

VANESSA SILVA BERNARDES

“Vamos ver os jacarés?”

Os significados produzidos pelas crianças de uma turma multietária de 3 a 5 anos e 11 meses sobre a Escola Comunitária de Educação Infantil do lixão.

Orientador
Prof. Dr. Leandro Forell





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DO SUL (UERGS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

VANESSA SILVA BERNARDES

“VAMOS VER OS JACARÉS?”:

Os significados produzidos pelas crianças de uma turma multietária de 3 a 5 anos e 11 meses sobre a Escola Comunitária de Educação Infantil do lixão.

Osório (RS)

2023

VANESSA SILVA BERNARDES

“VAMOS VER OS JACARÉS”:

Os significados produzidos pelas crianças de uma turma multietária de 3 a 5 anos e 11 meses sobre a Escola Comunitária de Educação Infantil do lixão.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Linha de Pesquisa: Currículos e Políticas na Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Forell

Osório (RS)

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B522v Bernardes, Vanessa Silva.

“Vamos ver os jacarés?”?: Os significados produzidos pelas crianças de uma turma multietária de 3 a 5 anos e 11 meses sobre a Escola Comunitária de Educação Infantil do lixão / Vanessa Silva Bernardes. – – 2023.

251 f.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Forell.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação, Osório, RS, 2023.

1. Educação infantil. 2. Etnografia com crianças. 3. Teoria configuracional. 4. Brincar. 5. Amizade. I. Forell, Leandro, orient. II. Título.

CDU 37

Bibliotecária responsável: Andréa Inês Calini – CRB 10/2029

VANESSA SILVA BERNARDES

“VAMOS VER OS JACARÉS?”:

Os significados produzidos pelas crianças de uma turma multietária de 3 a 5 anos e 11 meses sobre a Escola Comunitária de Educação Infantil do lixão.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Linha de Pesquisa: Currículos e Políticas na Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Forell

Aprovado em 22 de dezembro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gabriela Medeiros Nogueira
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Sita Mara Lopes Sant'Anna
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Dedico este trabalho as crianças, profissionais da educação da Escola Comunitária de Educação Infantil, trabalhadores(as) do Aterro Sanitário Municipal de Capão da Canoa, por me permitirem adentrar em seus universos, os quais me possibilitaram viver intensas, complexas e fascinantes experiências durante o fazer etnográfico.

A QUEM NÃO POSSO ESQUECER-ME DE AGRADECER

Hoje, concluindo a escrita da dissertação, percebo a impossibilidade e o quão difícil seria, de realizar esta pesquisa sem ajuda. Sem a ajuda daqueles que me cercam e compartilham de suas vidas comigo, sem os bons e verdadeiros amigos, sem os amigos que conquistei ao longo do caminho, sem os colegas de estudo - aqueles que provocam meu desassossego. São estas pessoas a quem não posso esquecer-me de agradecer.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu querido orientador, que durante estes dois anos de convivência, com muita paciência e sabedoria, conduziu nossas conversas, estudos, aprendizagens e, principalmente, por toda sensibilidade e saber que o momento não era de orientação e sim de escuta. Foi um privilégio ser sua orientanda.

Aos professores Fernanda Bittencourt Ribeiro, Rodrigo Saballa de Carvalho, Gabriela Medeiros Nogueira e Sita Mara Lopes Sant'Anna, por terem aceitado o convite para contribuir neste momento tão especial da minha formação acadêmica. Os pareceres escritos e as contribuições durante a banca do Projeto e de Defesa da Dissertação, foram fundamentais, ajudaram-me a construir o caminho da pesquisa e a escrita da dissertação. Agradeço pela disponibilidade e generosidade com a qual conduziram este momento.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em especial a professora Sita Mara Lopes Sant'Anna, que tem coordenado o programa com o cuidado e a primazia que o programa e seus acadêmicos merecem.

Aos professores do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, por todo conhecimento compartilhado. Gratidão pelos encontros.

Aos colegas Diana Patrícia Maurer, Felipe Ferreira, Cinara Rick, Gabriella Rodrigues, Marilise Ferreira pelo acolhimento, pelos sorrisos, pelas leituras atentas, pelos apontamentos. Agradeço pelo aprendizado, pelos encontros e pelas sugestões que me acompanharam durante esta caminhada, tornando-a mais leve.

A minha querida amiga da vida, colega de profissão e colega de mestrado Gabriele Botti Riguer. Agradeço por todo carinho, por caminhar ao meu lado durante estes 16 anos de amizade, por ser inspiração em minha vida e, especialmente, por

ter tornado os nossos encontros para estudo mais engraçados, sempre cheio de muitas histórias.

Aos queridos amigos Aline Barbosa Ribeiro, Fernanda Grassi Veloso e Eduardo Rangel Ingrassia, agradeço por estarem ao meu lado nesta caminhada, segurando minha mão e, partilhando da palavra certa, no momento certo.

Ao Grupo de Estudos em Práticas Cotidianas Educativas (GEPRACO) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, pela construção de saberes construídos e partilhados. Em especial, agradeço a Fabiana Gazzotti Mayboroda. Obrigado pela acolhida, pelas conversas sinceras e, principalmente pela relação de amizade construída ao longo destes dois anos.

A minha amada, Maria Luiza Silva Bernardes (*in memoriam*). Sou imensamente grata por todos os seus ensinamentos, zelo, generosidade, cumplicidade, amizade e um amor que foi incondicional. Grata pelas noites em que me esperou chegar da faculdade, pelo apoio frente aos contratemplos, e por sempre me mostrar que a educação é o melhor caminho. Sinto-me honrada por poder ter vindo ao mundo, filha de uma mulher que foi tão guerreira e forte.

Ao meu amado pai, Otacílio da Rocha Bernardes, que até em silêncio, somente no olhar me dizia, vai lá que você consegue! A ele todo meu amor e gratidão!

Ao meu irmão Ricardo Silva Bernardes e aos meus sobrinhos Kethelin Silva Bernardes, Bernardo Silva Bernardes e Martin Paz Bernardes, por compreenderem todas as minhas faltas nos nossos almoços de sábado na casa do “seu Óta”.

Ao pequeno Joaquim, meu afilhado, sempre tão doce e amável. Obrigado por ser este menino tão especial em minha vida.

Agradeço imensamente ao amor da minha vida Nelson Hoffmann da Rosa. Que se mostrou neste período um grande companheiro, estimulando e apoiando as minhas escolhas, compartilhando da sua preocupação, do seu zelo comigo, do cuidado com a casa, manifestados em grandes e pequenos gestos. Obrigado por caminhar comigo na construção deste sonho.

E, por fim agradeço a todos que, de uma forma ou de outra, compartilharam questionamentos, reverberados da apresentação de episódios desta pesquisa, em diferentes lugares, aguçando minha reflexividade.

*“Cantinho da Esperança Pessi: Da necessidade a
esperança, da esperança ao sonho, do sonho à realidade”*

Giseli Maria Weirich Todeschini (2022).

