



**VENI CREATOR CHRISTIAN UNIVERSITY
MASTER'S DEGREE IN EDUCATION SCIENCES**

ALEXSANDRA LACERDA DE CALDAS TRIGUEIRO

**CRIANÇA E INFÂNCIA: TECENDO CONCEITOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA
DE EDUCADORES INFANTIS DO MUNICÍPIO DE PATOS-PARAÍBA**

*CHILD AND CHILDHOOD: WEAVING CONCEPTS FROM THE EXPERIENCE OF CHILD
EDUCATORS IN THE CITY OF PATOS-PARAIBA*

**ORLANDO-FL-USA
2021**

ALEXSANDRA LACERDA DE CALDAS TRIGUEIRO

**CRIANÇA E INFÂNCIA: TECENDO CONCEITOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA
DE EDUCADORES INFANTIS DO MUNICÍPIO DE PATOS-PARAÍBA**

*CHILD AND CHILDHOOD: WEAVING CONCEPTS FROM THE EXPERIENCE OF CHILD
EDUCATORS IN THE CITY OF PATOS-PARAIBA*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University, como parte dos requisitos para obtenção do título de Master in Education Sciences.

Orientador: Prof. Dr. Shslayder Lira dos Santos.

**ORLANDO-FL-USA
2021**

International Cataloging-in-Publication Data
Library - VCCU

A384c Lacerda de Caldas Trigueiro, Alexsandra

Child and childhood: weaving concepts from the experience of child educators in the city of Patos-Paraiba / Alexsandra Lacerda de Caldas Trigueiro. – Flórida-USA: Veni Creator Christian University - VCCU, 2021.

72f.

Master in Education Sciences - Veni Creator Christian University - VCCU, Florida-USA, 2021.

Advisor: Shslayder Lira dos Santos, PhD

1. Child. 2. Early Childhood Education. 3. Childhood. Playfulness. 4. Teachers.. I. Title.

CDU 370=(134.3)

ALEXSANDRA LACERDA DE CALDAS TRIGUEIRO

**CRIANÇA E INFÂNCIA: TECENDO CONCEITOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA
DE EDUCADORES INFANTIS DO MUNICÍPIO DE PATOS-PARAÍBA**

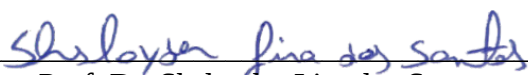
*CHILDREN AND CHILDHOOD: WEAVING CONCEPTS FROM THE EXPERIENCE OF
EARLY CHILDHOOD EDUCATORS IN THE MUNICIPALITY OF PATOS-PARAÍBA*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University, como parte dos requisitos para obtenção do título de Master in Education Sciences.

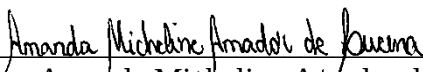
Orientador: Prof. Dr. Shsleyder Lira dos Santos.

Aprovada em: 17/09/2021.

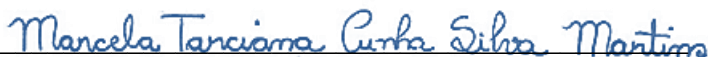
BANCA EXAMINADORA



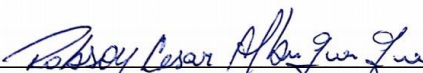
Prof. Dr. Shsleyder Lira dos Santos
Professor Orientador



Profa. Dra. Amanda Micheline Amador de Lucena
Professora Examinadora 1



Profa. Dra. Marcela Tarciana Cunha Silva Martins
Professora Examinadora 2



Prof. Dr. Robson Cesar Albuquerque
Professor Examinador 3

Para Ariel, meu filho, pela criança guerreira e amorosa, que tanto me ensina a crescer como mãe, pelas vezes me fez chorar diante da pura emoção de sua vida. Para Maria Alice, minha filha que está chegando, e tem me acompanhadoem toda a pesquisa tornando esse momento ainda mais especial. Para Sineide, minha mãe, que é minha maior referência de criança, de mãe, de avó, de mulher, mas principalmente, de pessoa sábia e humilde, que nunca mede esforços para ajudar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, por ser meu guia e me dar forças para enfrentar os desafios diários.

À minha família, que sempre me incentivou na minha profissão. A meu esposo Juscelino pelo amor e por não medir esforços para a realização dos meus sonhos, aos meus filhos Ariel e Maria Alice por me apresentarem diariamente o quão surpreendente é a vida de uma criança, o que me faz querer ser uma pessoa e uma mãe cada vez melhor. Amo vocês!

À minha Mainha, Sineide todas as homenagens são poucas para a senhora. A minha rocha firme, que me dá a certeza para onde devo caminhar. Obrigada por ter me ensinado o gosto pela Educação. Te Amo!

As crianças, meus filhos, sobrinhos, meus alunos, que foram a motivação dessa pesquisa e que me ensinam muito sobre a vida e sobre a educação.

As professoras pesquisadas, pela colaboração na pesquisa e pelos esforços diários frente a educação das crianças. A vocês minha admiração.

Ao meu orientador Prof. Dr. Shslayder Lira dos Santos, pela sua ética e empenho profissional. Por ter confiado em mim e estar presente neste momento tão importante. Obrigada por descortinar novos olhares para a pesquisa, serás sempre um exemplo de pessoas sábia e humana.

A todos os professores e funcionários pela construção e participação no mestrado

Aos meus colegas, com quem tive a oportunidade de conviver durante esse curso. Pessoas inteligentes e comprometidas com a educação. Espero que o nosso caminhar após esse mergulho na pesquisa possa contribuir para fomentar novas discussões na área da educação. Vocês são pessoas maravilhosas!

Agradeço a todos que contribuíram e fizeram a diferença nessa etapa importante da minha vida!

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições aprender. [...]

J.- J. Rousseau

RESUMO

Essa pesquisa intitulada CRIANÇA E INFÂNCIA: TECENDO CONCEITOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE EDUCADORES INFANTIS DO MUNICÍPIO DE PATOS-PARAÍBA tem como objetivo principal construir conceitos de criança e infância a partir dos depoimentos de professores pré-escolares, da Rede Pública Municipal da cidade de Patos, no Sertão da Paraíba. Os questionamentos e as reflexões apresentadas ao longo da pesquisa provocam a proposição de uma problemática que norteia esta pesquisa: Qual a concepção dos educadores infantis com relação ao sentimento de infância? Qual o espaço do lúdico na práticas pedagógicas da Educação Infantil e quais as concepções de infância apresentadas pelas professoras. O objetivo geral desse estudo é construir conceitos de criança e infância a partir dos depoimentos de dez professores pré-escolares, da Rede Pública Municipal da cidade de Patos, no Sertão da Paraíba. A metodologia adotada é pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, e como instrumento de coleta de dados foi utilizada o questionário com questões abertas e fechadas. Os sujeitos da pesquisa são dez professoras que atuam em instituições de Educação Infantil. A abordagem teórica valorizou as referências de autores que discutem a infância de forma contextualizada em suas diferentes dimensões, entre os quais destacamos: Ariès, (1978), Benjamin (1987), Derrida(2005), Kramer (2007), Larrosa (2002), entre outros. Os resultados trazem concepções de infância baseadas nas lembranças da infância trazidas pelas professoras em consonância com suas práticas profissionais. Conclui que a ideia única de infância não é possível, mas sim a ideia de infâncias, tecidas a partir das múltiplas e variadas vivências do adulto e do seu olhar distanciado do que foi vivido. Temos assim: infâncias inocente, pura, desprotegida, frágil, marginalizada, esquecida, lúdica, cognitiva, motora e carente dentro de uma mesma sala de aula. Infâncias são constructos históricos e sociais, olhadas, revisitadas através de um olhar lançado pelo adulto. Por fim, espera-se que os resultados sirvam como base para a organização e a elaboração de novas concepções de criança e infância como forma de apontar caminhos para a superação das dificuldades encontradas pelos educadores nas suas experiências nas salas da Educação Infantil.

Palavras – chave: Criança, Educação Infantil, Infância, Lúdico, Professores.

ABSTRACT

This paper, entitled as CHILD AND CHILDHOOD: CONCEPT FORMULATION BASED ON EXPERIENCE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS FROM PATOS IN THE STATE OF PARAIBA, aimed to formulate concepts about child and childhood based on preschool teachers' testimonies, from township public schools in Patos in the State of Paraíba. The questions and reflections presented here incite an issue proposition that guides this research: what is the early childhood educators' conception of childhood feeling? What is the space of playful pedagogies in Early Childhood Education and what are the conceptions of childhood known by teachers. The methodology had a qualitative approach in which a questionnaire, with open-ended and closed-ended questions, was used as an instrument of collecting data. Ten teachers, who work in Early Childhood Education institutions, were interviewed. The theoretical approach was based on references of authors who discuss about childhood through contextualization in different perspectives. Among them are Ariès (1978), Benjamin (1987), Derrida (2005), Kramer (2007) and Larrosa (2002). The findings show childhood conceptions that are based on childhood memories presented by the teachers related with their professional practices. In conclusion, a unique idea of childhood is not possible, but rather the idea of various types of childhood built from multiple experiences of the adult and his look-back analysis. Thus, there are innocent, pure, unprotected, fragile, marginalized, forgotten, playful, cognitive, motor and needy childhood in the same classroom. Childhood is a historical and social construction from an analytical review by the adult. Finally, the expectation is that the results will serve as a basis for organizing and elaborating new concepts on child and childhood. These concepts point out ways to overcome difficulties faced by educators in their experiences working in preschool schools.

Keywords: Child. Early Childhood Education. Childhood. Playfulness. Teachers.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 URDINDO OS FIOS DO TECIDO CONCEITUAL DA INFÂNCIA	14
2.1 FIOS DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA.....	16
3 O LÚDICO VOLTADO PARA A CRIANÇA E SUAS ABORDAGENS	27
3.1 O LÚDICO, A LEGISLAÇÃO E A ESCOLA	29
4 O TECIDO DA PESQUISA.....	32
4.1 ESPECIFICAÇÕES METODOLÓGICAS	34
4.1.1 Considerações Éticas	35
4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	35
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	38
5.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	38
5.2 A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO LÚDICA: JOGOS E BRINCADEIRASILUSTRANDO A INFÂNCIA	41
5.3 SENTIMENTO DE INFÂNCIA: SENTIR, PENSAR E PROTAGONIZAR.....	44
5.4 TECENDO O CONCEITO DE INFÂNCIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES	46
5.4.1 O que você entende por infância? Infância é a fase inicial do Desenvolvimento humano?	46
5.4.2 Para cada contexto uma infância diferente	47
5.5 ENTRELAÇANDO OS FIOS DA INFÂNCIA A PARTIR DAS DISCUSSÕES DOS AUTORES.....	51
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
6.1 RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS.....	58
REFERÊNCIAS.....	60
ANEXOS.....	63

1 INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa em vitrine são as concepções de criança, infância e lúdico, construídas a partir das expressões dos professores da Educação Infantil, das escolas da rede municipal de educação do sertão paraibano.

Faz-se importante destacar que as concepções de criança, infância e ludicidade são elaboradas a partir de construtos sociais, tecidos ao longo da vida. Essas concepções são componentes intertextuais e, nem sempre, assumem o mesmo valor semântico. Mesmo construída socialmente, cada ser humano tem uma história, tem uma forma particular de ver e entender a vida.

Atualmente, há um discurso construindo a partir da possibilidade de entender a infância com nuances de negatividade e incapacidade. Mas, importante é fazer um paralelo entre a criança e sua vida social, buscando um entendimento entre ela e o seu território, tendo como eixo de observação o seu próprio ponto de vista.

Reconhecer a importância da Educação Infantil e da necessidade de ampliar os conceitos de infância e de criança é, sobretudo, desejo pessoal frente a intensa relação que tenho com a Educação Infantil e, por consequência, com crianças, advinda das inúmeras experiências vivenciadas no meu exercício profissional como educadora infantil e como professora do curso de Pedagogia, fato que impulsiona a relação com a pesquisa.

Reforço que essa pesquisa ainda se justifica diante dos fatos importantes que deram origem a temática. Em primeiro, como professora Universitária do Curso de Pedagogia, há dez anos frente ao desafio de apresentar a profissão docente seus encantos e seus desafios, de modo especial como Supervisora do Estágio Supervisionado da Educação Infantil. E em segundo, por ser professora da Educação Infantil há seis anos, na rede pública e ter em mim muitas inquietudes do magistério frente a educação lúdica e o desejo de maiores investimentos na formação continuada acreditando que esta faz toda diferença na vida profissional.

No exercício da docência na Educação Infantil, foram muitos e frequentes os momentos de entrega, reflexões, dúvidas, angústias e também de contentamento quando tive que enfrentar a construção da minha profissão e alicerçar a minha prática docente, especialmente, no que tange a importância do ser criança, da infância, do lúdico e da formação continuada de educadores infantis.

Dessa forma, acredito ser relevante refletir sobre a problemática da pesquisa: o que é ser criança? Que sentimento de infância reside em cada educador? Que concepções de infância apresentam? Qual a sua relação com a prática pedagógica?

Durante a pesquisa, pude observar que as respostas a todas essas inquietudes são variadas, por isso, as concepções apresentadas são determinantes das práticas pedagógicas das educadoras, sendo o cotidiano da Educação Infantil marcado pela visão sobre criança, infância, lúdico e sentimento de infância.

Espera-se que a pesquisa, a partir das concepções enunciadas, possibilite a reflexão de novas práticas, novos olhares, novos modos de atuação e novas concepções de crianças e suas singularidades, rompendo com algumas concepções cristalizadas, em prol do desenvolvimento das potencialidades da criança e de toda sua singularidade.

A partir das considerações apresentadas, o objetivo geral dessa pesquisa foi construir conceitos de criança e infância a partir dos depoimentos de professores pré-escolares, da Rede Pública Municipal da cidade de Patos, no Sertão da Paraíba e se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: a) Analisar a concepção histórica dos educadores de criança e de infância, frente à sua prática na Educação Infantil; b) Observar as práticas pedagógicas que envolvem a ludicidade desenvolvidas pelos educadores; c) Caracterizar os aspectos lúdicos e as contribuições das formações dos professores para a (re)construção dos conceitos de infância e de criança dos educadores infantis.

Portanto, a pesquisa aqui delineada visa a tecer novas concepções de criança e infância, em um contexto lúdico, que advém do entendimento de professores que trabalham com crianças e, por conseguinte, compreendem e vislumbram um maior entendimento experiencial dessa clientela.

Essa investigação optou pela pesquisa de campo com abordagem qualitativa, evidenciando seu caráter compreensivo, discursivo e interpretativo. O questionário foi o instrumento de coleta de dados adotado. A abordagem teórica que pauta toda pesquisa encontra-se alicerçada nas referências dos autores que defendem o tema em pauta, contextualizando as diferentes dimensões, entre os quais destaco: autores

A fundamentação teórica tem seu alicerce nas referências de autores renomados que apresentam o assunto em tela de forma contextualizada em variadas dimensões, entre os quais evidenciamos o debate das concepções de infância e de lúdico, à luz de teóricos fundamentais como: Ariès, (1978), Benjamin (1987,1995), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), Rousseau(1991), Kishimoto(1999), Derrida(2005), Kramer (2007), Larrosa (2002), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), Winnicot (1975), Vygotsy (1984),entre outros.

Acredito que as concepções de infância que se encontra no seio de cada educador e de cada educadora são construções históricas do que viveram e do que viram acontecer quando

criança, constituindo-se como saberes historicamente construídos e que muito contribui para suas percepções e suas práticas na Educação Infantil.

Sendo assim, foi importante buscar âncora nas produções literárias de alguns teóricos que convergem e divergem sobre o tema e, que dessa forma, abrem diálogo e influenciam as concepções de criança, infância e lúdico.