Coordenadora da ECEI

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter interpretativo, discute os significados produzidos pelas crianças sobre a Escola Comunitária de Educação Infantil (ECEI). Neste sentido, olhar e ouvir o que as elas têm a dizer sobre os espaços escolares, de modo a revelar o que pensam, sentem, ou mesmo vivenciam sobre a própria infância, promovem uma pedagogia respaldada nas formas de ser e de se expressar dos sujeitos infantis. Nesta investigação, a preocupação foi com o processo, por isso, as escolhas metodológicas procuraram valorizar e tomar as crianças como sujeitos participantes da pesquisa, qualificando suas vozes e seus olhares. Diante disso, optou-se, metodologicamente, por uma investigação de viés qualitativo (Angrosino, 2009), desenhada em uma Etnografia com crianças (Geertz, 1989; Fonseca; 1998). O campo empírico foi a ECEI, localizada na área territorial do Aterro Sanitário Municipal, representado emicamente como lixão, no litoral norte gaúcho. A escolha por esta ECEI emanou das inquietações que caminharam junto à pesquisadora na sua trajetória acadêmica-profissional por mais de vinte anos. Destaca-se que durante o estágio de Pedagogia (2002), a pesquisadora teve sua primeira relação com o espaço e com um grupo de trabalhadores(as), que têm na coleta de lixo reciclável sua única fonte de renda. Como objetivo, buscou-se compreender como as crianças de uma turma multietária, com idades entre 3 a 5 anos e 11 meses, que frequentam o agrupamento 2, da Escola Comunitária de Educação Infantil, localizada na comunidade de catadores de lixo, significam a escola. Para a produção de informações, optou-se pela observação participante (Malinowski, 1978; Geertz, 1989; Fonseca, 1998, Cohn, 2005) e diário de campo (Winkin, 1998). De modo complementar à observação participante e à reflexividade do diário de campo, foram introduzidas, no tempo do campo, a produção de fotografias (Gobbi, 2011; Pastore; 2020) realizadas com e pelas crianças. Nos preceitos teóricos, que fundamentaram esta investigação, buscou-se um diálogo com diferentes pontos de vista, a fim de aprofundar a discussão na construção do saber científico, de forma interdisciplinar e participativa, que propõe uma interlocução entre autores da Sociologia da infância, Antropologia, Filosofia, Psicologia, História e das Pedagogias da infância e da Educação Infantil, construído com base no reconhecimento das especificidades que envolvem a investigação científica com crianças. No debate conceitual sobre os significados produzidos pelas

crianças em contexto, também foi realizada uma interlocução com a perspectiva Histórico-cultural, a partir da Teoria configuracional, de Norbert Elias (2018). Sob o ponto de vista das crianças, o estudo apresenta, como primeiro indicativo, que o elemento fundamental de suas produções de significados está centrado nas relações entre crianças, crianças e profissionais da educação, crianças e trabalhadores(as) do ASM. Partindo desse indicativo, interpretou-se que, na produção dos significados sobre a ECEI, as crianças se envolvem em diferentes percursos, sendo os mais evidentes os trajetos constituídos em relações interdependentes do brincar e da amizade, revelando que o fluxo de influências sociodinâmicas entre elas e entre adultos não impede que as crianças sejam agentes de suas interações e relações. Ambos são atores sociais nesse processo e, por isso, as culturas infantis são resultados dessa interdependência. Além disso, as análises sugerem que suas culturas estão intimamente relacionadas ao contexto, no qual as crianças estão inseridas, assim como os significados atribuídos a ele. Depreende-se que as concepções das crianças, suas visões de mundo, devem ser consideradas nas discussões acerca de contextos educativos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Etnografia com crianças; Brincar; Amizade; Teoria configuracional.

ABSTRACT

This interpretative study discusses the meanings produced by children about the Community School for Early Childhood Education (ECEI). In this sense, looking at and listening to what children have to say about school spaces, in order to reveal what they think, feel or even experience about their own childhood, promotes a pedagogy based on children's ways of being and expressing themselves. In this investigation, the concern was with the process, which is why the methodological choices sought to value and take the children as participants in the research, qualifying their voices and gazes. In view of this, we opted, methodologically, for a qualitative investigation (Angrosino, 2009), based on an ethnography with children (Geertz, 1989; Fonseca; 1998). The empirical field was the ECEI, located in the territorial area of the Municipal Sanitary Landfill, emically represented as a dump, on the north coast of Rio Grande do Sul. The choice of this ECEI emanated from the concerns that have accompanied the researcher in her academic-professional career for more than twenty years. It is worth noting that during her Pedagogy internship (2002), the researcher had her first relationship with the space and with a group of workers whose only source of income is collecting recyclable waste. The aim was to understand how the children in a multi-age class, aged between 3 and 5 years and 11 months, who attend group 2 of the Community School for Early Childhood Education, located in the community of waste pickers, mean their school. To produce information, we opted for participant observation (Malinowski, 1978; Geertz, 1989; Fonseca, 1998, Cohn, 2005) and field diaries (Winkin, 1998). To complement participant observation and the reflexivity of the field diary, photographs (Gobbi, 2011; Pastore; 2020) were taken with and by the children. In the theoretical precepts that underpinned this research, a dialogue was sought with different points of view, in order to deepen the discussion on the construction of scientific knowledge, in an interdisciplinary and participatory way, which proposes an interlocution between authors from the Sociology of childhood, Anthropology, Philosophy, Psychology, History and the Pedagogies of childhood and early childhood education, built based on the recognition of the specificities that involve scientific research with children. In the conceptual debate on the meanings produced by children in context, a dialogue was also held with the Historical-Cultural perspective, based on Norbert Elias' Configurational Theory (2018). From the children's point of view, the study presents

as a first indication, that the fundamental element of their production of meanings is centered on the relationships between children, children and education professionals, children and ASM workers. Based on this indication, it was interpreted that, in the production of meanings about the ECEI, the children are involved in different paths, the most evident being the paths constituted in interdependent relationships of play and friendship, revealing that the flow of socio-dynamic influences between them and between adults does not prevent the children from being agents of their interactions and relationships. Both are social actors in this process and, therefore, children's cultures are the result of this interdependence. In addition, the analyses suggest that their cultures are closely related to the context in which the children are inserted, as well as the meanings attributed to it. It follows that children's conceptions, their worldviews, should be considered in discussions about educational contexts.