Não obstante, entendendo que para cada nova construção há, inexoravelmente, uma desconstrução e, sob a luz desse entendimento, recorro a Jacques Derrida que elucida a perspectiva de desconstrução que aqui abordo.

Na segunda seção dessa dissertação, Urdindo os fios do tecido conceitual da infância, apresenta os variados olhares sobre infância, destacando sua visão histórica, o olhar narrativo de Walter Benjamin, além das visões de infância sob as lentes de Philippe Ariès. São abordagens com vários argumentos, face às ações das crianças, de modo a refletir que elas sejam reconhecidas em seu caráter não homogêneo, mas respeitadas pela sua pluralidade cultural.

A terceira seção, O lúdico voltado para a criança e suas abordagens - discorre sobre a perspectiva lúdica da infância, seus benefícios pessoais e pedagógicos, bem como um vasto material sobre a base legal do lúdico dentro e fora da escola.

A quarta seção apresenta o tecido metodológico da pesquisa, seus métodos, instrumentos e os caminhos percorridos. Enfim, considerações sobre os procedimentos adotados para análise e interpretação dos dados.

Na quinta seção estão as análises e discussões dos resultados da pesquisa: Sujeitos da pesquisa; A criança e a educação lúdica: jogos e brincadeiras ilustrando a infância sentimento de infância: sentir, pensar e protagonizar tecendo o conceito de infância e o debate sobre os fios da infância a partir das discussões dos autores.

Por fim, na sexta seção são apresentadas as considerações finais e as recomendações para pesquisas futuras.

2 URDINDO OS FIOS DO TECIDO CONCEITUAL DA INFÂNCIA

A infância tem-se constituído como um campo de estudos em crescente evolução que converge para várias áreas do saber. Observa-se, contudo, que esse campo se estende em divergentes abordagens, as quais elaboram distintas visões e simbologias sobre as crianças.

O conceito e o sentimento de infância são recentes, considerados como fenômenos históricos começaram a se perfilar na Idade Moderna, quando surge a necessidade de refletir e analisar sobre as peculiaridades da criança.

Não obstante, vale lembrar que foi de forma tardia que as Ciências Sociais e Humanas tomaram como objeto de estudo a criança e sua infância, além disso, reconhecer a criança como sujeito histórico social, demorou mais ainda.

Somente a partir do século XIX, pode-se afirmar que as pesquisas focadas na história da infância começaram a ganhar corpo, porém nenhuma foi suficiente para transformá-la em status de investigação científica. Registra-se que até a década de sessenta, do século XX, a história da educação, a infância e a criança eram campos distintos e, em relação à pesquisa, indissociáveis (Ariès, 1978). Em 1960, na França, Ariès publica a obra *História Social da Infância e da Família* que é considerada um marco histórico iniciador e propulsor das pesquisas sobre a temática.

Dessa forma, para começo de conversa, ao abordar o tema criança/infância, registro que há perguntas que não querem ser silenciadas e pedem reverberação: O que é ser criança? Como se conceitua infância? Como elas pensam, sentem e vivem? Essas perguntas e outras de mesmo sentido são difíceis de serem respondidas com uma frase, com um parágrafo. Parecem sutis, mas incomodam, inquietam e se fazem necessárias. Porém, considerando esses questionamentos, muitos teóricos reconheceram sua importância e se debruçaram sobre as possibilidades de entendimento e conceituação.

Atualmente, discute-se a possibilidade de entender a infância com nuances de negatividade e incapacidade, o que se pretende, na verdade, é fazer um paralelo entre a criança e sua vida social, buscando um entendimento entre a criança e o seu território, tendo como eixo de observação o seu ponto de vista próprio.

Buscando o desvinculo das concepções equivocadas e cristalizadas historicamente, que criaram estereótipos difíceis de serem esquecidos ou anulados, precisamos acatar as concepções que buscam entender o que existem nas crianças, como vivem, como se relacionam, como pensam e não apenas o que esperamos que elas nos ofereçam, que apenas respondam aos nossos anseios sociais e educacionais como meros receptores.

A infância deve ser compreendida numa perspectiva de acolhimento ao que ela é, suas peculiaridades, necessidades e não com uma universal visão de que todas as crianças vivem do mesmo modo e precisam das mesmas coisas e tem os mesmos sentimentos, as mesmas potencialidades e se desenvolvem da mesma maneira.

Ao vislumbrar desconstruir e construir concepções de infância a partir de relatos de professores e suas experiências com crianças, precisamos nos inclinar frente as longas reflexões sobre o tema. As considerações e entendimento que permeiam o presente trabalho, visam à discutir infância sob o olhar de dois grandes estudiosos: Walter Benjamin (1987) e Philippe Ariès (1978).

Ratifica-se que toda produção textual apresentada no bojo dessa dissertação resulta da interlocução estabelecida entre Walter Benjamin (1987) e Ariès (1978), na busca de uma nova construção do conceito de infância. A essa construção também se alia a concepção de experiência de Jorge Larrosa (2002), que oferece subsídios para as reflexões e o pensar sobre a temática nas visões histórico-sociais.

E, ao se falar em experiência, Larrosa (2002) é enfático ao afirmar que experiência é o que nos passa e nos acontece e nunca poderá ser confundida com informação e que o excesso desta rouba a possibilidade da experiência, percebendo o homem como sujeito da experiência. Dessa forma, é pensando no profissional do século XXI que trabalha com criança, que tem excesso de informações e conhecimento que colocamos reflexões sobre experiências vislumbrando extrair desse educador um conceito experiencial de infância.

Como se observa, o autor traz um olhar diferente do que, genericamente, aprendemos como experiência. Todos entendemos que experiência é tudo que foi vivido, sem levar em conta o que resultou dessa experiência, o que essa experiência trouxe de reflexão. Entende-se, pois, que a partir desse entendimento, só o que foi experimentado conta, desprezando ou até suprimindo, subtraindo nossa subjetividade. O homem da experiência é novo, pois a experiência é alheia a ele, mas consegue tocá-lo, mudá-lo, reconstruí-lo.

Diante de todas as inquietações, sugerimos algumas intertextualidades, uma forma peculiar de mostrar um alinhamento de pensamento, que oferece ao homem, em geral, a possibilidade de experienciar algo que está fora de si, no seu exterior. Sob a égide dessa compreensão Larrosa (2002) e Benjamin (1987) comandam a reflexão sobre a linguagem daquilo que é inusitado, imprevisível, que nos toma de súbito, arrebatadoramente. E como já foi visto, a experiência, na visão de Larrosa é aquela que nos toca e nos transforma, entendendo o homem como sujeito da experiência.

Assim pensando, justifico a escolha do tema, porque acredito que esse debate sobre a

infância, ganha destaque na modernidade, tem relevância acadêmica e social, pode estimular outras abordagens, estudos e pesquisas mais aprofundados e podem trazer relevantes contribuições para a educação.

Considerando também que o centro da presente pesquisa se encontra nos estudos sobre criança e infância, decidiu-se fazer um aprofundamento teórico sobre as concepções de infância e criança advindas das teorias existente e, para isso, recorreremos ao pensamento de Rousseau (1999), Benjamin (1984,1987), Ariès (1981), Kramer (1999 e 2006), que muito contribuiu para o patenteamento da história da infância.

2.1 FIOS DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Essa seção visa a apresentar um fio contínuo da história conceitual da infância da Antiguidade aos tempos modernos, confeccionando um tecido firme e de claras matizes para forrar o lastro do conceito de infância, como imperativo para fomentar discussões acerca do tema, especialmente na área educacional.

Enquanto tessitura sócio-histórica, as concepções de criança e infância que pautam as discussões no âmbito educacional, nas práticas de professores e nas suas formações mostram que a escola vagueia dando um ponto aqui e outro lá sem saber delinear o ser humano criança.

Na Antiguidade, Platão(2006) já se mostrava preocupado com a criança e sua sadia infância, quando defendia a educação física e moral, mas vale lembrar que dessa época até a Idade Média a criança era considerada frágil e incapaz, com uma função única: imitar o adulto.

Na Idade Média, a criança chega a ser quase invisível e são vistas apenas como pequenos homens, adultos em miniatura, visto que vivem a espelhar-se nos adultos no aspecto físico e no comportamento. Boto (2002, p. 17) certifica esse entendimento dizendo que “a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social.” Essa concepção norteou os projetos e programas educacionais da época, proclamando a disciplina rígida para crianças e a infância é chamada de tempo de aprender.

Na Modernidade, a criança é reconhecida como cognoscente e as propostas de educação para esse pequeno aprendiz seguiram os estudos anteriores que alicerçaram e continuam alicerçando as pesquisas na atualidade. Dentre as contribuições existentes, destacam-se as investigações na área da Psicologia de Comenius que acreditava que a criança educada deveria ser disciplinada, temente a Deus e muito obediente.

Os pensamentos expostos no século XVIII por Rousseau, que ao publicar em 1962, a

famosa obra *Emílio ou Da Educação*, decisivamente influenciou o Ocidente e sua forma de pensar a criança e a infância, pois para Rousseau (2004), a criança era diferente do adulto e, por isso, criou uma pedagogia para respeitar seu aspecto natural e autêntico. Na obra, o autor caracteriza a infância como um real tratado dentro da Moderna Pedagogia e nesse estudo sistematizado analisa a infância em seus aspectos morais, psicológicos e biológicos para, enfim, revelar uma nova concepção.

Em relação ao conceito de infância, Rousseau faz uma ruptura com os teóricos anteriores, por isso, é considerado o seu inventor. Retomar ao pensamento desse autor é de grande valia para o momento atual, pois as ideias rousseauianas são inaugurais e muito contribui para as pesquisas atuais.

A Pedagogia considerável inovação no campo metodológico, com a publicação da obra *Emílio*, de Rousseau, em 1762. A pedagogia contemporânea deve ao genebrino uma nova visão de criança e infância e, por conseguinte, a nova forma de educação infantil. E para enfatizar a reflexão, vale ratificar que nos séculos XVI e XVII não se dispensava às crianças a atenção necessária nem os cuidados exigidos, basta considerar dados sobre a mortalidade infantil que se registrava muito alta.

A publicação da obra de Rousseau, ao tempo em que quebra a visão estereotipada de criança como adulto em miniatura, todavia, um ser com características peculiares, um homem ainda em sua infância. Assim, cria uma proposta pedagógica que vislumbra o devir da criança, que não pode ser entendido apenas como um cidadão, mas como um ser humano, desvelando que consciente ou inconscientemente, o homem é para além da sua espécie, além do sujeito de direito ele é uma pessoa e, por isso, tem sentimento. E é para esse viés que devemos direcionar nosso pensamento: o homem, em qualquer circunstância, em qualquer idade é capaz de sentir e o sentimento é antecessor da racionalidade. Nesse entendimento educar a criança pela razão é “começar pelo fim, é da obra querer fazer o instrumento” (ROUSSEAU, 2004 p.90).

Compreende-se, pois, que desenvolver a razão humana significa trilhar as leis da natureza, a qual alvitra que seja processual. Dessa forma, deve-se considerar que a infância tem formas peculiares de sentir, pensar, ver.

No final do século XX e já na primeira década do século XXI, muitos avanços povoaram o cenário de estudos e de pesquisas sobre criança e infância, a criança foi considerada sujeito de direito, embora muitos desses direitos ainda continuem no papel. O certo é que novos e significativos olhares começaram a ser direcionados para a criança, possibilitando a elaboração de novas concepções acerca da infância.

Merece destaque o trabalho da professora Sônia Kramer (2000) sobre suas impressões em torno da infância e suas concepções, considerando a criança como sujeito social, criadora de cultura e capaz de ver o mundo e a realidade com outra perspectiva. Corroborando, Kramer e Leite (2006, p. 28) afirmam que “(...) a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social” e em outra obra a autora (2006, p. 13) acrescenta que “a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade”.

Nos tempos hodiernos, aparecem muitas concepções sobre infância, voltadas para a perspectiva social e, por isso, a criança também recebe olhares diferentes a partir das considerações culturais, sociais e históricas: pobres, ricas, faveladas, massificadas, alienadas, trabalhadoras, inocentes, de ruas abandonadas, marginalizadas e até cidadã com direitos e sem direitos, entre outros adjetivos.

O acima exposto mostra que existiram e ainda existem na sociedade diferentes infâncias e que ao abordar o tema há que se afirmar e ter consciência que essa é uma etapa assinalada por particulares características e que cada criança, independente do seu contexto social, possui necessidades e características peculiares.

Atualmente, as abordagens sobre infância que desfilam no cenário nacional encontram-se afirmadas em vários documentos oficiais, especialmente os voltados para o setor educacional. Nos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), certificam que "as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio". Dessa forma, educadores e educadoras devem ficar alertas porque no processo de construção de conhecimento, fundamentalmente, no processo de alfabetização, porque as crianças se utilizam de variados e diferentes linguagens e utilizam esses canais de comunicação para exercerem suas capacidades de ver e conhecer o mundo, o seu mundo e aquele que lhes são apresentados.

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 1996, evidencia a Educação Infantil como etapa importante da Educação Básica, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, contemplando ainda o pleno desenvolvimento da criança e seu preparo para a vida.

Isso posto, a concepção de infância existe em diferentes contextos, territórios e ambientes, sendo, sobretudo, construída sobre um tecido dialético de idas e vindas, retrocessos e avanços, não se constituindo de forma linear, mas serpenteante.

Um dos teóricos mais lidos e estudados, na atualidade, o filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940), apresenta sua obra através de narrativas reflexivas, consideradas

abertas a interpretações e críticas, portanto, desperta vasto interesse nos pesquisadores, profissionais e estudantes de diversas áreas do conhecimento.

Sua produção literária fascina pelas abordagens reflexivas sobre acriança e a infância, sobre as rupturas e fragilidade dos laços entre gerações. Sua narrativa é contundente, provocativa e não linear, porque não faz registro histórico hegemônico, mas se volta para narrativas abertas a críticas, principalmente, no que tange a abordagem social e afirma que “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1984).

Teve oportunidade, o autor, de viver as intensas ebulições artísticas, sociais e culturais do século XX, na Europa e, da mesma forma provou o gosto amargo do nazismo, que o perseguiu e exilou, pelo fato de ser judeu.

A proposta literária de Benjamin não foca para a educação com a mesma intensidade que mira para a cultura. Sua obra é uma contraposição ao ideário burguês que ele chamou de modelação da humanidade, que tem sua gênese no iluminismo. Em sua crítica ele afirmou que a Educação Burguesa era fechada e não permitia que crianças, pais, família e educadores se reinventassem no processo educativo, pois a educação era domesticadora, com modelos próprios e antidialógico.

Dessa forma, chego a pensar que abordar o tema infância sob a perspectiva do olhar memorialista de Walter Benjamin chega a ser uma atitude de certa forma ousada, visto que a obra desse autor, por muito tempo, foi vista apenas como vertente para discussão no plano da linguagem, das artes e da literatura e, de forma especial, da narrativa. É recente, porém, esse olhar deslocado à obra benjaminiana na abordagem da infância.

Pensar a infância a partir de Walter Benjamin é algo desafiador. Adentrar no espectro das suas reflexões filosóficas exige, certamente, muito tempo e dedicação, além de uma leitura demorada e reflexiva. Compreendo que muitas são as contribuições da teoria benjaminiana para que, na atualidade, sejam lançados novos e diferentes olhares para a criança e a infância, pois mesmo sem expressar intenções educacionais, Benjamin em suas teorias filosóficas provoca reflexões acerca da infância e educação.

Contudo, vale salientar que o autor não foi e nem pode ser considerado como um teórico da educação, visto que sua produção literária não se situa em nenhum período histórico, nem contém nenhuma proposta educacional. O que propôs em seus livros foi acalantar o sonho de reestruturar a visão da humanidade, no que tange a proposta da inclusão da criança no campo social, tudo a partir da memória da sua própria infância.