Key-words: Early childhood education; Ethnography with children; Play; Friendship; Configurational theory.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Mapa da área e limite territorial do município de Capão da Canoa | 51 |
| Figura 2 - Planta baixa da Escola Comunitária de Educação Infantil..... | 78 |
| Figura 3 - Logo da Escola Comunitária de Educação Infantil | 83 |
| Figura 4 - “ <i>Deixa eu fazer um desenho no teu caderno</i> ” | 98 |
| Figura 5 - Construção das categorias e eixos de análise da pesquisa | 135 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | |
|--|-----|
| Fotografia 1 - <i>“Para chegar no lago tem que ir por aquela estrada ”</i> | 19 |
| Fotografia 2 - Copesquisadores infantis em campo | 23 |
| Fotografia 3 - <i>“Vanessa, é por esta estrada ali”</i> | 26 |
| Fotografia 4 - <i>“Não aparece nenhum”</i> | 27 |
| Fotografia 5 - <i>“Sobe ali e chama: jacaré, jacaré, jacaré”</i> | 28 |
| Fotografia 6 - <i>“Só um pouquinho que vou bater lata, bem forte”</i> | 29 |
| Fotografia 7 - <i>“Os galhos tem que ser pequenos”</i> | 30 |
| Fotografia 8 - <i>“Daqui eles vão escutar, lá o jacaré não está escutando”</i> | 31 |
| Fotografia 9 - <i>“Vou tirar uma foto dele agora que ele está pertinho”</i> | 32 |
| Fotografia 10 - <i>“Tem um óculos lá na carroça”</i> | 33 |
| Fotografia 11- <i>“Viu que tem jacaré?”</i> | 34 |
| Fotografia 12 - Saída de Campo ao Aterro Sanitário Municipal de Capão da Canoa | 36 |
| Fotografia 13 - <i>“Vamos lá tirar foto. Minha mãe e minha avó estão lá trabalhando”</i> . | 48 |
| Fotografia 14 - Bairro do lixão | 59 |
| Fotografia 15 - Galpão central de Reciclagem e Compostagem de Resíduos Sólidos | 61 |
| Fotografia 16 - Bicho de pé | 65 |
| Fotografia 17 - Aviso da ASAGEE sobre a prioridade dos assentos do ônibus..... | 71 |
| Fotografia 18 - Parte externa da Escola Comunitária de Educação Infantil | 81 |
| Fotografia 19 - <i>“Olha aqui a nossa escolinha do Canguru”</i> | 88 |
| Fotografia 20 - <i>“Eu lembro desta foto eu achei ela bem bonita”</i> | 129 |
| Fotografia 21 - Devolutiva aos trabalhadores(as) do ASM e profissionais da educação | 132 |
| Fotografia 22 - <i>“Na escola eu brinco com meus amigos”</i> | 134 |
| Fotografia 23 - <i>“Tem que separar os galhos da areia, deixa que eu ajudo”</i> | 138 |
| Fotografia 24 - <i>“A brincadeira é sacudir a peneira”</i> | 149 |
| Fotografia 25 - <i>“Deixa que eu empurro”</i> | 161 |
| Fotografia 26 - <i>“Eu sou um zumbi”</i> | 166 |
| Fotografia 27 - <i>“Hoje tem festa na escola”</i> | 170 |
| Fotografia 28 - <i>“Esta história é da minha escolinha dos cangurus”</i> | 187 |
| Fotografia 29 - <i>“Tu sabe uma brincadeira diferente?”</i> | 188 |
| Fotografia 30 - <i>“Vamos lá conversar com a “dona” Luci”</i> | 189 |

| | |
|--|-----|
| Fotografia 31 - <i>Eles chegaram</i> | 190 |
| Fotografia 32 - <i>“Está chegando visita”</i> | 191 |
| Fotografia 33 - <i>“Do quê nós vamos brincar hoje? A gente quer aprender”</i> | 192 |
| Fotografia 34 - <i>“Vanessa, quando a médica vem? Ela que ia voltar outro dia”</i> | 193 |
| Fotografia 35 - <i>“Todas as mães vão lanchar hoje na escola com a gente”</i> | 194 |
| Fotografia 36 - <i>“Vanessa, os teus amigos vão estar lá na escola?”</i> | 195 |
| Fotografia 37 - <i>“Veio todo mundo. A professora e a minha mãe também”</i> | 196 |
| Fotografia 38 - Incêndio no Aterro Sanitário Municipal de Capão da Canoa | 206 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Primeiras creches municipais instituídas no município de Capão da Canoa | 54 |
| Quadro 2 - Espaços de atendimento para crianças pequenas e regulamentação da Educação Infantil do município de Capão da Canoa | 54 |
| Quadro 3 - Organização das turmas de Educação Infantil no município de Capão da Canoa | 55 |
| Quadro 4 - Atravessamentos no percurso do ônibus juntos dos(as) trabalhadores(as) do Aterro Sanitário Municipal e das crianças | 73 |
| Quadro 5 - Quadro das Fichas ilustrativas para apresentação do TALE (Etapa 1). | 116 |
| Quadro 6 - Quadro das Fichas ilustrativas para apresentação do TALE (Etapa 2). | 117 |
| Quadro 7 - Roteiro de elaboração do e-book | 200 |
| Quadro 8 - Roteiro de divulgação do e-book | 200 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Taxa da renda <i>per capita</i> e evolução da desigualdade de renda do município de Capão da Canoa | 52 |
| Tabela 2 - Dados do número absoluto de crianças de 0 a 5 anos e percentual de atendimento da Educação Infantil do município de Capão da Canoa..... | 57 |
| Tabela 3 - Monitoramento do atendimento de crianças de 0 a 5 anos da Educação Infantil do município de Capão da Canoa..... | 58 |
| Tabela 4 - Itinerário do transporte para o Aterro Sanitário Municipal e Escola Comunitária de Educação Infantil..... | 72 |
| Tabela 5 - Relatório de visitas ao campo | 101 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------|---|
| ASAGEE | Associação dos Agentes Econômicos Ecológicos |
| ASM | Aterro Sanitário Municipal |
| BBM | Batalhão de Bombeiros Militar |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| COM | Círculo de Pais e Mestres |
| CORSAN | Companhia Riograndense de Saneamento |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| EB | Educação Básica |
| ECEI | Escola Comunitária de Educação Infantil |
| EE | Educação Especial |
| EF | Ensino Fundamental |
| EI | Educação Infantil |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| EPEI | Escola Particular de Educação Infantil |
| GEPRACO | Grupo de Estudos em Práticas Cotidianas Educativas |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira |
| PE | Profissionais da Educação |
| PMCC | Prefeitura Municipal de Capão da Canoa |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PMSB | Plano Municipal de Saneamento Básico |
| PPGED | Programa de Pós-graduação em Educação |
| PPGED - MT | Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional |
| PPP | Proposta Político Pedagógica |
| RMC | Referencial Municipal Curricular |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| SSMA | Secretaria de Saneamento e Meio Ambiente |
| TAI | Termo de Anuência da Instituição |

| | |
|-------|--|
| TALE | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UERGS | Universidade Estadual do Rio Grande do Sul |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| PREFÁCIO | 19 |
| QUEM CONTA A HISTÓRIA E QUEM NARRA A EXPERIÊNCIA: BREVES NOTAS DE UM CONVITE | 19 |
| 1 PARA INICIAR O DIÁLOGO | 36 |
| 1.1 DAS REMINISCÊNCIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DE UMA PEDAGOGA - PESQUISADORA..... | 37 |
| 1.2 O DESEJO DE FAZER ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS | 42 |
| 2 A TESSITURA DO CAMPO EMPÍRICO | 48 |
| 2.1 “O RIO GRANDE SE ENCONTRA EM CAPÃO” | 50 |
| 2.2 O LIXÃO E AS PESSOAS QUE VIVEM DO LIXO | 58 |
| 2.3 A ESCOLA DO LIXÃO | 75 |
| 2.4 “SÓ NÃO ESPERAVA QUE FOSSEM TURMAS MULTIETÁRIAS”: AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO | 84 |
| 3 A TEIA TEÓRICO-METODOLÓGICO DE UMA ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS | 88 |
| 3.1 “O QUE VOCÊ ESTÁ ESCRREVENDO AÍ?”: OS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS..... | 95 |
| 3.2 “QUEM É ELA?”: ENTRAR, ESTAR E DEIXAR O CAMPO | 102 |
| 3.2.1 “ <i>Ela é a profe nova</i> ”: Entre a incursão, a frustração e o acolhimento no primeiro encontro com as crianças no campo | 103 |
| 3.2.2 “ <i>Like ou não like</i> ”: Em busca do assentimento das crianças | 114 |
| 3.2.3 “ <i>As mães da gente pode ver as fotos?</i> ” : A devolutiva como movimento de interações e interlocuções..... | 127 |
| 4 OS SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA COMUNITÁRIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL | 134 |
| 4.1 O BRINCAR | 138 |
| 4.1.1 “ <i>A gente pode brincar lá atrás?</i> ”: Práticas culturais das brincadeiras no contexto da ECEI..... | 141 |
| 4.1.2 “ <i>Tu sabe brincar de pular num pé só?</i> ” : Relações brincantes entre crianças, entre crianças e profissionais da educação e crianças e trabalhadores(as) do ASM..... | 154 |
| 4.2 A AMIZADE..... | 171 |