Publicado em 1960, o livro *Infância em Berlim* traz uma viagem do autor à sua

infância, um profundo mergulho nas suas memórias, revestidas da cultura da época. Suas narrativas evocam acontecimentos, verdadeiro exercício de revitalização do modo de ver e de se ver enquanto criança, nomeando características, modo de vida, sentimentos, sensibilidade e emoções.

O autor faz um resgate do passado, mas não de acontecimentos, pois prima pela reflexão do que viveu, porque viveu e exalta suas circunstâncias. Todas as lembranças são reflexivas e até comparativas, traçando um paralelo a respeito do que foi enquanto criança e o que vive na fase adulta. Essa viagem é uma travessia, muitas vezes dolorosa, o passado visto a partir do presente, que de certa forma pretendeu ser aquilo que não foi.

A partir das narrativas lidas encontro as memórias do autor e as apanho como aportes que abrem importantes e variadas possibilidades de ver a criança como um ser histórico e cultural. Seus escritos mostram não só uma infância, mas infâncias e as possibilidades de suas existências, pois, em suas narrativas, Benjamin não percebe a criança de forma romântica e nem se refere a ela como uma pessoa envolta em aspectos culturais, sociais e históricos da sua época.

Benjamin (1984, p. 90) é muito claro quando afirma que “a criança proletária nasce dentro de sua classe. Desde o início, ela é um elemento dessa prole, e aquilo que ela deve tornar-se não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas sim pela situação de classe”.

A lembrança é visão peculiar e se forma a partir das variadas interpolação da criança que foi - identificada num passado distante - com o adulto atual e consciente, mas valendo-se dos retalhos que ficou do passado – infância - presente na sua memória - e que intercalam, inserem percepções daquilo que só conseguiu ver quando se pôs adulto (BENJAMIN, 1984).

As reflexões são verdadeiras descobertas de sentidos, de ressignificados e, por isso, a infância o faz entender que poderia ter sido diferente do que é. Esses registros são memórias reflexivas e filosóficas das experiências pueris, desenhando um território lúdico, peculiar. O próprio Benjamin (1995, p. 104) corrobora com esse entendimento ao afirmar que

A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo.

O autor se mostra inquieto, insatisfeito e, por isso, provocado a conceituar infância a partir de suas experiências, lançando olhares para o tema de forma valorativa, reconhecendo-a como etapa imprescindível para a construção/formação de um ser pensante e sensível, histórico e social.

Destaco, nesse momento, que Benjamin foi veemente ao dizer que era abusivo afirmar que a infância deveria ser entendida a partir do enquadramento da criança em padrões psicológicos, como se sua vida fosse incompatível com a do adulto. Dessa forma, se coloca antagônico ao esboço da criança definido pela pedagogia e pela psicologia. Esse posicionamento defendia que a criança se encontrava inserida em uma história e em uma cultura e, por consequência, delas faziam parte, criando e participando.

A visão filosófica, reflexiva e até sentimental do autor deixa transparecer que a criança é um ser capaz de transformar e criar a sua realidade. Em Obras escolhidas II: Rua de mão única, Benjamin (1995, p.18) fala de uma criança interativa, criadora, potencial que, mesmo inserida em um mundo caracterizado pelas fragmentações, é capaz de interagir, contribuir, compartilhar.

(...) as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si.

Observa-se que essa peculiar maneira do autor ver e entender a criança se contradiz com a apresentada na sociedade daquela época: sem palavra, sem linguagem, alheia a sua realidade, além de completamente dependente e incapaz. Essa visão contraria a condição atual de infância e, portanto, de criança como um ser em desenvolvimento, crescente.

Não se pode negar que esse é um olhar diferenciado e chega a ser privilegiado: olhar crítico reflexivo sobre o que foi vivido, experimentado, agora à luz das transformações histórico-sociais. Portanto, as célebres narrativas que pontuam a obra de Benjamin são carregadas de sentimento saudosista que defende a criança e sua singularidade, aflorando o perfil cultural da burguesia em relação a outras classes sociais e seus sujeitos. Com isso, o autor, provoca a vibração de sua memória para narrar não apenas suas lembranças pessoais, mas da criança que foi, inserida numa coletividade, na sua relação com os outros e com as outras crianças, em contextos sociais distintos.

Ainda na história recente, registro que a infância era completamente ignorada, as crianças apenas arremedavam os adultos com quem conviviam, uma verdadeira anulação da criança e de sua infância.

Walter Benjamin sempre se coloca como filósofo de suas experiências de infância, por isso, registro que o termo experiência é vastamente explorado, principalmente no campo educacional. Em seus escritos, Larrosa (2017) destaca que se atente para a compreensão do termo como este sendo algo subjetivo, particular; a experiência é sempre íntima. Nesse sentido, a experiência para o autor é tudo o que nos possibilita ampliar repertórios, que nos torna outro. Pressupõe um acontecimento, algo que acontece e que não sou eu, está alheio a mim.

Nesse entendimento, Benjamin (1984) é tomado por ele mesmo para incorporar a criança que vagueia, que perambula nas ruas berlinenses em busca de uma infância perdida e que, a todo custo, busca resgatar, não como fora, mas como deveria ter sido. Por isso, faz-nos entender que a experiência da criança difere da experiência do adulto. Diferente deste, a criança brinca e repete sua ação lúdica não como simples repetição, mas, de forma particular, para construir sua própria experiência, desafiando-se, provocando a alteridade, quebrando limites, regras, reconstruindo. E Benjamin (1984, p. 102) contribui com esse entendimento quando explica que “a essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiênciamais comovente em hábito.

No tecido construtivo desse entendimento, já se pode acrescentar que a infância deve ser entendida como espaço criativo e, por consequência, lugar de experiência, que não morre, que permanece latente, que vale para a vida inteira. Se, na infância, não houve espaço para a experiência, o autor mostra que a memória contribui para avivar o passado, promover reflexões, mesmo considerando a distância entre os interlocutores, para que se abram as possibilidades de formação de homem novo, capaz de dar um novo e vibrante significado a vida. É colher o néctar afetivo, que a experiência produziu na sua vida.

Benjamin é conhecido como exímio narrador e suas narrativas recebem recheios reflexivos sobre os eventos. Por isso, acrescento uma nova postura reflexiva sobre a criança e a sua educação presente na obra *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação* e nela o Benjamin (1984, p. 72) diz que “o mundo da percepção infantil está marcado, por toda parte, pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta.”

Benjamin não faz rupturas com o passado, mas busca fortalecer os elos, embora frágeis. E é, por isso, que ao conhecer parte de sua obra, sinto-me mais seduzida pela sua sensibilidade e pelas brilhantes narrativas que caminham pelas ruas, visitas lugares e

reencontram pessoas trazendo novos significados ao que foi vivido, justificando que as “ruas não são de mão única”.

A teoria benjaminiana corrobora para a consolidação de um olhar diferenciado para a infância e para a criança, considerando que sua crítica à vida moderna é cercada de pessimismo. Suas reflexões pressupõem que se deve pensar a criança como construtora de um mundo que, mesmo pequeno, encontra-se ligado a outro maior. Crianças são cidadãs, sujeito de direito, produtoras de cultura. Se adotarmos esse modo de ver e entender a crianças há um favorecimento em prol da infância, que passa a ser mais que uma fase da vida, pois é uma categoria histórica.

Importante destacar que a concepção universal de criança adotada na atualidade tem como referência o padrão de crianças das classes médias, baseadas em critérios tais como idade e nível de dependência com o adulto.

No Brasil, em particular, não se pode deixar de considerar a pluralidade social, étnica, cultural e política, com destaque para as descendências indígenas, os afrodescendentes e as formas de governos que deixaram resquícios fortes na cultura brasileira, legando a criança pluralidade cultural e, sobretudo, negação de direitos.

A produção literária de Ariès, focada na obra *História Social da Criança e da Família* (1978), mostra que o autor delinea infância e sentimento de infância a partir de duas teses. Nessas teses, o autor cria espaço de reflexão sobre a infância.

Na primeira tese, busca comprovar que durante a Idade Média “velha sociedade” (grifo do autor), a infância era compreendida como um período frágil, caracterizado pela inteira dependência em relação aos seus pais ou responsáveis. Esse primeiro período, caracterizava-se pela plena entrega da criança para o inteiro convívio com os adultos. Essa situação justifica o porquê dessa tese ser chamada de ausência do sentimento de infância na Antiguidade, nela, o autor apresenta os índices de mortalidade infantil e narra a forma de viver igual aos adultos.

Salienta-se que a característica mais marcante desse período é, inquestionavelmente, o fato da criança ocupar o mesmo espaço do adulto, frequentar os mesmos lugares, vestir-se da mesma maneira, usar os mesmos brinquedos e brincadeiras e seguir o mesmo comportamento. A criança seguia o *modus vivendi* dos adultos e era ignorada como sujeito histórico. Ariès (1978,p.10) corrobora com esse entendimento, ao afirmar que

A duração da infância era reduzida a um período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e

partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem; mas, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades desenvolvidas de hoje.

Como se observa, a criança caracterizada por Ariès, nesse período, era frágil e tinha vida breve, sem espaço para deixar marcas e fazer vínculos. Eram consideradas pequenos adultos. Recebiam cuidados especiais apenas as crianças social e financeiramente privilegiadas e, desde o terceiro ano de vida, começavam a participar da vida dos adultos, sem nenhuma restrição.

Na segunda tese, Ariès anuncia o surgimento de um novo lugar para a criança, em decorrência da influência renascentista, isso no final do século

XVII. O autor nomeia como novo lugar o espaço denominado “descoberta da infância”, elencando características tais como a inclusão da criança no cenário social, quando se inicia a diferenciação do estatuto infantil em relação ao mundo do adulto.

Constituindo-se como uma valiosa fonte de conhecimento, Ariès (1994) produz uma simbologia sobre infância. Nessa obra, o autor focou seus estudos na criança e na família, contextualizadas na França Medieval. Nesse ínterim, infância recebeu conceito e características.

A partir do século XVII, a criança sai do anonimato e se manifesta visível e essa revelação encontra-se alicerçada em dois pontos importantes: no primeiro, a escola nomeia a aprendizagem como recurso educativo e o segundo ponto é marcado pelo surgimento do elo afetivo entre os pais (cônjuges) e entre pais e filhos e a família passa a assumir grande prestígio social (ARIÈS, 1978).

Nessas teses, o escritor desenha o conceito de infância como cultural e biológico e que o sentimento de infância só surgiu no século XIX e, por isso, esse sentimento é invenção da era moderna e não herança de nenhum processo histórico. Podemos dizer que essa afirmação traz mudanças consideráveis sobre a forma de pensar sobre a infância, que até então era apenas vista como uma etapa da vida.

Importante destacar o posicionamento do autor no que tange ser a infância uma criação de um tempo histórico ligado a condições socioculturais, em decorrência da redução dos índices de mortalidade infantil, com a inegável ajuda dos avanços no campo das ciências, fazendo-se entender que será equívoco afirmar que se pode analisar todas as infâncias a partir de um mesmoreferencial, de um só paradigma.

A concepção moderna de infância e de sentimento de infância preconizada por Ariès,

tem sua gênese na sociedade, nas classes médias e encontra-se assinalada em dois particulares modos de ver as crianças. Primeiro pela contradição entre moralizar, entendida como adestrar, treinar, controlar, conduzir, guiara criança e o segundo, que trazia a palavra chave paparicar, quando a criança era vista como ingênua, pura, tola, engraçadinha e, por isso, deveria manter-se assim.

Necessário se faz, contudo, entender que cada infância se encontra dentro de um peculiar contexto geográfico, social, econômico e cultural, além da singularidade das crianças.

Em síntese, Ariès (1991) entende que os séculos XVI e XVII concebem uma visão de infância focada na inocência e na fragilidade da criança; o século XVIII pensa a infância a partir da concepção de uma infância moderna, inaugurando a simbologia da liberdade, da independência e da autonomia, quebrando definitivamente o silêncio histórico. Assim pensando, o autor fala sobre um período de inocência infantil, que se estabeleceu, pela primeira vez, no século XVIII, com o Iluminismo. E a ratificação desse período alcança o ápice, nos Estados Unidos, no século XXI, com o surgimento das leis para proteger as crianças.

O século XX se mostrou profícuo no que se refere aos estudos e discussões em torno da criança e da infância, em diversos campos do conhecimento. Hoje entendemos que a inserção real da criança e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade, o que determina que a concepção de infância não é única. Surgida na sociedade urbano industrial, própria do capitalismo, mostrou que os papéis sociais da criança situa-se na sua comunidade. Em sociedades desiguais, as crianças assumem papéis sociais também desiguais.

Sônia Kramer (2000) aborda que, nas últimas décadas, do século XX, muitas são as questões que trazem inquietações para alguns estudiosos, visto que vários teóricos anunciam o desaparecimento da infância, pois há um retrocesso na concepção desse sentimento, conquistado a duras penas. Afirma que a infância está sendo suplantada pela miséria e pobreza das crianças, pelo trabalho e exploração infantil, aspectos que vem fazer uma cisão com o reino encanto das crianças. Diz ainda a autora que em plena era pós-moderna, a maior criação da humanidade: infância encontra-se com os dias contados. Critica também as novas tecnologias, Internet e a mídia que facilitam o acesso das crianças ao mundo dos adultos de forma precoce.

Talvez essa seja uma preocupação exagerada, em crise se encontra o homem moderno e seus ideais. Não há como voltar, pois, o entendimento já se encontra cristalizado: criança é cidadã e precisa garantir sua cidadania e só o modo de ver a criança pode contribuir para

favorecer o seu entendimento e a construção de políticas públicas voltadas para o seu bem-estar e o respeito a sua integridade. É, sem sombra de dúvidas, a infância uma categoria histórica da humanidade.

3 O LÚDICO VOLTADO PARA A CRIANÇA E SUAS ABORDAGENS

Para dar maior ênfase ao tema estudado na dissertação, em tela, necessário se fez abordar a perspectiva lúdica como requisito basilar da infância. Os jogos e as brincadeiras aqui apresentadas recebem uma reflexão quando são contextualizados no território interativo criança-mundo, exaltando a percepção do ato de brincar como manifestação universal, própria do ser humano capaz de pontuar todos os tempos e espaços sociais.

Assim entendendo, o ato de brincar, pura manifestação lúdica, é a expressividade mais espontânea da criança e, portanto, mostra-se interativa, dialógica e até dialética. No século XXI, o lúdico deve continuar sua trajetória assumindo a identidade da Educação Infantil brasileira. Somos de uma geração que brincou nos primeiros anos de vida em casa, na rua, na escola, com irmãos, primos, parentes, vizinhos, ouvindo histórias de “Trancoso” ou “Carochinha”, dormindo embalada por lindas e curiosas histórias de Robson Crusoe e, com elas, sonhando e descobrindo o mundo fantasioso e cheio de encantamento.

Na pré-escola, aprendemos a fazer amizade através das brincadeiras de esconde-esconde, toca, amarelinha, pular corda, além das lindas canções e histórias contadas e cantadas pela professora. Não se pode esquecer também dos desenhos, das pinturas, dos recortes e ilustrações que colamos no caderno e ficávamos cheias de orgulho, prontas para apresentar aos pais.

Olhando no espelho da vida e reencontrando esses momentos da Educação Infantil, registramos um hiato entre o que foi vivido e o que as crianças de hoje vivenciam. Pelos caminhos que se trilha e se pretende trilhar, a Educação Infantil perderá sua identidade se continuar a enfatizar o processo de alfabetização em detrimento da consolidação das vivências necessárias à formação integral das crianças, especialmente voltadas para a perspectiva lúdica.

Assim, abre-se uma ampla reflexão em torno do assunto: Por que tanta pressa em alfabetizar as crianças? Por que as crianças são precocemente convocadas para as atividades cognitivas, no âmbito da escola? Por que a escola, no processo de alfabetização, fica endurecida e se esquece da ludicidade, fator inerente à infância?

Não se pode negar que a criança entre quatro e seis anos está ávida por ludicidade. As brincadeiras, pequenos jogos, correr, pular, girar, fazer caretas, pintar, desenhar, cortar papel, riscar paredes, são atividades que contribuem para a destreza do corpo e da mente e essas são habilidades que precisam ser desenvolvidas nas crianças para que ocorra o processo de alfabetização. E o processo de alfabetização não pode estar divorciado da ludicidade.

Para Cória-Sabini (2015) as atividades lúdicas podem ser conduzidas por três aspectos

importantes:



Na abordagem sociológica, nas brincadeiras são observados os processos de socialização e interação entre crianças e o meio, bem como o desempenho de papéis, as formas de participação, o nível de aceitação de cada criança, as lideranças, as atitudes, as iniciativas, todas em situações lúdicas.

São os significados dos brinquedos apresentados e das ações das crianças em interação com os objetos, com o meio que são observados na Abordagem Psicológicas. Nessa abordagem é preciso considerar o esforço realizado e as expectativas de cada criança quando vivenciam papéis, quando busca o entendimento do simbólico, para que as ações sejam valorizadas pelo grupo.

Na abordagem antropológica, acompanha-se “a trajetória dos jogos em relação às influências étnicas, à zona de dispersão, às variações que ocorrem em virtude de tempos e espaços” (CÓRIA-SABINE, 2015, p. 28).

Na perspectiva dessas abordagens, pode-se observar que é por meio das atividades lúdicas – jogos e brincadeiras – que as crianças vivenciam o prazer de brincar e de interagir, além de desenvolver a criatividade, a imaginação e a pacífica convivência com a alteridade. Winnicot (1975, p. 80) corrobora esse entendimento ao afirmar que “é no brincar e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu”.

Conforme já foi dito, o brincar e o jogo se constituem como base para a construção das experiências humanas e, por consequência, são atitudes expressivas no processo social e cultural. E no dizer de Kramer (2007, p. 17):

As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social e culturais e seus costumes.

Compreendemos que as brincadeiras e os jogos são produções construídas culturalmente, mas que só podem ser propagadas com as parcerias sociais e educacionais: família, escola, sociedade. Mas as crianças, às vezes, ou muitas vezes, quebram as regras do

didatismo e brincam sozinhas, recriam, criam, inventam porque são seres criativos. E diante do fascínio do brincar a criança se deslumbra, porque a beleza é elemento constitutivo do brincar.

Apesar de todo romantismo que mesclou o presente trabalho, os devaneios e a idealização das atividades lúdicas, não se tem a pretensão de idealizar a infância. Ao contrário, a infância que aqui se pretende legitimar é aquela capaz de ser vivida pela criança em sua plenitude, com sonhos e realidades, mesmo que as condições que a vida lhe impõe seja adversa. O brincar deve ser, certamente, o ofício da criança, passaporte para a infância, em todos os espaços por ela transitados.

3.1 O LÚDICO, A LEGISLAÇÃO E A ESCOLA

A Lei 9.396, promulgada em dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dá legitimidade ao disposto na Constituição Federal de 1988, no que tange a Educação Infantil. No artigo 4, a LDB confirma a responsabilidade do Estado em garantir às crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escolas, educação escolar pública; no art. 21, a Educação Infantil é tratada como nível de educação escolarizada e inserida como primeira etapa da Educação Básica; no artigo 29, diz que a Educação Infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

A base legal garante a Educação Infantil que compreende o atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Porém, no campo pedagógico muito ainda tem de ser feito pela necessidade de discussão e reflexão das propostas pedagógicas no âmbito escolar e a formação de professores para atender com abordagem qualitativa a esse público, além da necessidade de se repensar os espaços e as estruturas físicas e materiais para creches e pré-escolas.

Um primeiro passo foi a elaboração dos Referencial Curricular Nacional – RCNEI que podem ser definido como “[...] um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1998, p.13).

Essas recomendações materializam um princípio de sustentabilidade da qualidade das vivências ou experiências oferecidas às crianças de zero a seis anos, que é o respeito as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, resguardando o direito das crianças de brincarem como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação

social. Em síntese, é a valorização do lúdico que, dessa forma, é colocado como princípio norteador da Educação Infantil.

Como se observa no RCNEI, o lúdico é protagonizado em respeito ao conceito de infância, construído historicamente. E dessa perspectiva, a infância, entendida como fase do desenvolvimento do ser humano, apresenta características e necessidades muito peculiares. A espontaneidade, a curiosidade, a autenticidade são particularidades da infância que ajudam a consolidar as atividades pedagógicas voltadas para trabalhar com a imaturidade física, cognitiva, afetiva, emocional e motora da criança.

Nessa direção, os jogos e brincadeiras colaboram com o processo de ensino e aprendizagem tornando-o mais eficiente, mais claro, mais compreensível, mais prazeroso. Nessa direção, os RCNEI, apontam para a compreensão de que o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança encontra-se atrelado aos vínculos que ela mantém com outras pessoas— adulta ou não — e dos recursos que dispõe (BRASIL, 1998).

O lúdico é apresentado pelos RCNEI como:

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente (...) Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. (BRASIL, 1998, p.23)

E é sob a égide dessa compreensão que se efetiva a valorização do lúdico como atividade basilar para o desenvolvimento da criança em espaços educativos, que passa a recomendar o lúdico como atividade permanente na Educação Infantil.

As brincadeiras e os jogos como atividades precípuas da infância é, sem dúvida, a maneira pela qual a criança começa a construir suas aprendizagens. Nessa fase também se inicia sua imaginação ativa e, em seguida, a apropriação das funções sociais, com suas normas de comportamento, de aceitação ou rejeição. As brincadeiras atenuam as relações de exclusão, de modo que se pode afirmar que no território lúdico não há fronteiras.

Dessa maneira, Vygotsky (1991, p.114) afirma que “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas pelo brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade”.

Não obstante, o valor semântico que se atribui ao brincar é amplo e variado e pesquisas realizadas em várias áreas do conhecimento ainda apresentam generalizações, visto a amplitude do tema. Muitos especialistas acreditam ser necessário fazer distinção entre jogo, brincadeira e atividade lúdica, pois nem tudo que se relaciona a jogo ou a brincadeira pode ser

considerado lúdico. No entendimento de Huizinga (2007), o lúdico está ligado à ideia de alegria, divertimento, comunicação coletiva festiva e tem a ver com fatores culturais.

Apesar das várias distinções, as atividades lúdicas representadas por jogos e brincadeiras assumem papel importante na sociedade, pois são atividades culturais. Em muitas culturas contemporâneas, o brincar na infância é sua marca mais importante, sempre contextualizado pelos elementos culturais de cada lugar, de cada região. Além das brincadeiras sociais, as crianças podem e devem brincar na escola. E como afirma Kishimoto (1999, p. 54) “o jogo está presente na escola, quer o professor permita quer não. Mas é um jogo de regras marcadas, para determinadas situações, em que a única ação permitida à criança é a obediência, ou melhor, a submissão”.

Embora a escola ainda use o jogo e a brincadeira de forma mecânica ou como mero recurso pedagógico, o ato de brincar precisa ser valorizado pois nele a criança estabelece estreita relação com o brinquedo, e por meio dele se descobre e descobre sua criatividade, sua fantasia e sua razão de ser criança.

4 O TECIDO DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida foi de campo e, por isso, contribuiu para a organização das informações coletadas, na dinâmica que consiste em ir diretamente ao encontro daquilo que se quer conhecer. Esse tipo de pesquisa se caracteriza pelas investigações através da coleta de dados junto a pessoas e, de acordo com Fonseca (2001, p.67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

A pesquisa de campo se configura como atividade precípua na pesquisa qualitativa, posto que o percurso constrói a interação do pesquisador com os sujeitos da investigação; são estabelecidas relações de intersubjetividade, das quais se pode elaborar o confronto entre a realidade e os pressupostos teóricos da pesquisa (MINAYO, 2010).

A preferência por esse tipo de pesquisa residiu nas intencionalidades de recolher elementos relevantes para a compreensão das abordagens e conceitos de infância e criança, legitimando novos conceitos e contribuições sobre o tema. Não há intenção, contudo, de encontrar respostas prontas, pré-conceitos, mas abrir reflexões e questionamentos que possam contribuir e interferir no modo de ver e educar a criança, na contemporaneidade.

Assim, a pesquisa teve abordagem qualitativa que de acordo com Lüdke e André (1986), este tipo de pesquisa gera interesse imediato e contínuo. A pesquisa de abordagem qualitativa busca desvendar a complexidade do fenômeno, dos fatos e dos processos peculiares de grupos que recebem uma delimitação no aspecto extensivo.

Justifica-se a escolha pela pesquisa com abordagem qualitativa para a legitimação das questões de inquietações bem específicas e, por isso, de acordo com Minayo (2010, p 20):

Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ratifica-se, portanto, que a pesquisa qualitativa possibilita uma maior aproximação com o campo de observação e com os sujeitos pesquisados, com vistas a um melhor e mais fiel delineamento das questões que precisam de respostas.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, pois,

Lüdke e André (1986, p. 34) corroboram com esse entendimento ao dizer que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. As entrevistas semiestruturadas apresentam um conjunto de questões, administradas pelo pesquisador na mesma seqüência, através de um questionário, que se caracteriza como roteiro. Esse posicionamento dar liberdade ao pesquisador, abrindo possibilidades de sugerir novos questionamentos não previstos.

O campo empírico da pesquisa está delimitado na cidade de Patos, município brasileiro, localizada no sertão paraibano e distante 307 km de João Pessoa, capital da Paraíba. Segundo os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2017 sua população foi estimada em 107.790 de habitantes. Patos é a terceira cidade polo do estado da Paraíba, diante da sua importância socioeconômica e é destino de turistas nas épocas dos festivais culturais juninos, o que eleva consideravelmente a sua população. Tem seu ponto forte o comércio e é também um polo educacional da região.

As instituições educacionais, localizadas no município de Patos, cujos profissionais da área educacional participaram da pesquisa, são mantidas e administradas pelo poder público municipal e estão localizadas na periferia da cidade. As duas instituições atendem, durante o período integral, crianças de 0 a 3 anos (creche) e crianças de 4 e 5 anos (pré-escola) dentro de um espaço físico e educativo compatível com esse tipo de atendimento.

Para fazer parte desta investigação, foram selecionados e convidados (10) dez professores, que serão caracterizados como população pesquisa; (02) duas instituições de Educação Infantil, que atuam no atendimento de crianças de 3 a 5 anos, ou seja, pré-escolas, caracterizadas como universo da pesquisa. Faz-se necessário destacar que a pesquisa realizada não vislumbra estabelecer comparação entre as duas instituições envolvida, mas, sobretudo, busca um diálogo entre os profissionais entrevistados para escutá-los e entendê-los, enquanto educadores e profissionais capazes de refletirem sobre sua prática.

Os critérios de inclusão utilizados para escolha dos sujeitos foram: 1) Professores que estejam atuando na Educação Infantil há, no mínimo, dois anos; 2) Ser Professores da Rede Pública Municipal; 3) Professores com diferentes processos formativos. Serão aplicados os critérios de exclusão da pesquisa os professores ausentes no dia da coleta.

Com relação à participação dos profissionais na pesquisa, destacamos que a preservação da identidade do entrevistado, bem como seus posicionamentos serão mantidos de forma a garantir sua integridade física, moral e mental, bem como, para que o estudo proposto também se beneficie ao conhecer as abordagens conceituais sobre criança e infância,

a partir da visão contextualizada de professores da rede pública municipal de ensino, com vistas a favorecer a criança e sua infância, no que tange o atendimento educacional de qualidade.

A partir desse aporte teórico-metodológico iniciamos a construção da pesquisa empírica, através da visita da pesquisadora à Secretaria Municipal de Educação do Município de Patos-PB, aonde foi solicitada a autorização prévia para pesquisa com 10 educadores infantis. A Secretária de Educação foi muito acolhedora e se colocou à disposição para que a pesquisa acontecesse da forma mais favorável possível.

Construir conceitos de criança e infância a partir dos depoimentos de professores pré-escolares, da Rede Pública Municipal da cidade de Patos, no Sertão da Paraíba é o objetivo geral da presente dissertação.

Analisar a concepção histórica dos educadores de criança e de infância, frente à sua prática na Educação Infantil; Observar as práticas pedagógicas que envolvem a ludicidade desenvolvidas pelos educadores; Caracterizar os aspectos lúdicos e as contribuições das formações dos professores para a (re) construção dos conceitos de infância e de criança dos educadores infantis são objetivos específicos da dissertação.

4.1 ESPECIFICAÇÕES METODOLÓGICAS

Como procedimento básico para a coleta dos dados utilizou-se as entrevistas semiestruturadas, seguindo o roteiro do questionário com os sujeitos da pesquisa. E para a análise, valeu-se de todo o referencial teórico.

A partir das leituras e análises das respostas que foram dadas pelos sujeitos pesquisados, paulatinamente, foi-se construindo as categorias que perfilam os elementos estruturantes das diferentes concepções de infância e criança. Nesse momento, o pesquisador se reveste de novos olhares, novos diálogos com as dez professoras, valorizando suas experiências e, dessa forma, extraindo dos pesquisados a revelação do conhecimento e informações fundamentais para a compreensão da dinâmica da realidade investigada. A relevância de uma pesquisa está, portanto, na importância atribuída aos sujeitos da pesquisa, construtores da sua história.

De acordo com Minayo (2010, p. 53), a pesquisa de campo é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”.

Durante o percurso desta pesquisa, foi desenvolvido grande entrosamento e diálogo

com as professoras, fato que possibilitou a construção de uma análise cujo referencial dimensiona com mais propriedade a construção e discussão das concepções de criança e de infância.

4.1.1 Considerações Éticas

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) das Faculdades Integradas de Patos, Patos- PB e aprovado sob o seguinte número de registro: 2.839.126. Em paralelo, foi obtida a autorização da Secretária de Educação, da cidade de Patos-PB.

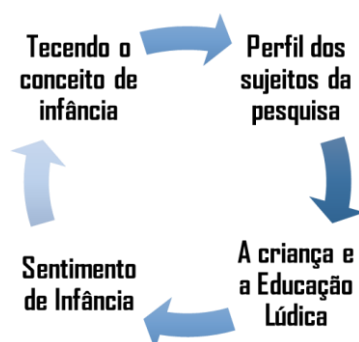
A pesquisa em evidência foi desenvolvida em na Creche Municipal Ciranda Cirandinha e na Creche Municipal Linda Rosa Juvenil, cidade de Patos-PB, que assistem a uma clientela composta por crianças maternal I, II e Pré Escola nível 1, compreendendo a faixa etária entre 01 a 4 anos.

Todos os pesquisados tiveram sua identidade e respostas dos questionamentos em sigilo e só participaram mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esta pesquisa ofereceu risco mínimo de qualquer constrangimento para o entrevistado. Como benefício, podemos ressaltar que o estudo contribuiu para o desenvolvimento das práticas educativas na infância a partir da construção do conceito de infância e criança. Assim, apresentamos os caminhos percorridos pela pesquisa, tomando como referência o espaço, os sujeitos envolvidos e os instrumentos de coleta de dados.

Evidencia-se que o estudo tem abordagem qualitativa, o instrumento de coleta de dados adotado foi a entrevista semiestruturada, com questionário de roteiro com perguntas objetivas e subjetivas.

4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para realizar a análise e interpretação dos dados da pesquisa, percorri os seguintes caminhos:



O primeiro ponto faz referência ao perfil dos sujeitos da pesquisa, nele encontra-se o desafio de estabelecer o diálogo com as educadoras, troca de ideias e apresentação dos objetivos da pesquisa e, sobretudo, ressaltar a importância que cada uma poderia oferecer para a construção de um saber científico.