| | |
|---|-----|
| 4.2.1 “ <i>Nós somos melhores amigos</i> ”: As relações de amizade e suas interdependências | 174 |
| 4.2.2 “ <i>Vocês amam ficar com a gente</i> ”: Uma rede de amigos em fotografias produzidas pelas crianças e pela pesquisadora..... | 186 |
| 5 ENSAIO FOTOGRÁFICO COMO PRODUTO EDUCACIONAL | 197 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 202 |
| POSFÁCIO | 206 |
| “ <i>DE MÃOS DADAS COM A SOCIEDADE VAMOS SUPERAR ESTE DESAFIO</i> ” | 206 |
| REFERÊNCIAS | 211 |
| APÊNDICE A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO MATENEDORA | 225 |
| APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO (TAI) | 227 |
| APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS | 228 |
| APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS(AS) TRABALHADORES(AS) DO ATERRO SANITÁRIO MUNICIPAL | 231 |
| APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS(AS) PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO | 234 |
| APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA AS CRIANÇAS | 237 |
| ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO CEP (UERGS)..... | 241 |

Fotografia 1 - “Para chegar no lago tem que ir por aquela estrada ”¹



Autoria da foto: Sara, 5 anos (Diário de campo, 06/12/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

PREFÁCIO

QUEM CONTA A HISTÓRIA E QUEM NARRA A EXPERIÊNCIA: BREVES NOTAS DE UM CONVITE

Muitas vezes estamos tão determinados a garimpar em um lado e não nos damos conta que as onças de ouro podem estar de outro. É preciso olhar,

¹ Narrativa feita por Julia quando indicava um dos caminhos para se chegar ao lago para os colegas (Diário de campo, 06/12/2022).

cheirar, tocar, observar, participar, viver a experiência com o máximo que o campo nos possibilitar e nos permitir (Gerber, 2015, p.15).

Nesta apresentação, a partir das considerações de Gerber (2015), compartilho a ideia de que no campo emergem as afetações condicionantes de nossas experiências, independentemente se positivas ou negativas. Sendo assim, uma pesquisa etnográfica com crianças só será possível numa proximidade com esse campo, construída e constituída por esse lugar; tendo à observação uma relação intrínseca com a inscrição do pesquisador nesse contexto. Dito de forma mais simples, a proximidade, além de física, precisou ser cultural.

E, foi, exatamente por esse caminho de aproximação com o campo escolhido, que se estabeleceu a cumplicidade com o Outro - profissionais da educação, trabalhadores(as) do Aterro Sanitário Municipal (ASM) e, de modo muito especial, com as crianças, foco central desta etnografia. Faz-se necessário destacar que as crianças, na medida em que permitiam, generosamente, o acesso aos espaços de convivência, também ampliavam as questões para a pesquisa, direcionando o processo de investigação. Assim, para melhor situar o leitor, indico que no decorrer desta dissertação:

1. Sendo uma etnografia realizada com crianças, busquei evidenciar, ao longo dos próximos parágrafos, a participação delas no processo de pesquisa, assim como compreender como as crianças de uma turma multietária, com idades entre 3 e 5 anos e 11 meses, que frequentam o agrupamento 2, da Escola Comunitária de Educação Infantil², localizada na comunidade de catadores de lixo, significam a escola.



2. As empirias produzidas com/pelas³ crianças, narradas ao longo desta etnografia, são autênticas, no sentido em que são registros precisos do que as crianças narraram. Contudo, é necessário frisar, que ainda que

⊗ Vanessa

² É necessário pontuar que, ainda que os sentidos desta investigação estejam voltados para as crianças do agrupamento 2, não significa que as crianças do agrupamento 1 ficarão invisíveis aos olhares etnográficos produzidos no campo. Acredito que para compreender os bebês, é necessária uma metodologia própria que a Antropologia dos Bebês apresenta, incluindo “[...] sintonizar-se com as formas somáticas de comunicação com teorias locais sobre a comunicação dos bebês [...]” (Gottlieb, 2009, p. 326). Para saber mais: Gottlieb, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). Psicologia, USP, 2009.

³ A preposição “com” refere-se ao envolvimento das crianças no processo do fazer etnográfico e a preposição “pelas” refere-se à efetiva participação como copesquisadoras da investigação.

tais empirias estejam postas de forma legítima sob a narrativa de quem conta (as crianças), a reflexividade ocorrerá sempre a partir do olhar de quem narra a experiência⁴. Nessa direção, “[...] identificar e explicitar ao leitor a partir de que lugar o autor escreve é reconhecer que não existe uma pessoa que tudo enxerga, nem uma verdade única e essencial” (Minayo e Guerriero, 2014, p. 1107).

3. Diante do exposto, passo a apresentar quem conta a história, os pesquisadores infantis, copesquisadores que, junto à pesquisadora, produziu a empiria desta etnografia⁵:



⊗ Natalia - 4 anos



⊗ Felipe - 3 anos



⊗ Alice - 5 anos



⊗ Bruno - 3 anos



⊗ Isaac - 5 anos



⊗ Clara - 5 anos



⊗ Enzo - 4 anos



⊗ Sara - 5 anos



⊗ Davi - 5 anos



⊗ Júlia - 5 anos

⁴ O desenho compartilhado foi realizado por Enzo e me ofertado como presente: “*eu fiz tu*” (Diário de campo, 18/04/2022).

⁵ Os desenhos apresentados são recortes dos “autorretratos” que foram realizados durante a produção do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

4. Os nomes nos autorretratos são os nomes verdadeiros das crianças. Explico-me: como já dito, narro a experiência produzida em uma etnografia com crianças, e, foi manifestado por elas (todas) o desejo de seus nomes e de seus colegas constarem como “eles são”, e, a partir das suas manifestações, escolhi fazer uso dos nomes verdadeiros das crianças (Vasconcelos, 2015; Dornelles; Fernandes, 2015). Informo que todos os outros participantes, nesta etnografia, tais quais os(as) trabalhadores(as) do Aterro Sanitário Municipal (ASM), os profissionais da educação, estão identificados por nomes fictícios⁶.
5. Esta etnografia assume o compromisso de buscar impulsionar a construção de um movimento investigativo no qual as crianças sejam efetivamente sujeitos da/na pesquisa, copesquisadoras (Arenhart, 2016; Souza, 2019), com atuação semelhante à da pesquisadora. Para esse movimento, foi introduzido o instrumento fotográfico, sob dois vieses: O primeiro contemplado pelos olhares das crianças (quem narra a história) e o segundo viés pelo olhar da pesquisadora (quem conta a experiência).
6. Faz jus explicitar, ainda que brevemente, que a inserção do instrumento fotográfico com as crianças, de modo artesanal e não previamente planejado, ocorreu de modo complementar à reflexividade do diário de campo (Winkin, 1998), o que permitiu “[...] auxiliar no refinamento do nosso olhar para as particularidades das crianças no contexto da infância e na forma como elas se identificam e interpretam suas relações” (Gobbi; Finco, 2012, p. 51). As fotos foram concebidas à medida que elas foram dinamizadas no diálogo com um grupo particular de sujeitos, as crianças.

⁶ No capítulo 3, apresento argumentos e informações que me levaram a esta escolha.

Fotografia 2 - Copesquisadores infantis em campo⁷

Fonte: Acervo particular da pesquisadora (Diário de campo, 27/10/2022)

7. Na estrutura textual, busquei evidenciar a empiria e reflexividade do diário de campo, instrumento central da produção de informações junto às crianças para a etnografia. Esclareço as inserções dos diários de campo:

- a) Diários de campo que sustentariam uma citação direta curta foram estruturados no estilo *itálico*, tamanho da fonte 12, entre “aspas”;

⁷ Este registro foi realizado por mim durante o primeiro contato com as crianças com os instrumentos de produção de informações. No dia em que realizei este registro estavam presentes Alice, Clara, Julia, Natalia, Sara e Davi. No fundo da imagem está o prédio da Escola Comunitária de Educação Infantil.

b) Diários de campo que sustentariam uma citação direta longa foram estruturados no estilo *itálico*, tamanho da fonte 12 e recuo de 2 cm.

8. Dentre as muitas experiências, passo a narrar breves notas de um convite⁸ para estar no campo com/das crianças e que dá título à etnografia que agora apresento. Eu fiquei impressionada e surpresa com o convite, vocês não ficariam?

Vamos ver os jacarés? (Diário de campo, 22/03/2022).

Afinal, qual realidade é essa em que, crianças brincam na escola, em um lago de chorume⁹ e rodeadas por jacarés? Qual seria a relação de uma escola com jacarés convivendo em uma mesma área? O primeiro e inusitado convite para ver os jacarés partiu de Alice, Clara, Davi, Sara, Natalia, Enzo e Júlia¹⁰ junto à professora titular da turma, a professora Andréia, e a professora de Educação Especial (EE), Elisa. O chamamento ao estranho ocorreu durante uma atividade desenvolvida pelo senhor João¹¹, na horta localizada dentro da área territorial do ASM. Não posso negar o espanto que meu olhar habituado às salas de aula em instituições de ensino fechadas ao ter recebido um convite para “olhar os jacarés”.

A professora Andréia, inicialmente, não deu muita ênfase à provocação das crianças. Compreendi, naquele momento, que o estranho convite, realizado por elas, poderia ter advindo de suas imaginações, ou quem sabe de uma “pegadinha” para quem estava chegando. Porém, quando já nos encaminhávamos para o final da atividade, a professora Andréia, com as crianças reunidas em seu entorno, anunciou: *“Hoje é dia de ver o Jacaré!” (Diário de campo, 22/03/2022).*

⁸ As notas descritas e fotos, são narradas e ilustradas em diferentes temporalidades, visto que, as visitas eram uma prática recorrente no contexto das crianças da Escola Comunitária de Educação Infantil.

⁹ O chorume é o líquido escuro que se encontra em áreas com acúmulo de lixo. Resulta da decomposição e putrefação de matéria orgânica, sendo muito detectado nos lixões a céu aberto. Além da coloração escura, possui textura viscosa e um cheiro muito forte.

¹⁰ No primeiro dia em que recebi o convite das crianças para ver os jacarés, participaram da experiência 7 crianças da sala do agrupamento 2. Nesse dia, estavam ausentes Bruno, Isaac e Felipe.

¹¹ Agente sócio da ASAGEE responsável pelo projeto da horta construído na área do Aterro Sanitário. O projeto é desenvolvido junto às crianças da Escola Comunitária de Educação Infantil.

As crianças ficaram em estado de euforia. Visitar os jacarés, com o passar do tempo do campo, tornou-se uma prática corriqueira e a euforia das crianças se repetia a cada visita. E, mesmo eu visitando os jacarés, o sentimento de estranhamento e surpresa ainda me acompanhava.

Como já mencionei rapidamente, a horta fica fora da área territorial pertencente à Escola Comunitária de Educação Infantil (ECEI). Para chegar até os jacarés, é preciso percorrer uma estrada estreita com a grama alta nas extremidades. A estrada é marcada pela passagem dos(as) trabalhadores(as) do ASM e crianças. Nesse dia, em que saímos da horta e fomos ao encontro dos supostos jacarés, as crianças organizaram-se umas de mãos dadas com as professoras e comigo, outras correndo sozinhas pela estrada que dá o acesso a um lago.

Vanessa, sabe aquele morro de pedras? Então, temos que passar por ali e ir por aquela estrada, onde tem várias árvores com florezinhas. Daí a gente caminha e caminha mais um pouco até chegar no lago. Lá moram os jacarés, sabia? (Narrativa Davi. Diário de campo, 22/03/2022).

Fotografia 3 - “Vanessa, é por esta estrada ali”¹²

Autoria da foto: Isaac, 4 anos (Diário de campo, 06/12/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

O caminho que percorremos até avistarmos o lago foi curto. Em relação ao lago, mais tarde fui descobrir que é um lago de disposição final do chorume. Exalava um odor diferente e desconfortável para mim, já para as crianças, parecia ser um odor comum, no sentido de não ser algo que cause incômodo a elas. O lago tinha em todo o seu entorno uma tela quadriculada, também era possível notar árvores, algumas bastante floridas, com uma espécie de flor rosa. Em alguns dias, dos quais fomos ver os jacarés, também foi possível ver algumas aves brancas com pernas alongadas, o que me pareceu serem semelhantes a garças, elas ficavam sobre as copas das árvores. De certa forma, aquelas árvores floridas e as aves embelezavam aquele espaço incomum para mim. Em contraste, fazendo fundos ao cenário, estava uma das células de lixo desativada, muito parecido com um “grande morro”, como era representado pelas crianças.

¹² Narrativa Davi. Diário de campo, 22/03/2022.

Fotografia 4 - “Não aparece nenhum”¹³

Autoria da Foto: Alice, 5 anos (Diário de campo, 06/12/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Próximas à tela, por vezes, encontrávamos posicionadas algumas caixas de madeira - aquelas utilizadas para armazenamento de hortaliças - em outras, contávamos com auxílio dos troncos das árvores que, as crianças utilizam como apoio, assim conseguindo uma visão privilegiada, proporcionando olhar o lago de cima. Também, uma churrasqueira construída artesanalmente, pelos(as) trabalhadores(as) do ASM, com tijolos sobrepostos. Ao lado da churrasqueira, uma mesa escolar infantil servia de apoio durante o preparo do churrasco. Bem próximos à tela, estavam um palanque de madeira, uma lata pendurada com uma tampa redonda, parecendo ser uma catraca de bicicleta que fazia as vezes de um instrumento de fazer barulho para jacaré, utilizado pelas crianças. As estratégias das crianças eram diversas, o objetivo a ser atingido? Ficar o mais próximo que pudessem da cerca.

¹³ Narrativa de Júlia, enquanto esperava o surgimento do colo da professora (Diário de campo, 06/12/2022).

Fotografia 5 - “Sobe ali e chama: jacaré, jacaré, jacaré”¹⁴



Autoria da foto: Sara, 5 anos (Diário de campo, 06/12/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Alice aproximou-se daquela espécie de instrumento de fazer barulho e sob as pontas dos dedos dos pés, para poder alcançar a altura da lata, começou a bater. O barulho estridente e forte deixava as crianças ainda mais agitadas e eufóricas. Claramente, durante as primeiras visitas, não conseguia entender o que estava acontecendo ali durante aquele momento.

¹⁴ Narrativa de Natalia incentivando Clara a subir no tronco da árvore para aclamar pelo jacaré (Diário de campo, 06/12/2022).