O segundo ponto foi denominado a criança e a educação lúdica, que teve como destaque as leituras dos significados atribuídos a criança e a educação lúdica apresentados pelas professoras, por meio de um questionário, criando um movimento de entrecruzamento de fios semânticos, em busca da tecitura das visões sobre a educação lúdica e a criança, traçando ainda um permanente diálogo com a fundamentação teórica que alicerça a dissertação. De forma dinâmica, as falas das professoras também dialogaram com os elementos recorrentes das práticas em sala de aula da Educação Infantil.

Sentimento de Infância foi o terceiro ponto dos caminhos construídos para a análise. Nesse momento, realizei novas leituras sobre o material do questionário, aprofundei minha visão analítica sobre o tema infância, de forma a elaborar impressões interpretativas, na busca do fortalecimento e da motivação em torno da pesquisa.

Considero precípua essa fase da pesquisa para ressaltar trechos dos discursos das professoras, por serem reflexos daquilo que acreditam, que vivenciam e que se constituem como elementos recorrentes da infância. Assim, esse momento da pesquisa possibilitou um diálogo entre os enunciados das professoras e minha posição analítica, como forma de iniciar o tecido conceitual de infância.

O quarto e último ponto denominado Tecendo o conceito de Infância fecha a proposta de análise e interpretação dos dados, não de forma dicotômica, mas cíclica, pois cada ponto se liga ao outro, dinamizando-se. No desenvolvimento das atividades concernentes aos dados obtidos, usei trechos dos depoimentos das professoras, de forma a cruzar informações e, a partir de cada unidade de significação, iniciei, como pesquisadora, a tessitura dos conceitos sobre Infância, fruto do tecido dialético da compreensão, interpretação e análise dos depoimentos apresentados.

Todo o percurso da dissertação em foco arma um tecido capaz de representar uma compreensão simbólica pautada nas concepções de infância apresentadas pelas profissionais que atuam na Educação Infantil de Patos, fui em busca da fundamentação metodológica que reside na teoria das representações sociais.

A opção pelo subsídio teórico das representações sociais reside na necessidade de maior e melhor compreensão das ideias e dos valores em relação a infância apresentados pelas professoras, no universo da pré-escola, na cidade de Patos. Na visão de Minayo (2004, p.158),

“as representações sociais nas ciências sociais são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a.”

No capítulo seguinte, iniciarei a análise e interpretação dos dados da pesquisa, a partir dessas quatro unidades de significação.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado”. Mikhail Bakhtin (2003, p. 319)

Início o capítulo em tela vislumbrando apresentar as interpretações dos dados e, por isso, abro o leque de questionamentos que nortearam todo caminhar da pesquisa, buscando encontrar nas falas das professoras marcas, desenhos e imagens capazes de responder aos questionamentos postos no processo investigativo.

- Quais as concepções dos professores sobre criança?
- Qual o lugar do lúdico na Educação Infantil e a relação entre essas concepções e a prática pedagógica desenvolvida?
- Quais as concepções dos professores sobre Infância?

5.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os diálogos surgidos no íterim da aplicação dos questionários e a observação em torno do comportamento dos professores, no momento de responder as perguntas da entrevista, seguinte o roteiro do questionário, ocorreram em clima de confiança, consoante às sugestões dos teóricos que defendem a pesquisa qualitativa.

Nas instituições, todo o atendimento foi realizado no horário marcado e estabelecido para o evento. As professoras demonstraram prazer em colaborar com a pesquisa, responderam e justificaram cada resposta, além de tecer comentário, ampliando as possibilidades de entendimento. Outro aspecto observado, nesse momento de conversa e diálogo, foi o fato de que as professoras sentem falta de um espaço para narrarem suas experiências, para mostrarem as suas vozes.

Participaram dessa pesquisa dez professoras de Educação Infantil, em turmas pré-escolares, que trabalham com crianças de quatro a cinco anos de idade.

O perfil profissional das dez professoras foi extraído do item “dados de identificação” do instrumento de coleta de dados utilizado para esta pesquisa. As professoras envolvidas estão identificadas como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10 como forma de preservar a identidade de cada uma das pesquisadas envolvidas.

Na construção do instrumento de coleta de dados, após a determinação do foco da

pesquisa e a circunscrição de espaço-tempo, foram-se definido o tecido metodológico e, com isso, a melhor forma de desvendar a realidade encoberta.

Numa fase inicial, foi muito criterioso o tempo de elaboração das perguntas, direcionamento das observações, dos possíveis diálogos e da definição do cronograma de visita à instituição de Educação Infantil, previamente escolhida como campo da pesquisa.

Para a estruturação da pesquisa, primeiramente aconteceu a visita à Secretaria de Educação do município, onde foi apresentada a proposta de trabalho. A pesquisa foi bem aceita e as visitas as instituições infantis também aconteceram de forma calorosa.

Assim, as entrevistas semiestruturadas foram organizadas conforme a disponibilidade das professoras e das instituições. O primeiro momento teve como objetivo a apresentação da pesquisadora, frente às professoras para apresentar a proposta da pesquisa e construir em um clima de confiabilidade.

Foram momentos dialógicos e de (re) construções de aprendizagens. As pesquisadas apresentam personalidades, culturas e experiências diferentes. A apresentação das professoras pesquisadas encontra-se organizada, na figura 1, abaixo:

Professora P1 - formada em Pedagogia e Letras/Português com especialização em Educação Inclusiva. Já fez o curso de aperfeiçoamento Docência e Educação Infantil: Interfaces entre Educação Popular; Direitos Humanos e agora está participando da formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Está no magistério há 10 anos, mas na Educação Infantil trabalha há três anos e cinco meses. Sua turma é o Pré I (faixa etária até 4 anos), ela tem 28 anos e sua escola localiza-se na periferia da cidade de Patos-PB.

Professora P2 - formada em Pedagogia, possui especialização em Psicopedagogia. É professora há 10 anos, sendo que durante este tempo também já atuou como gestora da Educação Infantil. Participa da formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e sua turma em 2018 é a pré-escola (faixa etária até 4 anos), ela tem 38 anos e sua escola localiza-se na periferia da cidade.

Professora P3 - formada em Pedagogia/Licenciatura Plena com Especialização em Psicopedagogia, Mestranda em Educação. Leciona há 14 anos, mas na Educação Infantil está atuando a 3 anos e 3 meses. Participa da formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Atua no contra turno como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e sua turma atualmente é da pré-escola (faixa etária 4). Sua Instituição localiza-se na zona Urbana na periferia.

Professora P4 - formada em Pedagogia e Geografia com especialização em Tecnologia Educacional e Psicopedagogia, Mestre em Educação. Participa de Cursos de Aperfeiçoamento a exemplo da formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC para Educação Infantil. É professora há 23 anos e na Educação Infantil está atuando a seis anos. Trabalha no Pré-I (faixa etária 4 anos), tem 48 anos e sua escola localiza-se na periferia.

Professora P5 - formada em Pedagogia/Licenciatura Plena, atua há 20 anos no magistério, sendo seis anos na Educação Infantil. Com especialização em Saúde Mental e cursando Mestrado em Educação. Está com a turma da pré escola (faixa etária 4 anos), participante da formação continuada do PNAIC e sua instituição localiza-se na periferia da cidade.

Professora P6 - formada em Pedagogia/Licenciatura Plena e está cursando especialização. Começou a lecionar em 2018, na Educação Infantil, na turma da pré-escola (faixa etária 4anos). Iniciou neste ano a formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e sua Instituição localiza-se na zona Urbana na periferia.

Professora P7 - formada em Pedagogia/Licenciatura Plena e atua há 23 anos no magistério, sendo seis anos na Educação Infantil. Cursando Especialização em Educação Infantil. Está com a turma da pré-escola (faixa etária 4 anos) ela tem 41 anos e sua instituição localiza-se na periferia da cidade.

Professora P8 - formada em Pedagogia, possui especialização em Psicopedagogia, Mestranda em educação. É professora há seis anos na Educação Infantil. Participa da formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e sua turma em 2018 é a pré-escola (faixa etária até 4 anos), ela tem 38 anos e sua escola localiza-se na periferia da cidade.

Professora P9 - formada em Pedagogia, cursando especialização em Psicopedagogia. É professora há 3 anos, sendo que no ano de 2018 a sua primeira experiência na Educação Infantil. Sua turma é a pré-escola (faixa etária até 4 anos), ela tem 35 anos e sua escola localiza-se na periferia da cidade.

Professora P10 - formada em Pedagogia, Letras possui especialização em Psicopedagogia. É professora há 23 anos na Educação Infantil. Participa da formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e sua turma em 2018 é a pré-escola (faixa etária até 4 anos), ela tem 49 anos e sua escola localiza-se na periferia da cidade

Portanto, todas as professoras têm formação em Pedagogia, outras com mais de uma graduação, a maioria tem especialização, cursando o mestrado. A idade varia entre trinta e cinco e quarenta e nove anos. Em relação ao tempo de docência das profissionais foi constatada uma média de sete anos de experiência na docência infantil, com o mínimo de um ano e o máximo de vinte e três anos.

5.2 A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO LÚDICA: JOGOS E BRINCADEIRAS ILUSTRANDO A INFÂNCIA

*A criança que habita onde vivodá-me uma mão a mim
e a outra a tudo que existe. E assim vamos os três Pelo caminho que houver,
saltando e cantando e rindo E gozando nosso segredo comum que é o de saber por toda parte
que não há mistério no mundo
e que tudo vale a pena. Fernando Pessoa*

Ouvir as professoras falarem sobre a criança e sua prática lúdica me permitiu fazer um movimento de ida e vinda na teoria, a fim de ancorar diligentemente tudo o que foi apresentado. Nesse momento, mergulhei profundamente nas falas das professoras, relacionando-as com suas práticas, momento que me fez adentrar na realidade apresentada, como um tecido multicolorido e com várias texturas, pois, deparei-me com um universo de posicionamento que de mim exigia sensibilidade ética com a realidade pesquisada.

A seguir, apresento os significados predominantes de crianças identificados nas falas das professoras, bem como a relação desses significados com as práticas desenvolvidas na Educação Infantil e a interpretação analítica da visão de criança e práticas lúdicas vivenciadas

na escola e registradas pelas professoras.

A maioria das professoras fez uma representação imagética da criança como um ser inocente e, por isso, precisa de cuidados, atenção, carinho e amor, além de ter direito de aprender e de brincar. Tais posicionamentos nos remetem a Rousseau (1999) ao lembrar à infância como um tempo agradável em que a criança tem atitudes espontâneas, é feliz e inocente.

É guardar dentro de si a inocência, é precisar de proteção e amor. É ter o direito de aprender, de brincar de alimentar-se, de interagir com o mundo, respeitando cada fase de maturação. (Professora – P1)

Viver cada fase com direito do brincar, se relacionar com os demais e ter inocência preservada. (Professora – P2)

Ser criança é ser feliz, é ter o direito de viver o seu momento sem se preocupar com a vida adulta, vivem seu estado de inocência. Brincar, sorrir, viver o imaginário, ser protegida e ser amada. (Professora – P5)

É vivenciar a sua infância, seus direitos e deveres. É poder ter a liberdade de ser criança no seu tempo certo. É poder desfrutar das coisas boas da vida, sem se preocupar com o futuro, vivenciar o presente porque ser criança é uma fase da vida, de inocência, que jamais volta no tempo. (Professora – P6)

Ser puro e inocente que precisa de cuidados específicos. (Professora – P-8)

Ser criança é ser inocente e puro, tudo de maravilhoso, de encantamento, mundo cheio de magia e aprendizagens. (Professora– P-10)

Assim, analisando os discursos das professoras, observei também que a imagem de criança apresentada tem matizes pedagógicas românticas, que se encontram muito arraigada em cada uma. Essa visão anula a possibilidade de pensar numa criança mais interativa, autônoma, um ser pensante.

Destaco o posicionamento da professora quatro (P-4) que faz oposição as concepções arquetípicas acima citadas, que veem as crianças puras e inocentes.

Se não lhe castrarem esse direito, ser criança é ser curiosa, questionadora, participativa, sincera, verdadeira. Mas é também inquieta, barulhenta, ativa, hiperativa. (Professora – P-4)

Esse posicionamento mostra um perfil de criança que se choca com o da criança pura e inocente, fato que denuncia a coexistência de discursos contraditórios dentro do mesmo espaço escolar. Vejo que a professora se mostra sensível a atual situação da criança, contextualizando-a em uma situação concreta de existência que a afeta de forma social,

econômica, cultural e historicamente.

Outras professoras registraram que a criança é um ser de direitos e, por isso, precisa brincar livremente, pois todas elas são livres, curiosas, barulhentas e questionadoras, mas precisam receber carinho e atenção.

É poder usufruir dos seus direitos aproveitar a sua infância, brincar livremente, ter suas necessidades supridas; receber amor, cuidado, atenção e carinho. (Professora – P-3)
Viver livre. (Professora – P-7)

Ser feliz, sem preocupação. É ter o dia para brincar até se exaustar. (Professora – P-9)

As formas diferentes e antagônicas de ver a criança podem ser ampliadas se os estudos e as formações com espaços ampliados de discussões e relatos de experiências forem também ampliados na escola. Somente através da comunhão dos entendimentos e socialização das concepções de criança se pode ampliar a visão para melhor compreendê-la.

Assim, posso acrescentar que as professoras apresentaram uma visão mista de criança, na qual leva em conta a visão romântica e a dimensão que a considera como um ser contextualizado na sua realidade. Registro, por isso, que as formas de ser criança, embora ainda contemple uma visão estereotipada, vem se constituindo complementarmente, com a ajuda de cada reflexão, de cada discurso, enunciado e registro oficial, nos quais as concepções se alargam, em prol de um melhor entendimento, melhor compreensão e até como forma de contribuir para implementação de políticas públicas voltadas para ver a criança na sua singularidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 7) corrobora com esse entendimento, quando desenha uma nova concepção de criança dizendo que ela:

É sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com o adulto e as crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

Da mesma forma, cito também as Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2007, p.16), que entende e reconhece “as crianças como seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e com o meio

ambiente de maneira articulada e gradual”.

Ressalto ainda que as concepções de criança e infância presentes no bojo desses documentos oficiais estão em consonância, articulam-se e mantêm sintonia com o aporte teórico atual que busca retirar a criança da insignificância histórica e abrem novas possibilidades de protagonizar a criança, retirando-a do anonimato.

Toda âncora histórica dessa dissertação mostra a importância de ver a criança inserida no seu contexto social, como cidadã do mundo, identificando e reconhecendo-a com um ser ativo, produtor de cultura, com visão crítica, cheia de curiosidades, interesses, sentimentos e desejos.

5.3 SENTIMENTO DE INFÂNCIA: SENTIR, PENSAR E PROTAGONIZAR

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo, Minha mãe ficava sentada cosendo. Meu irmão pequeno dormia. Eu sozinho menino entre mangueiras Lia a história de Robinson Crusoe Comprida história que não acaba mais (...). Eu não sabia que minha história Era mais bonita que a de Robinson Crusoe.

Carlos Drummond de Andrade

O interesse pela temática infância encoraja e traz motivo e vontade para interpretar as considerações das professoras consultadas. Para cada uma, em especial, o sentimento de infância compreende a forma como viveram, enquanto crianças. Noto que não se pode negar que suas vozes são vozes de pleno distanciamento do que foi vivido, assim como fez Benjamin (1987). É lançar um olhar de quem está fora, mas busca reencontrar aquilo que viveu, narrando e impregnando essa narrativa com nuances analíticas e interpretativas.

Notei que as falas de algumas professoras apresentam a influência situacional da família refletida na criança: dificuldades financeiras, o trabalho precoce para suprir as necessidades da família; o alcoolismo e a morte surgem como elementos traumáticos, que deixam marcas muito fortes na criança, vínculos afetivos que são conduzidas para a fase adulta. E as vozes das professoras, a seguir, são uníssonas quando respondem à pergunta: Como você descreve sua infância? indicativas dessa proposição:

Teve momentos tribulados, dificuldades financeiras, mas nada que impedisse o cuidado e a proteção dessa fase. Brinquei muito, estudei, tive meu lar, como tem que ser. Apenas sinto falta dessa fase ter tido mais vínculos sociais. (Professora – P-1)

Tive que trabalhar cedo para ajudar meus pais as condições financeiras,

apesar disso não foi nada obrigado. Apenas por necessidade, com isso as vivências naturais dessa fase foram diminuídas. (Professora – P-2)

Do ponto de vista financeiro tive uma infância sem problemas, contudo, a nossa necessidade vai muito além disso. E, em virtude de ter um pai alcoólatra, sofri consequências como a separação dos meus pais e posteriormente a morte precoce da minha mãe que nos legou sequelas, sobretudo, do ponto de vista psico-afetivo. (Professora – P-4)

Para essas professoras, o sentimento de infância foi construído a partir de suas vivências e a infância, portanto, passou a ser compreendida como uma fase linear, mas evolutiva e para algumas o lúdico, a amizade, o entretenimento, os sonhos, as fantasias, a escola não estão presentes, fato que leva a uma ruptura com as concepções cristalizadas e historicamente construídas de infância (ARROYO, 2004).

As professoras, em foco, certamente, sentem dificuldades em aceitar e conviver com as metáforas de criança bela, bondosa, ingênua, desprotegida e indefesa que permaneceram por vários séculos como sendo as mais apropriadas. Esses imaginários de infância conflitam com os seus sentimentos e geram, por isso, tensão ao se deparar com o sentimento de infância e criança atuais.

Benjamin (1987) traz para o plano da reflexão que o mundo da infância não é construído apenas no terreno da felicidade e ingenuidade, pois essa visão, anula a possibilidade de perceber que existem dificuldades entre o adulto e a criança e suas fragilidades no plano da convivência. O autor alerta que a imagem da criança é ambígua, por isso, conflituosa, ora confiante, ora

contestadora, ora segura, ora frágil, cheia de inovação e magia e também silenciosa.

Não obstante, novos depoimentos surgem e mostram outros sentimentos que se alinham aos atuais, defendidos pelos teóricos que reforçam a base teórica dessa dissertação. Em um dos relatos da professora P-3, ao responder a mesma questão, ela fala que

Ah! que saudades que eu tenho! Minha infância foi maravilhosa e inesquecível fui agraciada com uma família estruturada, com muita atenção, amor, dedicação e carinho. Era livre para brincar, estudar e ser feliz. Vivenciei tudo o que quis.

Destaco nessa fala que a professora apresenta um sentimento de infância coerente com a visão romântica. Da mesma forma, outras professoras comungam dessa ideia, ratificando que o sentimento de infância, presente em seus discursos, genericamente, sobrepõe-se as suas vivências com as crianças, no espaço da escola, conforme narrativas a seguir:

Minha infância se deu através de experiências como: correr, pular, cair,

sentir a natureza, receber cuidados dos meus pais, avós, tios com poucos recursos, mas com muito amor. (Professora – P-5)

Vivenciei uma infância muito protegida pela família, onde somos em cinco irmãos, sendo a única filha mulher. Brinquei até os 14 anos com plena inocência de uma criança, aonde não existia maldade. Foi uma experiência única que jamais existirá nos dias de hoje. (Professora – P-6)

Foi um momento de diversão interação com meus irmãos e amigos. (Professora – P-7)

Um momento único, em que eu tive um lar saudável para me desenvolver, brincando, sendo respeitada e cuidada. Também tenho ótimas lembranças das escolas que frequentei e algumas tristes (faz parte) (Professora – P-8)

Minha infância foi bem sadia, onde as brincadeiras não tinham malícia, era divertimento e alegrias. (Professora – P-9)

Dessa forma, entendo que os posicionamentos das professoras se constituem como um pano multifacetado, como uma teia de sentimentos advindos das experiências de vida desveladas nos discursos, cujos posicionamentos estão impregnados de tensões, contradições e conflitos, frutos das produções simbólicas, construídas em determinado tempo histórico.

5.4 TECENDO O CONCEITO DE INFÂNCIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

5.4.1 O que você entende por infância? Infância é a fase inicial do Desenvolvimento humano?

Quando falamos em infância, logo somos jogados abruptamente para um tempo quase sempre romântico, saudoso, fantasioso, tempo de nossas vidas onde tínhamos como tarefa principal brincar, brincar, brincar.

Recorrendo a Benjamin (1987), será que todas as pessoas, ao lançar um olhar distanciado para a sua infância, encontrará o mesmo sentimento? Todas as crianças têm oportunidades de viver ludicamente sua infância?

O século XX se apresentou como muito fértil no que tange as discussões sobre infância. Essas discussões se avolumaram nas universidades, congressos e discussões no território da escola, no limiar do século XXI, gerando novas concepções de infância que desencadearam, por consequência, novas formas de tratar, olhar e educar as crianças.

Kramer (2000), ainda no século XX, sistematizou algumas publicações sobre seus estudos acerca das concepções de infância, defendendo a criança como ser social, cultural,

capaz de criar sua cultura, desvelar contradições, interferir na sua realidade. Lembro, nesse ínterim, que a autora faz referência a Benjamin, Bakthin e Vygotsky para elaborar suas concepções.

Hoje muitas e variadas são as concepções de infância que vagueiam por entre momentos históricos e autores que narram, que refletem e que buscam o reencontro da infância que se encontra perdida no universo dos sonhos, das fantasias ou até da dura realidade que teima em emergir, frequentemente.

Contudo, a construção do conceito de infância se elabora, na perspectiva dessa dissertação, a partir das experiências das professoras envolvidas na pesquisa que ora se apresenta. Dessa forma, importante foi dividir cada posicionamento, cada concepção, cada sentimento em fios que se unem para formar um toldo conceitual de infância, como proposta maior e precípua dessa dissertação.

Apresentada por algumas professoras, a concepção de infância como fase inicial do ser humano se encontra apoiada na ideia de que infância é o primeiro período da vida e deve ser vista, no entanto, em toda sua potencial condição de desenvolvimento. Esse entendimento exclui a possibilidade de ver a criança como um ser inocente, desprotegido e essencialmente frágil. Da mesma forma é um posicionamento convergente ao pensamento Roussoriano (1762) que não aceita ser a criança uma miniatura de adulto, mas um ser em desenvolvimento.

Entendo que a infância é a fase inicial da vida da criança o seu período de desenvolvimento. (Professora – P5)

Etapas do ser humano onde se desenvolve as primeiras impressões e aprendizagens de mundo. (Professora – P7)

Infância é período lúdico, cheio de descobertas, que possibilita constante aprendizagem. (Professora – P10)

Sob esse entendimento, Kohan (2003) propõe modificar a nossa visão de infância, para começar a pensá-la a partir dela mesma. Essa proposta faz um resgate à concepção de experiência de Jorge Larrosa que nos propõe a sensibilidade das vivências. Sem a experiência de infância nos tornamos apáticos, taciturnos, herméticos e sem as possibilidades do dinamismo, do movimento, fechando-se as possibilidades de historicidade.

5.4.2 Para cada contexto uma infância diferente

Quando buscamos conhecer concepções de infância, deparamo-nos com diferentes modos de vida e, por isso, diferentes modos de vivê-la, por isso, aqui se alarga, aprofunda-se a

discussão em torno dela, compreendendo, sobretudo, que muitas são as crianças que não encontram o mínimo necessário para viver com dignidade e respeito.

A professora P1 apresenta uma visão generalista da infância que vai do romantismo a consciência de se resguardar os sentimentos – mesmo antagônicos – e até chegando a necessidade de aprender e de canalizar as emoções e, não obstante, a professora P2 passeia pelo sentimentalismo da doçura e leveza da infância, acrescenta ser esta uma fase única, espaço para sentir, relacionar-se e viver.

Uma fase doce e leve. Permeada de descobertas de vínculos estabelecidos, de afeto, de choros e risos; de aprender a lidar com cada emoção experimentada. (Professora – P-1)

São fases indispensáveis e única de cada criança tais como: sentir, de se relacionar e viver. (Professora – P-2)

Em particular, considero que as professoras pesquisadas preferem fechar os olhos para não reconhecer que toda infância se encontra situada em determinado contexto. O próprio comportamento das crianças, estudantes da Educação Infantil, são denunciadores da atual situação de efervescência político social em que vivemos.

Muitos são os fatores que interferem na elaboração das concepções de infância e muito mais na condição de adotar apenas uma para defini-la. Começamos, portanto, a analisar a família como importante instituição social e, asseguro, que apesar de todos os conflitos, ela continua sendo determinante no seu papel de promover o desenvolvimento da sociabilidade, da afetividade e do bem-estar físico dos indivíduos, sobretudo, durante o período da infância e da adolescência (PRADO, 1991).

Assim pensando, posso acrescentar que a atual configuração econômica do país exige que os pais se afastem dos seus filhos o dia inteiro, terceirizando suas responsabilidades para a escola, vizinhos ou parentes. Ainda considero que além dessa transferência de responsabilidade, para que os pais possam trabalhar, geralmente, deixam seus filhos sozinhos em casa.

O grande fenômeno social epocal é o afastamento das crianças da família. Nesse ínterim, as interações entre pais e filhos se empobreceram e até se anularam. Mais que isso, a configuração de uma nova modelo de família tem assustado a família e a escola. Assustado porque a escola, enquanto espaço institucionalizado de educação, tem sido responsável quase que unilateralmente pela educação em tempo integral das crianças, filhos dos trabalhadores e trabalhadoras.

Sob essa ótica, cabe aos educadores ficarem alertas para as mudanças no que tange aos posicionamentos conceituais e de entendimento, na atualidade, sobre infância. Mais que isso, cabe aos educadores tomar conhecimento, desenvolver pesquisas, conhecer estudos sobre como as crianças estão vivendo, como é a infância desses pequenos cidadãos. Por tudo isso, apresento os posicionamentos das professoras P-3, P-4 e P-8:

Período em que a criança necessita de ter suas necessidades básicas atendidas, ter direitos garantidos. É o período de ser desenvolver físico-psicológico-motor e afetivamente com muita ludicidade, lazer etc. (Professora – P-3)

A infância é uma etapa/período do desenvolvimento humano que guarda suas peculiaridades e necessidades, sendo extremamente importante e imprescindível de ser vivida do modo mais saudável possível em todos os âmbitos: familiar, escolar e social. (Professora –P-4)

Uma etapa da vida que deve ser compreendida como única e por isso precisa ter seus direitos respeitados, especialmente o de brincar, para que a criança possa desenvolver-se em todos os seus aspectos. (Professora – P-8)

Infância é período lúdico, cheio de descobertas, que possibilita constante aprendizagem. (Professora – P-10)

Como a escola é um território essencialmente plural, mesmo que tenha elaborado uma carta de intenções politicamente pedagógicas; por mais que se queira ocultar ou atenuar esses posicionamentos, a ideia de infância a partir dos olhares de educadores infantil, encontra-se recheado de significados ideológicos.

Nos depoimentos, encontramos adultos que fazem uma imagem da criança como um ser frágil, que precisa de proteção como imperativo da sua condição infantil. Mas, essa condição infantil, dita natural, apenas camufla, esconde as relações que se estabelecem entre crianças e adultos, levando em consideração também o contexto social. Veja que a imagem da criança elaborada pelos adultos educadores reflete o que o adulto e a sociedade pensam dessa criança, que é, simplesmente, uma relação de poder, de constante autoridade. Na família e na escola as relações estabelecidas com a criança são de obediência ao adulto e tudo em nome do bem da educação, do bem da criança, para o bem do futuro e, por isso, essa autoridade é legitimada pela sociedade.

Em relação ao posicionamento de alguns professores entrevistados, a infância tem natureza inocente e por isso, precisa de proteção para que não seja maculada, violentada nos seus direitos. Esse pensamento iguala-se ao apresentado pela pedagogia atual que anuncia a dignidade da infância e a necessidade de respeitá-la.

Considerando a infância como um tempo em que as atividades lúdicas estão mais frequentes, registro que a escola insiste em trabalhar com jogos e brincadeiras apenas como recurso pedagógico, meio para se construir o conhecimento, epicentro da aprendizagem. As atividades lúdicas podem ir além do pedagógico quando acontecem de forma livres, autônomas e cheias de fantasia, simbolismo, criatividade e alegria. O lúdico é atividade natural e, por isso, cultural, peculiar à infância, embora permaneça no íntimo do ser humano, por toda sua existência.

Para além dos conceitos preestabelecidos, estereotipados verdadeiros arquétipos, encontram-se as concepções de infância como subjetividade que não estabelece tempo nem idade, porém vista como emancipatória porque se abre para as vivências, as experiências da própria existência, do próprio entendimento da criança como ser singular, aventurando-se nas muitas possibilidades de experienciar, de viver, sem perder a rota da história e, por isso, a infância passa a ser pensada a partir das experiências e de seus sentidos.

Exalto aqui a experiência da infância como um encontro que a criança marca consigo mesma, enriquecendo esse encontro com suas imagens, aberta a semiologia da vida e dos seus pensamentos. E dessa forma, a infância chega a ser experiência que toca e transforma e, por isso, move (Larrosa, 2002).

Cada sujeito, a exemplo de Walter Benjamin (1984), tem o direito de olhar para sua infância de um certo distanciamento. Esse distanciamento traz a possibilidade de olhar a infância sem considerar rupturas, mas com a possibilidade de encaminhar algumas reflexões do que foi vivido e sentir a infância como um sentimento que inunda, que amadurece e que, de forma mais consciente, interpreta e compreende o ser criança e seus propósitos. Toda infância é única porque somos únicos, mesmo que esta receba influência das organizações sociais, familiar e educacional.

No sentido de contribuir com a reconstrução de conceitos sobre “infância”, objetivo precípuo dessa dissertação, argumento, pois, que temos “infâncias” por serem construídas a partir de um viés cultural e por suas peculiaridades. Contudo, se essa concepção for apresentada no singular, o conceito “infância” perde a sua especificidade.

A pesquisa conclui que os conceitos apresentados pelas professoras revelam que a ideia de uma infância não é possível, mas sim de infâncias. As concepções de infâncias aqui apresentadas foram tecidas a partir da realidade multifacetada e do olhar de um adulto. Temos assim: infâncias inocentes, pura, desprotegida, frágil, marginalizada, esquecida, lúdica, cognitiva, motora e carente dentro de uma mesma sala de aula. Infâncias são constructos históricos e sociais, olhadas, revisitadas através de um olhar lançado pelo adulto. Temos

assim: infâncias inocentes, pura, desprotegida, frágil, marginalizada, esquecida, lúdica, cognitiva, motora e carente dentro de uma mesma sala de aula. Infâncias são constructos históricos e sociais, olhadas, revisitadas através de um olhar lançado pelo adulto.

5.5 ENTRELACANDO OS FIOS DA INFÂNCIA A PARTIR DAS DISCUSSÕES DOS AUTORES

Em diferentes épocas e em distintas sociedades, o conceito de infância foi paulatinamente construído e esses conceitos vem sofrendo modificações e se ampliando.

Muitas críticas foram tecidas à análise iconográfica defendida por Ariès (1978), mas a sua teoria se constitui como um ponto de entendimento da infância como uma categoria da modernidade e que só pode ser entendida no interior das relações estabelecidas entre família e produção.

Para o autor, o que assinalava a diferença entre a criança e o adulto era a primeira infância, entendida como período capaz de sobreviver a mortalidade infantil e de dominar a fala e ter autonomia da mobilidade. É dessa criança pequena que nos séculos XVI e XVII começam a aparecer distinção e preocupação nos entendimentos sobre infância, apontando para a necessidade de proteger as crianças, sua inocência e tudo que pudesse macular a sua integridade (ARIÈS, 1978).