Fotografia 6 - “Só um pouquinho que vou bater lata, bem forte”¹⁵



Autoria da foto: Clara, 5 anos (Diário de campo, 06/12/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Davi e Clara correram para o meu lado e, diante do bater lata, atiravam pequenos pedaços de gravetos na água, assim como davam continuidade ao coro das demais crianças, com as aclamações:

Jacaré, Jacaré, Jacaré... (Diário de campo, 22/03/2022).

¹⁵ Narrativa realizada por Alice (Diário de campo, 06/12/2022).

Fotografia 7 - “Os galhos tem que ser pequenos”¹⁶



Autoria: Natalia, 4 anos (Diário de campo, 06/12/2022)
Fonte: Acervo particular da pesquisadora

¹⁶ Narrativa de Clara enquanto colocava em prática uma das estratégias elaboradas pelas crianças (Diário de campo, 06/12/2022).

Fotografia 8 - “Daqui eles vão escutar, lá o jacaré não está escutando”¹⁷



Autoria da foto: Natalia, 4 anos (Diário de campo, 27/10/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Eis, que entre uma e outra estratégia, sempre surgia lá do fundo do lago, o jacaré, algumas vezes eram os jacarés, para (ainda) meu espanto e surpresa. As crianças percebiam a minha expressão de assustada. Durante as primeiras visitas, Davi sempre se aproximava e explicava:

Conseguiu ver? Sempre que tu quiser que ele apareça tem que bater na lata e também atirar galhos para balançar a água. Só que os galhos têm que ser pequenos, porque pode machucar os filhotes. Eu acho que eles não escutam. Não precisa ter medo. Tem a tela (Narrativa do Davi. Diário de campo, 22/03/2022).

Viu, eles sempre aparecem. Hoje veio só o papai, tem dia que vem a mamãe e os filhos vêm junto (Narrativa do Isaac. Diário de campo, 27/10/2022).

¹⁷ Narrativa feita por Clara em interação com a colega Júlia enquanto procuravam outros lugares ao redor do lago, por entre as árvores para melhor ver os jacarés (Diário de campo, 27/10/2022).

Fotografia 9 - “Vou tirar uma foto dele agora que ele está pertinho”¹⁸



Autoria da foto: Clara, 5 anos (Diário de campo, 06/12/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Durante o tempo do campo, pude presenciar a aparição da família de jacarés que a Alice tanto me falava “[...] são três jacarés. Tem o filhinho. Lá vem vindo ele” (Diário de campo, 22/03/2022) e, que me deixou confusa durante a primeira visita, pois algumas crianças anunciavam dois jacarés e, outras, três, porém eu só conseguia enxergar dois jacarés grandes.

Alice: São três jacarés. Tem o filhinho. Lá vem vindo ele.

Pesquisadora: Alice, não tem outro vindo. Acho que são somente dois.

Alice: Não é não. Tu tem que usar óculos. Cadê teu óculos? [não esperava por este retorno tão imediato e na hora comecei a rir].

Alice: Professora Elisa, empresta teus óculos para ela? Você também não trouxe? Ela não está vendo o filhinho (Diário de campo, 22/03/2022).

¹⁸ Narrativa feita por Davi ao conseguir enxergar um dos jacarés (Diário de campo, 06/12/2022).

Fotografia 10 - “Tem um óculos lá na carroça”¹⁹

Autoria: Alice, 5 anos (Diário de campo, 27/10/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Este episódio, da primeira visita ao lago, sempre me vem à memória. Apesar de toda tensão do convite realizado pelas crianças, pude vivenciar momentos de aproximação e interação junto a elas. Passada toda a euforia do encontro inusitado e já retornando à escola, encontramos, no caminho, uma carroça velha e desativada, no seu apoio, os óculos de plástico velho rosa, semelhante aos usados em festas de aniversários. Alice, percebendo o objeto, saiu correndo, foi até a carroça, pegou os óculos rosa, me olhou e disparou:

Hein, tu não quer voltar nos jacarés para ver o filhote? (Diário de campo, 22/03/2022).

¹⁹ Narrativa realizada pela Alice (Diário de campo, 22/03/2022).

Fotografia 11- “Viu que tem jacaré?”²⁰

Autoria da foto: Davi, 5 anos (Diário de campo, 06/12/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

9. Evidencio que as narrativas dos atores sociais (as crianças) produzidas a partir de suas visões de mundo (Geertz, 1989) e daquilo que é vivenciado, significam o contexto em que estão inseridos, traduzidos, aqui neste estudo, em descrições densas no diário de campo.

10. Assim, os convites para participar de seus mundos e a relação de amizade construída foram retomados em meu diário de campo, constituindo as categorias de análise O Brincar e A Amizade, no emaranhado do texto, imagem, sentidos vividos, experimentados ou (re)significados, busco tecer as relações sociais, que vão se constituindo a partir das vivências e necessidades sentidas pelo Outro - crianças e adultos. São elas que, ao interagirem entre si e o contexto ao seu entorno, vão elaborando ou (re)elaborando simbolicamente suas experiências e dando-lhes sentido.

²⁰ Narrativa realizada por Alice (Diário de campo, 22/03/2022).

11. Por fim, confidencio a vocês que, durante as minhas andanças com as crianças no campo, considerando as negociações, a postura ética e devolutiva, posicionei-me sob a premissa de estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho (Velho, 1978). Premissas que ocorreram por diversos e diferentes momentos, desde a delimitação do problema da investigação, que sobrepõe a relação dele com conhecimentos e experiências prévias, passando pelas interlocuções com as crianças que construí vínculos, como forma de viabilizar a experiência de diferentes e intensos encontros, no campo de pesquisa, sobretudo, quando os atores sociais constituem significados a esta ECEI: *Isto aqui é uma maravilha!*²¹

Desejo a todos uma prazerosa leitura!

²¹ Narrativa da Alice (Diário de campo, 22/03/2022).

Fotografia 12 - Saída de Campo ao Aterro Sanitário Municipal de Capão da Canoa²²

Fonte: Acervo particular da pesquisadora (Relatório de estágio, 02/05/2002)

1 PARA INICIAR O DIÁLOGO

Esta dissertação apresenta uma série de diálogos, alguns antes mesmo desta investigação tomar forma. A construção das temporalidades, denota as minhas narrativas como pedagoga - pesquisadora. Trata-se, particularmente, tanto das minhas escolhas como das aproximações com o campo da educação, constituído pelo percurso acadêmico e profissional que vão ao encontro do processo de seleção do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED - MP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS),

²² As crianças que aparecem na foto, na sua maioria, hoje, são adolescentes com os quais tenho contato e que moram no mesmo bairro onde reside meu pai. Uma das crianças é minha sobrinha e a outra sua amiga. A pergunta recorrente e afirmação em nossos encontros são sempre as mesmas: *“Tia, porque você nos levou lá? O cheiro era muito forte!”*.

marcando o início deste grande sonho pessoal e profissional no ingresso no Mestrado em agosto de 2021.

Dentro do universo de possibilidades que o curso de Mestrado Profissional em Educação pode me oferecer, a aproximação com as leituras ligadas à disciplina da Antropologia, em especial, os textos apresentados através do componente curricular Representações Sociais e Pesquisa em Educação (2021/2): Interpretação das Culturas (Geertz, 2008); O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia clássica (Minayo, 1994); Representações sociais: investigações em psicologia social (Moscovici, 2007) entre outros, e do componente curricular Tópicos avançados em Educação e Cultura (2022/1): Antropologia da criança (Cohn, 2005); Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas (Corsaro, 2005); Culturas infantis, brincadeiras e aprendizagem escrita na pré-escola (Kremer; Barbosa, 2021), ministrados pelo meu orientador, Professor Dr. Leandro Forell, fomentaram as escolhas e encaminhamentos traduzidos nesta dissertação. Em outras palavras, a investigação que aqui apresento é oriunda das problematizações, debates e das vivências profissionais no campo da educação, leituras e debates nas aulas de Mestrado, sobretudo, a partir das partilhas realizadas no GEPRACO (UERGS/ CNPq)²³.