Em relação a essa criança pequena que precisava ser protegida, apresentada por Ariès, é que registramos que esse sentimento protetor ainda se encontra arraigado na Modernidade, agora com mais ênfase, pois se registra um aparato legal em prol da defesa do infante. Tal sentimento, característica da primeira fase da obra de Ariès, também foi fortemente encontrado nos discursos das professoras entrevistadas: “Ser puro e inocente que precisa de cuidados específicos (Professora – P-8)” e “Ser criança é ser inocente e puro, tudo de maravilhoso, de encantamento, mundo cheio de magia e aprendizagens (Professora – P-10).”

Já na visão Benjamin (1987) há a ideia que se volta para a consolidação de um olhar diferenciado para a infância, onde ela é vista como construtora de um mundo interligado a outro maior. E como foi anunciado, no segundo capítulo, dessa dissertação, as Crianças são cidadãs, sujeito de direito, produtoras de cultura. Se adotarmos esse modo de ver e entender a crianças há um favorecimento em prol da infância, que passa a ser mais que uma fase da vida, pois é uma categoria histórica.

Esse entendimento também é assumido por algumas professoras pesquisadas: “Se não lhe castrarem esse direito, ser criança é ser curiosa, questionadora, participativa, sincera,

verdadeira. Mas é também inquieta, barulhenta, ativa, hiperativa (Professora – P-4)”; “A infância é uma etapa/período do desenvolvimento humano que guarda suas peculiaridades e necessidades, sendo extremamente importante e imprescindível de ser vivida do modo mais saudável possível em todos os âmbitos: familiar, escolar e social(Professora – P-4).”

Na Idade Moderna, com a revolução industrial, a infância se revela, e assume o postulado de objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, espaço onde os educadores, psicólogos e filósofos constroem territórios dialéticos. Por isso, os conceitos de infância podem apresentar diferentes significados, consoante as referências utilizadas, somadas aos discursos dos sujeitos pesquisados.

Em linha paralela, releio as narrativas das professoras pesquisadas e ligo de forma relacional aos posicionamentos de Derrida (2005) sobre a desconstrução, que não pode ser vista como interpretação, mas como liberdade de pensamento, exclusão de rigor crítico e, por isso, presença estratégica da leitura de forma a exaltar toda significação, todo poder hermenêutico (DERRIDA, 2005).

A análise em pauta se apresenta como uma interpretação do que foi dito pelas professoras pesquisadas, primando pela desconstrução dessa leitura, que na vida de Derrida(1999) é uma reescritura desses textos em si mesmo, intrinsecamente, de forma a tecer um pano dialógico entre conceitos disparos.

Os discursos lidos e apresentados sobre infância, enquanto realidade, forma de pensar, implica em uma transformação, por isso, uma nova visão conceitual da realidade posta, pensada, defendida e, portanto, constitutiva de superação que renova o signo linguístico: leitura e linguagem.

Deslocar saberes consolidados, fazer inferências e praticar a dinâmica da ambivalência conceitual se constituem como mérito das leituras desconstrutoras. Cabe ao leitor crítico e consciente exercitar a desconstrução e reinventar o que está posto, cristalizado, em um movimento capaz de romper as atitudes e os pensamentos reprodutores do discurso alheio.

As digressões do autor sobre a palavra ou conceitos traz luz para o que está em discussão, mas não oferece definição de desconstrução. Necessário se fez percorrer, ponto a ponto, as construções histórica dos conceitos difundidas pelos teóricos, aliadas as representações sociais das educadoras entrevistadas, para, só assim, enunciar que todas elas são reveladoras de um tecido cujos entrelaçamento dos seus fios apresentam uma complexa e contraditória compreensão do que seja a infância.

Observa-se que a presente pesquisa corrobora com o pensamento de Rosseau (2004), teórico que inova no entendimento de infância, reconhecendo que a criança possui seu

próprio estatuto, etapa importante para a formação de um homem integral. Sob a égide do pensamento rosseauriano houve averdadeira revolução na Pedagogia. O discurso do teórico seja tecendo crítica à sociedade de sua época, seja colocando-se antagônico à educação de seu tempo, engrandece os propósitos educativos de intensa valorização da criança.

Ainda sobre infância, a compreensão de Benjamin apresentada em suas narrativas assume um reflexo frente à criança, sua educação e suas experiências e, por isso, afirma que “o mundo da percepção infantil está marcado, por toda parte, pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta” (Benjamin, 1984, p. 72). Esse sentimento e reflexo estão espelhados na fala da professora pesquisada, quando afirma que “Minha infância se deu através de experiências como: correr, pular, cair, sentir a natureza, receber cuidados dos meus pais, avós, tios com poucos recursos, mas com muito amor (Professora – P-5).”

No viés do pensamento preconizado por Benjamin (1984), Larrosa (2002, p. 21) defende que “experiência é aquilo que nos acontece, aquilo que nos passa, aquilo que nos toca; “não o que passa, que acontece, ou o que toca” resguardando que a experiência é subjetiva e que o sujeito da experiência é sensível e, por isso, o que acontece o afeta, imprime algumas marcas, traz efeitos.

Por outro lado, a visão de experiência tratada por Benjamin (1984), de certa forma diverge da apresentada por Larrosa (2002), mas não perde valor para essa parte da dissertação, pois chegam a estabelecer verdadeiros diálogos, ampliando e corroborando para o enriquecimento da temática infância aqui defendida.

Frente a forma de tecer esse pano dialógico, a predominância da visão focada na natureza infantil, em nossa pesquisa, alia-se a ideia da criança singular, subjetiva, independentemente de sua condição física, social e cultural, uma criança dependente do adulto, do seu respeito e das suas experiências para ser conduzida ao processo educacional. Permite, nesse tecido urdido com fios multicoloridos e multidimensional, perceber quão importante são as desconstruções das representações no plano cultural, social apresentadas sobre infância, vislumbrando que as crianças sejam e assumam seus legítimos papéis para que verdadeiramente possam assumir a condição de sujeitos de direitos nos espaços das pré-escolas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente estudo possibilitou observar e constatar que os discursos sobre infância sobrevivem ao tempo e são cristalizados a partir das ideias que fazemos dela nos dias atuais. Houve muitos avanços, especialmente na legislação que reconhece a criança como cidadã, leis que muito contribuem para que haja uma melhoria de vida nessa fase, em alguns espaços geográficos, em outros a criança é explorada, marginalizada e tida como ser insignificante.

Por esse motivo, essa pesquisa teve como objetivo precípua construir conceitos de criança e infância a partir dos depoimentos de professores pré- escolares, da Rede Pública Municipal da cidade de Patos, no Sertão da Paraíba.

Toda busca para atingir o objetivo guiou-se no entendimento de que as concepções das professoras são elementos recorrentes de suas infâncias, de suas experiências, de suas visões da vida, da sua formação e que interferem diretamente nas suas práticas pedagógicas.

Não é atividade simples concluir uma pesquisa acadêmica, porque uma concepção se liga a outra abrindo um plano dialógico que amplia e enriquece o tema tratado, pois tudo subjaz as perguntas, aos questionamentos, aos anseios, às hipóteses, às incertezas, às discordâncias e concordâncias presentes ao longo de todo estudo realizado.

Para tanto, ao longo da pesquisa, tendo como suporte à aplicação de um questionário, estabeleci diálogo com dez professores da Educação Infantil; analisei a concepção histórica dos educadores de criança e de infância, frente à sua prática na Educação Infantil; observei as práticas pedagógicas que envolvem a ludicidade desenvolvidas pelos educadores; caracterizei os aspectos lúdicos e as contribuições das formações dos professores para a (re)construção dos conceitos de infância e de criança, cuja síntese apresento a seguir.

Os primeiros achados da pesquisa qualitativa, centrada na interpretação e análise dos diálogos com as professoras, autorizou a construção de três tecidos, que nesse estudo foram chamados de a criança e a educação lúdica, sentimento de infância e tecendo conceito de infância, que se organizaram para formar um toldo, que se permitiu construir a partir dos discursos e experiências reveladoras das professoras.

Evidencio, contudo, que na tessitura desse tecido conceitual, os fios que desenham as imagens de infância, são entrelaçados a partir das relações sociais e culturais que emanam variados olhares e entendimentos múltiplos capazes de convergir, divergir e se contrapor e se unir pois, não se apresentam como imutáveis nem estáticos, mas assumem um plano semiótico, histórico determinado e, respeitando a visão histórica, em permanente

transformação, continuando a ser sempre tecida.

Começo refletindo acerca da **criança e a educação lúdica** para acrescentar, de acordo com a visão predominante das professoras pesquisadas que a criança, é um ser inocente e, por isso, precisa de cuidados, atenção, carinho e amor, além de ter direito de aprender e de brincar. Tais posicionamentos nos remete a Rousseau (1999) ao lembrar à infância como um tempo agradável em que a criança tem atitudes espontâneas, é feliz e inocente.

Subjaz aqui também a criança como um ser de direito porque precisa brincar livremente, pois, são livres, curiosas, barulhentas e questionadoras e, por vezes, apresentadas como carentes de carinho e atenção.

O **sentimento de infância** deixa transparecer a forma como as professoras pesquisadas viveram, enquanto crianças, ou seja, as marcas das suas infâncias. Não se pode negar que suas vozes são vozes de pleno distanciamento do que foi vivido, assim como fez Benjamim (1984) nas suas narrativas. É o lançamento de um olhar de quem está fora, mas busca reencontrar aquilo que viveu, narrando e impregnando essa narrativa com nuances analíticas e interpretativas.

Os discursos das professoras apresentam a influência histórico social e familiar do que foi vivido como o trabalho precoce como necessidade, as dificuldades financeiras, os traumas, os vínculos afetivos, elementos que são conduzidas para a fase adulta e, em determinado momento, explodem. Outras concepções aparecem no bojo do sentimento de infância, mostrando que para algumas professoras as vivências da infância estão atreladas ao lúdico, à amizade, ao entretenimento, aos sonhos e às fantasias.

As concepções de infância apresentadas estão associadas a uma construção histórica presentes nas falas das professoras entrevistadas e que se alinham com discursos dos teóricos defendidos ao longo da dissertação, como Áriès, Rousseau, Larossa e outros que emprestaram seus saberes para a construção do nosso saber. Averigui que ambas revelam uma compreensão complexa e, ao mesmo tempo, contraditória do que seja a criança e o seu papel na sociedade.

À predominância da concepção de infância associa-se a ideia da criança dissociada de sua condição social e histórica, por isso, de uma criança inocente, pura e frágil dependente do adulto para lhe orientar, especialmente no campo educacional.

Infância é o primeiro período da vida, mas que deve ser vista na sua potencial condição de desenvolvimento. Esse entendimento exclui a possibilidade de ver a criança como um ser inocente, desprotegido e essencialmente frágil. Concepção que apresenta uma visão doce e leve de infância, entendendo ser esta uma fase única, espaço para sentir,

relacionar-se e viver. Há também um discurso genérico em prol da cristalização do entendimento de que infância é uma etapa de vida do ser humano que se encontra em desenvolvimento. Esse direcionamento revela que na infância tem que ser trabalhada a aprendizagem, evidenciando o direito de brincar. Ressalto que o lúdico embutido nos discursos dos professores facilmente se transforma em atividade didática, rompendo com o potencial de brincar como interação, convivência, alegria, criatividade, simbologia, espontaneidade.

A infância tem natureza inocente e, por isso, precisa de proteção para que não seja maculada, violentada nos seus direitos. Esse pensamento iguala-se ao apresentado por uma pedagogia que anuncia a dignidade da infância e a necessidade de respeitá-la. Pedagogia cujo objeto principal, seria a criança e seus processos constitutivos, legitimando-se como seres humanos em desenvolvimento, interagindo em contextos sociais diversificados; herdando e produzindo cultura; respeitando e aprendendo a respeitar. Nesse entendimento, fica aceso o farol para iluminar as possibilidades de uma autêntica pedagogia da infância.

E a infância vista como um tempo em que as atividades lúdicas estão mais frequentes, as educadoras trabalham com jogos e brincadeiras apenas como recurso pedagógico, atividades sistematizadas voltadas para a aprendizagem ou para entretenimento, considerando o tempo cronológico das aulas. Essa centralização exclui as crianças da sua situação protagonista, destinando a elas um espaço que oferece atividades lúdicas planejadas, prontas condutoras de acentuada reprodução e pouca produção. Essa situação destrói a autonomia e a autoria, pois o olhar do professor já busca a produção ou não do que foi planejada e, por isso, esperado. O olhar das professoras é máster, definitivo, se a criança não atende ao planejado, fica fora do contexto e é tida como problemática.

Em detrimento aos conceitos estereotipados, encontram-se as concepções de infância como subjetividade que não estabelece tempo nem idade, mas é vista como emancipatória porque se abrem para as experiências do próprio entendimento da criança como ser singular. Toda infância é única porque somos únicos, mesmo que esta receba influência das organizações sociais, familiar e educacional.

E pelo que foi possível constatar nessa pesquisa, pelos variados olhares lançados às crianças e às infâncias, concluo que todos educadores sabemos e entendemos pouco sobre infância, menos do que precisamos saber, pois para saber-lo se faz necessário revelar e nutrir a nossa própria autoria. A visão objetiva e linear de infância real ainda não foi possível encontrar e, menos ainda, essa pesquisa encontrou e, por isso, não é capaz de identificar. Entendo que se faz necessário retomar o caminho, realizar novas pesquisas, fazer mais questionamentos, levantar algumas hipóteses, dialogar e ampliar discussões, para novas

questões e saciar a vontade de saber, conhecer e divulgar novos posicionamentos.

Uma certeza apenas se fortalece e necessita ser registrada: infância para as educadoras pesquisadas é aquela que vive a criança inocente, frágil, que necessita de proteção, mas que é vivida por crianças cognoscente e em processo de desenvolvimento. Portanto, liga-se com maior firmeza a que preconiza Ariés e, por isso, oferece maior elucidação porque os discursos se sobrepõem a realidade e, no seio da sociedade moderna, não habita essa criança, também não se encontra no interior das escolas, das famílias, nas ruas, nos becos, nas praças, nos sinais de trânsito. Se os fios dos discursos destoam da realidade, o tecido fica roto e leva ao seguinte questionamento: O que é a infância então? Quem é a criança a quem nos dedicamos a pesquisar? Todos esses questionamentos estarão sempre presentes quando a pesquisa se propor a abordar o tema, porque os discursos das professoras pesquisadas sempre estarão em pé de conflito, visto a pluralidade social, a discrepância de formação e pela força das imagens construídas pelas experiências e pelas muitas teorias sobre criança e infância.

Com base nos resultados da pesquisa, acredito que a ideia única de infância não é possível, mas sim a ideia de infâncias. Por isso, as concepções de infâncias foram tecidas a partir das múltiplas e variadas vivências do adulto e do seu olhar distanciado do que foi vivido. Temos assim: infâncias inocentes, puras, desprotegidas, frágeis, marginalizadas, esquecidas, lúdicas, cognitivas, motoras e carentes dentro de uma mesma sala de aula. Infâncias são constructos históricos e sociais, olhadas, revisitadas através de um olhar lançado pelo adulto. Esse olhar multifacetado realizado a partir do distanciamento de quem analisa o vivido, estabelece o desafio de mudar o olhar e abrir novas frentes de entendimento, fazendo rupturas com as concepções cristalizadas.

Nessa perspectiva, e para concluir, ficou evidente que os discursos atuais sobre o sujeito relativo à infância e a criança e sobre sua educação fazem parte de estratégia biopolítica. Bio, presente no discurso de valorização da vida, no entendimento de que a infância é uma fase da criança em desenvolvimento; enquanto na visão política vincula as práticas ao assistencialismo, ao cuidado, a proteção e a valorização de artefatos culturais que divisa as questões etárias e serve para as identidades.