Para situar e conectar os leitores com a pedagoga - pesquisadora, bem como, para melhor compreensão dos sentidos deste estudo, foi necessário refazer e rememorar os fatos e ações que constituíram e constituem as minhas escolhas acadêmicas e profissionais até o encontro com a decisão metodológica, os sujeitos, o campo empírico e o problema norteador da investigação, organizados e narrados aqui em duas temporalidades: as reminiscências profissionais e acadêmicas de uma pedagoga - pesquisadora e o desejo de fazer etnografia com crianças.

1.1 DAS REMINISCÊNCIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DE UMA PEDAGOGA - PESQUISADORA

Carvalho (2021), ao revisitar suas lembranças como professor e partindo de suas narrativas contemporâneas como Orientador de Estágios de Educação Infantil,

²³ Grupo de Estudos em Práticas Educativas Cotidianas liderado pelo Prof. Dr. Leandro Forell. Grupo do qual faço parte desde agosto/2021.

ênfatiza no capítulo intitulado “O extraordinário na docência com crianças na Educação Infantil”, que

[...] é preciso que o(a) docente tenha autoria na constituição dos seus repertórios, que suas narrativas profissionais e os processos de sua constituição enquanto profissional da educação sejam reconhecidos. A ideia de fazer mais perguntas do que buscar respostas talvez seja um caminho ainda a ser desbravado, trilhado por aqueles(as) que se aventuram na docência na Educação Infantil (Carvalho, 2021, p. 32).

Partilho da reflexão do autor, de apropriação dos repertórios constituídos e dos que serão experienciados por mim, pois, a partir deles, compartilho e reflito as reminiscências narrativas desta pedagoga - pesquisadora. Cursei todo o Ensino Fundamental em Escola Pública. Quando ingressei no Ensino Médio, pelo apreço de estar próxima das crianças, escolhi cursar o Magistério (1995). Na época, o curso era ofertado no Instituto Divina Providência, localizado no município de Capão da Canoa. Município que nasci, constitui minha família e escolhi para residir. Atrelada à escolha do curso estava também a escolha pela docência (Imbérnon, 2010). A formação proporcionada durante o curso de Magistério me aproximou do chão da sala de aula, pois a proposta curricular viabilizava constantes inserções ao campo prático. Porém, essa mesma formação deixava de lado o fomento às pesquisas em educação. A proposta curricular mais parecia uma espécie de “manual de didáticas”.

Ao final do curso de Magistério, em uma escola municipal, realizei o estágio proposto pelo curso. Durante o período reservado ao recreio das crianças, fui até a sala dos professores, onde encontrei uma professora que me apresentou um folheto informativo sobre o vestibular para Pedagogia. Naquele mesmo ano de 1999, fiz o vestibular e ingressei no curso de Pedagogia (1999) na Faculdade Cenecista de Ciências e Letras de Osório - FACOS²⁴, localizada no município de Osório. As andanças do curso de graduação me ofertaram alguns encontros teóricos aguçando e despertando, timidamente, a pesquisadora que habita na pedagoga. Posso afirmar que na graduação se iniciou um processo contínuo de (re)conhecer o meu lugar de fala.

Outra experiência importante foram os estágios realizados durante o curso de graduação. Destaco o estágio junto aos alunos das escolas municipais de Educação Infantil de Capão da Canoa com o projeto itinerante Hora do conto, realizado no ano

²⁴ Atualmente denominado Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC).

de 2001 e, em especial, ressaltar o estágio, em maio de 2002, junto a uma turma de segundo ano de escola municipal de Ensino Fundamental, no município de Xangri-Lá (município que faz divisa com Capão da Canoa), escola em que cursei o Ensino Fundamental. Apresento as lembranças do primeiro estágio por evidenciarem a minha afeição e o desejo por desbravar a Educação Infantil, e as memórias do segundo estágio, por suscitarem inquietações que estabelecem o diálogo com este estudo (no que tange à escolha do campo empírico, demarcando a urgência do estudo). Minha primeira relação com o espaço foi em 2002. Naquele período, tive a oportunidade de produzir registros. Essas reminiscências narrativas, revisitadas em meu relatório de estágio, fundamentam o fragmento partilhado e acionam sentidos singulares ao campo escolhido para esta investigação (ao longo desta narrativa introdutória).

Ao nos aproximar da estrada de acesso ao Lixão, já é possível sentir e imaginar o cenário que demarca a vida das pessoas que trabalham lá. A mistura de cheiros exalando parecem revelar o cotidiano e a luta incansável das pessoas para sobreviver. O cheiro de decomposição mistura-se com a combustão dos gases, causando a sensação de que aquele espaço não poderia estar sendo ocupado por aquelas pessoas. Na trilha que dá acesso ao Lixão, a montanha de dejetos já demonstra um cenário onde o lixo exerce um lugar dominador no cotidiano das famílias. Os urubus sobrevoando, alguns já íntimos com o ambiente, não se assustam com a aproximação dos agentes e das máquinas naquele morro de lixo. Homens e Mulheres na esteira de triagem interagem com intimidade com os papelões, garrafas de plástico, ferro, entre tantos outros objetos representados por nós [humanos] como lixo. Durante o trajeto [com acesso difícil devido aos inúmeros buracos] até a chegada no Lixão, as crianças pontuam e sinalizam aquilo que estão observando e o que lhes desperta a curiosidade. A estrada já prenuncia uma paisagem diferente ou pelo menos diferente da paisagem da que elas estavam habituadas a observar na cidade. O chão de terra batida, os campos, o vento mais acentuado, alguns animais. Logo na chegada, uma casinha, uma espécie de escola para as crianças pequenas. Na lateral desta casinha, um grande lago cercado [chorume]. Ainda na entrada uma balança que realiza a pesagem dos caminhões que chegavam carregados de lixo. Alguns passos à frente desta balança um grande galpão [onde é realizada a separação do lixo]. Neste espaço, fomos recepcionados por dois catadores de lixo, que a partir da escuta e olhares curiosos das crianças, gentilmente, explicam, para as crianças, o processo de separação do lixo e a importância de realizar a separação em casa. Mais para o lado, em direção ao grande lago, estava uma imponente célula de lixo. As crianças se espantam ao se depararem com toda aquela quantidade de lixo. O espanto veio acompanhado do desconforto. O forte

e permanente odor torna desagradável a permanência prolongada lá (Relatório de estágio, 02/05/2002).

Emergiram, desta primeira relação, estranhamentos (Velho, 1978) os quais seguiam comigo ao longo desses vinte anos: Como as pessoas convivem naquele cenário? Quem são aquelas pessoas? Como chegaram até aquele espaço? Frente à constatação da existência de uma escola de Educação Infantil, juntamente à experiência nesse estágio da graduação, fizeram surgir um interesse especial, por estar e compreender as infâncias produzidas nesse contexto social, ou seja, como as crianças vivem suas diferentes infâncias, seus modos de ser e estar na relação com o mundo dos adultos, considerando aquele contexto tão peculiar.