No mundo contemporâneo, ao buscar uma concepção sobre infância, deve-se iniciar dizendo que a criança vive em um mundo desenhado pelo adulto e que lhe é imposto, seguido de um olhar autoritário e superior sobre o que é certo ou errado; o que se pode ou não fazer, sem permitir que elas sejam, no mínimo, exploradoras, agentes de suas próprias ações para que possam revelar ao mundo suas experiências, seus entendimentos e impressões.

Para as professoras, o ato de brincar valoriza a criança libertando-a das amarras dos adultos, permitindo que ela vivencie sua fantasia, sua capacidade de criar, de analisar e criticar. É a semiótica que traz seus arquétipos para ajudar as crianças a se encontrarem, a se libertarem da tutela imperiosa do adulto para se tornarem protagonistas da sua infância.

Se a escola assim atua, contribui para que a infância quebre a linha cronológica e se torne uma experiência vital para todos os homens, porque infância é, sobretudo, experiência. A criança tem que ser exposta as experiências, mesmo que esse estado lhe cause vulnerabilidade e risco. É incapaz da experiência aquele a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe chega, a quem nada lhe afeta, a quem nada lhe sensibiliza, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.

Portanto, nos novos conceitos aqui apresentados, o leitor é levado a refletir sobre infância, na perspectiva dos autores Ariés e Benjamin, sobre a visão conceitual dos sujeitos pesquisados e, ainda sobre, as conclusões que, de certa forma, buscam alinhar os conceitos a uma visão de desconstrução derridiana, propondo que o leitor busque um devir, sobretudo, um devir consciente.

Assim sendo, considero que essas são algumas das novas inquietações que, no fechamento desta dissertação, começam a se abrir como fronteira de uma nova pesquisa, pois nada está concluído; tudo é passível de se abrir para uma nova caminhada, sob a perspectiva de um novo olhar.

Portanto, espero que essa e outras práticas possam fomentar novos olhares sobre criança e sua infância de forma a ressignificar suas concepções, transformando os olhares de todos os professores da Educação Infantil, em prol de valorizar os saberes, a criança, além do respeito as suas singularidades e suas especificidades.

6.1 RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

Compreendo que toda pesquisa apresenta limites no que tange aos seus resultados. Assim, passo a apresentar sugestões e recomendações como forma de ampliar as discussões pertinentes ao tema infância, corroborando para a construção de futuras pesquisas, tais como:

- a) Utilizar meios em prol da valorização do conhecimento;
- b) Identificar fatores que contribuem para motivar os desmotivados a equipe envolvida na pesquisa;
- c) Recorrer a práticas metodológicas mais eficientes e dialógicas;
- d) Adotar novos instrumentos de coleta de dados, de forma a tornar os resultados mais

abrangentes.

- e) Ampliar o universo da pesquisa, oportunizando a participação de mais educadores;
- f) Comparar os resultados da presente pesquisa aos de outras pesquisas que versam sobre o mesmo tema.

REFERÊNCIAS

- ARIES, P. **Um historiador diletante**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1994.
- _____. CHARTIER, R. (org). **História da vida privada: da Renascença ao século das luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, v.3, 1991
- _____. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1978
- ARROYO, Miguel G. **Corpo – Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987
- _____, Walter. **Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única**. São Paulo; Brasiliense, 1995.
- _____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Sumus, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. II. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- _____. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Lei 9394/96
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, 2007.
- CÓRIA-SABINI, M. A. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2015.

DERRIDA, J. A. **Pensar a Desconstrução**. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____, Jacques. **Da Gramatologia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. JoãoPaulo Monteiro. São Paulo: 5. ed., Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: O jogo, a criança e aeducação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

KRAMER, Sonia et al (orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas/SP:Papirus, 2000.

_____, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

_____. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1999.

_____; LEITE, Maria Isabel. **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. SP:Papirus, 2006

KOHAN, Omar Walter. **Pesquisa em educação**. São Paulo, v.29, n.1,jan./jun.2003

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6 ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2017

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. nº 19, jan, fev, mar, abr, 2002.]

LÜDKE Menga, ANDRÉ, Marli. 1986. **Pesquisa em Educação: AbordagensQualitativas**. São Paulo, EPU. 1986.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PLATÃO. **A república**. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

PRADO, Danda. **O que é Família**. 12 ed. Coleção Primeiros Passos. Ed.Brasiliense; São Paulo, 1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução Roberto LealFerreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução por Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção *Os pensadores*, 6).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXOS

Questionário

Termo de Autorização

Termo de compromisso do pesquisador Termo consentimento Livre e Esclarecimento Parecer
Consubstanciado do CEP

ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Diagnóstico das concepções e Vivências dos Professores da Educação Infantil do
Município: PATOS – PB**

1 Nome:	
2 Sexo () F () M	Creche/Escola de Atuação _____ Localização: () Urbana () Rural () Rural e Urbana
5 Perfil de atuação em 2017 () professor () coordenador () supervisor () outro _____	
6 Turma/ano/série de atuação	7 Tempo de experiência na Educação Infantil:
Escolarização	
8.1 Graduação Licenciatura _____ () completo () incompleto () cursando	
Instituição _____	
Pós – Graduação () completo () incompleto () cursando Especialização/Instituição _____	
Mestrado/Instituição _____	
9 Curso de Aperfeiçoamento: _____	

10 Período dedicado ao planejamento na Instituição Educativa: () diário () semanal ()quinzenal () mensal () não acontece

11 Como você analisa a ênfase dada a Formação continuada ou em serviço aos profissionais da Educação Infantil do seu município ou na sua escola?

12 Qual o seu nível de satisfação as formações dos professores para a Educação Infantil?

13 O que você entende por infância?

14 Para você o que é ter infância?

15 Como você descreve o sua infância?

16 Para você o que significa ser criança?

17 Você considera que toda criança tem infância?

18 As crianças da instituição na qual você trabalha tem a oportunidade de viver a

infância?

19 Qual a frequência das suas práticas lúdicas com a sua turma?

() nunca () raramente () 1 vez por semana () 2 vez por semana () 3 vez por semana

() Todos os dias

Como acontece?

20 Quais os espaços que você utiliza na sua escola ou fora dela para as vivências lúdicas?

Obrigada pela sua participação!

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Alexsandra Lacerda de Caldas Trigueiro, SOLICITO desta Secretaria, autorização para a realização da coleta de dados do Projeto de Pesquisa CRIANÇA E INFÂNCIA: TESSITURA DE CONCEITOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE EDUCADORES INFANTIS DO MUNICÍPIO DE PATOS-PB, nas Creche e Pré-escolas Municipais.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos nas Resoluções CNS Nº 466/2012 e 510/2016, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Patos-PB, 02 / Agosto 2018

☒ Autorizo

☐ Não autorizo

APÊNDICE C - Termo de Compromisso do Pesquisador

Título do Projeto: CRIANÇA E INFÂNCIA: TESSITURA DE CONCEITOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE EDUCADORES INFANTIS DO MUNICÍPIO DE PATOS-PB

Pesquisador Responsável: ALEXSANDRA LACERDA DE CALDAS TRIGUEIRO

Instituição: Faculdades Integradas de Patos – PB (Rua Horácio Nóbrega s/n, Bairro Belo Horizonte, Patos – PB 0.xx.83.3471.7300 Ou Creche Sebastião Francisco Fernandes -CAIC Parque Residencial São Sebastião S/N Bairro Frei Damião. Telefone: (83) 3421-4741 alexsandalacerda@hotmail.com

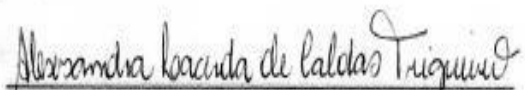
Telefone para Contato: (83) 9 99540196

Local da Coleta de Dados: Creches e Pré-escolas municipais da cidade de Patos-PB

Por meio deste termo de responsabilidade, assumimo cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas das Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde/MS e seus complementares, outorgada pelo Decreto 12 de dezembro de 2012, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao(s) sujeito(s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmo, outrossim, minha responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes à presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5(cinco anos) após o término desta.

Patos-PB, 02 de agosto de 2018


ALEXSANDRA LACERDA DE CALDAS TRIGUEIRO
Pesquisador

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da Pesquisa: CRIANÇA E INFÂNCIA: TESSITURA DE CONCEITOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE EDUCADORES INFANTIS DO MUNICÍPIO DE PATOS-PB

Pesquisadores Responsáveis:

Orientador: Prof. Dr. Jair Moisés de Sousa

Orientanda: Alexsandra Lacerda de Caldas Trigueiro

Informações sobre a pesquisa:

Você está sendo convidado/a para participar de um estudo, cujo título é: CRIANÇA E INFÂNCIA: TESSITURA DE CONCEITOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE EDUCADORES INFANTIS DO MUNICÍPIO DE PATOS-PB tendo como objetivo construir conceitos de infância a partir dos depoimentos dos professores pré-escolares da Educação Infantil da Rede Pública Municipal da cidade do Sertão da Paraíba, Patos-PB. Para conseguirmos realizar o estudo será necessária a sua participação nas entrevistas de forma a responder com honestidade, sinceridade e confiabilidade as questões solicitadas.

Diante do ponto de vista social e institucional, esta pesquisa servirá para socializar no meio acadêmico e social os resultados alcançados, como forma de fomentar discussões acerca do tema.

Quanto aos riscos de participação nesta pesquisa, destacamos que será preservada a identidade do entrevistado, bem como seus posicionamentos, de forma a garantir sua integridade física, moral e mental.

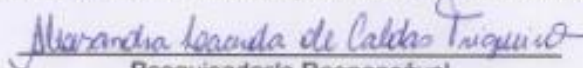
Destacamos que as informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins científicos, por tanto, serão garantidos o absoluto sigilo e confidencialidade diante das informações que nos forem repassadas. O participante manifestará, através deste termo, o CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, cuja assinatura deverá ser feita em duas vias, sendo uma sua e outra do pesquisador.

O estudo proposto terá como benefícios conhecer novas abordagens conceituais sobre criança e infância, a partir da visão contextualizada de professores da rede pública municipal de ensino com vistas a favorecer a criança e sua infância, no que tange o seu atendimento educacional de qualidade.

Na condição de participante, você está livre para negar-se a realizações que não considere convenientes e, até mesmo, abandonar o estudo a qualquer momento, em conformidade com a resolução 510/2016.

Você também terá direito a manter contato com o Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Integradas de Patos – PB (Rua Horácio Nóbrega s/n, Bairro Belo Horizonte, Patos – PB, 58.7004-200), através do telefone: 0.xx.83.3471.7300 – ramal 276 ou pelo e-mail cepi@fiponline.edu.br.

Agradecemos pela sua atenção e participação, manifestadas com a assinatura deste termo.



Pesquisador/a Responsável
Alexsandra Lacerda de Caldas Trigueiro

Contato com o/a Pesquisador/a responsável:

Faculdades Integradas de Patos – PB (Rua Horácio Nóbrega s/n, Bairro Belo Horizonte, Patos – PB 0.xx.83.3471.7300 Ou Creche Sebastião Francisco Fernandes -CAIC Parque Residencial São Sebastião S/N Bairro Frei Damião. Telefone: (63) 3421-4741
TELEFONE pessoal 9.99540196 alexsandalacerda@hotmail.com



COMITÊ DE ÉTICA
EM PESQUISA

FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS - FIP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRIANÇA E INFÂNCIA: TESSITURA DE CONCEITOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE EDUCADORES INFANTIS DO MUNICÍPIO DE PATOS-PB

Pesquisador: ALEXSANDRA LACERDA DE CALDAS TRIGUEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 95357218.8.0000.5181

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.839.126

Apresentação do Projeto:

De acordo com a proponente:

"A pesquisa será de abordagem qualitativa e de acordo com Lüdke e André (1986), este tipo de pesquisa é uma atividade que gera interesse imediato e contínuo. A abordagem qualitativa busca desvendar a complexidade do fenômeno, dos fatos e dos processos peculiares de grupos que recebem uma delimitação no aspecto extensivo. Como instrumento de coleta de dados, utilizar-se-á a entrevista semiestruturada, pois, Lüdke e André (1986, p. 34) corroboram com esse entendimento ao dizer que "a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. "O campo empírico da pesquisa está delimitado na cidade de Patos, sertão paraibano, e, para fazer parte desta investigação, foram selecionados e convidados dez professores de duas Instituições de Educação, que atuam no atendimento de crianças de 3 a 5 anos, ou seja, pré-escolas. Os critérios utilizados para escolha dos sujeitos foram: foram: 1) Professores que estejam atuando na Educação Infantil no mínimo há dois anos; 2) Professores da Rede Pública Municipal; 3) Professores com diferentes processos formativos".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Horácio Nóbrega S/N

Bairro: Belo Horizonte

UF: PB

Município: PATOS

CEP: 58.704-000

Telefone: (83)3421-7300

Fax: (83)3421-4047

E-mail: cep@fiponline.edu.br



COMITÊ DE ÉTICA
EM PESQUISA

FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS - FIP



Continuação do Parecer: 2.839.126

Construir conceitos de criança e infância a partir dos depoimentos de professores pré-escolares, da Rede Pública Municipal da cidade de Patos, no Sertão da Paraíba.

Objetivo Secundário:

- Analisar a concepção histórica dos educadores de criança e de infância, frente à sua prática na Educação Infantil;
- Observar as práticas pedagógicas que envolvem a ludicidade desenvolvidas pelos educadores;
- Caracterizar os aspectos lúdicos e as contribuições da formação dos professores para a (re)construção dos conceitos de infância e de criança dos educadores infantis.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentam-se de acordo com os termos previstos pelas RESOLUÇÕES 466/2012 e 510/2016.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Verifica-se direcionamento metodológico adequado à realização de um trabalho com relevância acadêmica, científica e social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentam-se de acordo com os termos previstos pela NORMA OPERACIONAL 001/2013.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Favorável à realização do trabalho.

Considerações Finais a critério do CEP:

Com base nos parâmetros estabelecidos pela RESOLUÇÃO 466/2012 do CNS/MS regulamentando os aspectos relacionados a ÉTICA ENVOLVENDO ESTUDOS COM SERES HUMANOS, o Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Integradas de Patos considera que o protocolo em questão está devidamente APROVADO para sua execução.

Este documento tem validade de CERTIDÃO DE APROVAÇÃO para coleta dos dados propostos ao estudo. Destacamos que a CERTIDÃO PARA PUBLICAÇÃO só será emitida após o envio do RELATÓRIO FINAL do estudo proposto, via Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P	06/08/2018		Aceito

Endereço: Rua Horácio Nobrega S/N

Bairro: Belo Horizonte

CEP: 58.704-000

UF: PB

Município: PATOS

Telefone: (83)3421-7300

Fax: (83)3421-4047

E-mail: cep@fiponline.edu.br



COMITÊ DE ÉTICA
EM PESQUISA
Instituto Univeritário de Patos

FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS - FIP



Continuação do Parecer: 2.826.126

Básicas do Projeto	ETO_1193268.pdf	19-07-29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	06/08/2018 19:06:34	ALEXSANDRA LACERDA DE CALDAS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	06/08/2018 19:06:16	ALEXSANDRA LACERDA DE CALDAS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	06/08/2018 19:05:50	ALEXSANDRA LACERDA DE CALDAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TA.pdf	06/08/2018 19:02:04	ALEXSANDRA LACERDA DE CALDAS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO200.pdf	02/08/2018 21:01:15	ALEXSANDRA LACERDA DE CALDAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE198.pdf	02/08/2018 20:55:41	ALEXSANDRA LACERDA DE CALDAS TRIQUEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE196.pdf	02/08/2018 20:55:26	ALEXSANDRA LACERDA DE CALDAS TRIQUEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCP197.pdf	02/08/2018 20:55:08	ALEXSANDRA LACERDA DE CALDAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO196.pdf	02/08/2018 20:54:50	ALEXSANDRA LACERDA DE CALDAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não