A partir dos modos de ser pedagoga - pesquisadora, vou me constituindo e me permitindo alguns ensaios docentes. Presto concurso e começo a atuar como professora da Educação Básica do município de Capão da Canoa - especificamente e especialmente - na Educação Infantil (2010). Trabalhei por sete anos na Escola Municipal de Educação Infantil Carrossel, localizada no Bairro São Jorge. Na EMEI, aprendi a aguçar o meu olhar observador, a problematizar e refletir a minha prática docente, conjuntamente com as crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Em meio às inquietudes e minha busca sobre os modos de ser professora - pesquisadora, complementei minha formação com a especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FUCAP/2012), posteriormente, com a especialização em Educação para diversidade (UFRGS/2014). Em ambas as formações, os trabalhos de conclusões foram problematizados a partir da minha experiência na Educação Infantil, mas nunca problematizando quem são as crianças e como são as infâncias. Apenas concebia as infâncias e as crianças atreladas à concepção de desenvolvimento, centrada nas questões biológicas, ou seja, distribuídas em etapas, que precisam ser cumpridas e identificadas em qualquer criança. Em 2015, também através de concurso público para o município de Capão da Canoa, recebo a nomeação para professora do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, no qual atuei durante três anos, como professora itinerante, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Zilpa Mattivi de Oliveira.

Em 2017, solicitei minha transferência para a EMEI Professora Adelaide Fernandes de Souza, onde atuei como professora itinerante das turmas do turno da manhã. Em 2018, assumi o desafio de compor a direção, como vice-diretora da

EMEI. Por ser uma escola localizada em um distrito, localizado a 12 km do centro de Capão da Canoa, permaneci com as duas matrículas lá, uma como vice-diretora e a outra como professora na turma do Maternal I²⁵. Foram dois anos que se somaram a minha trajetória profissional e que me desafiaram a me apropriar de um espaço de fala mais amplo, a gestão da/na/para a Educação Infantil. Ao me apropriar e reconhecer este espaço de pertencimento, de ser, com ética, compromisso e dedicação, percebo que me encontro em constante processo, nunca finalizado.

No mês de dezembro de 2018, quando findava o ano letivo, recebi o convite para atuar como diretora na Escola Municipal de Educação Infantil Carrossel. Escola que me proporcionou a descoberta daquilo que dava sentido ao meu fazer docente, estar com as crianças. O desafio que se apresentava era maior. Tratava-se de uma realidade de 320 crianças e 70 profissionais. Desafio aceito! No entanto, foi necessário, como forma de potencializar minhas concepções empíricas e teóricas no que tange à efetividade e importância da minha prática, ingressar na especialização em Gestão da Educação (UFRGS/2020). A proposta metodológica do curso foi a pesquisa-ação (Thiollent, 2011) e, sob a orientação da Prof^a. Dra. Fabiana Amorim Marcello, desenvolvi, junto a um grupo de pedagogos - gestores das escolas municipais de Educação Infantil de Capão da Canoa, um estudo minucioso, combinado à pesquisa narrativa (Chaves, 2000) através de discussões que emergiram das várias necessidades experienciadas, bem como, teóricas que vinham e vêm se apresentando em nosso cotidiano escolar, considerando, de modo bastante especial, os desafios enfrentados por nós, pedagogos - gestores, na implantação da gestão democrática, assim como a capacidade em reconhecer as singularidades e especificidades dessa etapa da educação básica.

No final do ano de 2020, passei a integrar a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Capão da Canoa, desenvolvendo minha atividade como assessora da Secretária de Educação. A provocação veio acompanhada de muitas dificuldades, instabilidades e contratempos frente ao cenário educacional produzido em tempos da Pandemia do COVID-19. O que fazer? Como fazer? O ensino remoto, o ensino híbrido e a retomada das aulas presenciais. De certo modo, a instabilidade proporcionou que eu pudesse experienciar ações e organizações mais ligadas e próximas às escolas (e não somente administrativa). Dentre os muitos cotidianos

²⁵ Nomenclatura utilizada, no município de Capão da Canoa, para denominar a turma composta por crianças de 2 anos a 2 anos 11 meses e 29 dias.

vivenciados em diferentes escolas, pude conhecer aquela uma “[...] casinha, uma espécie de escola para as crianças pequenas” (*Relatório de estágio, 02/05/2002*). Naquela visita, com as crianças do segundo ano em 2002, a forma de organização daquele espaço (Aterro Sanitário Municipal) já me inquietava. Passados quase vinte anos do dia em que, pela primeira vez, visitei o Aterro Sanitário Municipal, apresentava-se, para mim, a Escola Comunitária de Educação Infantil que dispõe o atendimento a crianças de zero a cinco anos, meninos e menina, filhos e filhas dos catadores de lixo. Mais uma vez, aquele espaço e o seu cotidiano me desconcertavam. Quem são as crianças da ECEI? Qual a relação da ECEI com o ASM? Qual a relação da ECEI com a mantenedora (SME)? Como as infâncias são constituídas?

As andanças e reminiscências narrativas profissionais e acadêmicas produzidas, no cotidiano desta pedagoga - pesquisadora, partem justamente, dessas lembranças preservadas em minha memória, que ora estão muito vivas e ora encontram-se quase apagadas. Rememorar e relemburar, no percurso das escritas de si, articulando as concepções empíricas de minha prática docente às concepções teóricas acadêmicas, vão ao encontro da continuidade da formação continuada que me produzem como pedagoga e pesquisadora, sobremaneira, potencializando minha identidade e fazer docente. Acerca desses movimentos, Imbernón (2010) destaca que quando os professores assumem sua formação, eles se tornam protagonistas deste fazer, uma vez que estão partindo de dentro de um contexto social e profissional e assumindo uma perspectiva crítica em educação e formação.

1.2 O DESEJO DE FAZER ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS

Como apresentei, anteriormente, a relação com as leituras na área da Antropologia acabou por me aproximar dos estudos etnográficos. Assim, dadas as minhas inquietações e afeição por atuar com as crianças, durante o segundo semestre de 2021, dediquei-me na procura por artigos e periódicos que tematizassem sobre etnografia com crianças. Precisamente, não me recordo a quantidade de artigos e periódicos selecionados, porém, dentre os achados, encontrei dois dossiês que discorrem sobre questões epistemológicas, metodológicas e éticas em pesquisas etnográficas com crianças. Fonseca (1998)

pontua que só se aprende a fazer etnografia lendo etnografias. E, foi, exatamente, o que fiz, escolhi, além dos textos orientados, também realizar a leitura dos artigos contidos nos dois dossiês e que, metodologicamente, iam ao encontro dos meus desejos como pedagoga - pesquisadora.

Os entrelaçamentos das leituras convergiram diretamente em seus aspectos metodológicos, epistemológico e ético com o desejo de fazer etnografia e de me encontrar com as crianças. Deste modo, junto ao meu orientador, fiz algumas escolhas. Em termos metodológicos optei pela etnografia (Geertz, 1989; Fonseca, 1998) tendo como desenho, a observação participante (Geertz, 1989; Fonseca, 1998; Cohn, 2005) e delimito o instrumento metodológico, partindo do diário de campo (Winkin, 1998).

Tal como observa Geertz, “[...] fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (Geertz, 1989, p. 7). Assim, os aspectos teórico-metodológicos da experiência etnográfica, proporcionaram a esta pedagoga - pesquisadora, através da observação participante, estar em contato direto com seus atores sociais e, aprofundar no mundo suas experiências construindo cadeias de significação, o que demandou um investimento observador na análise do meu próprio modo de olhar.

Partindo da escolha metodológica e buscando, em minhas reminiscências narrativas, as andanças e as inquietações acadêmicas e profissionais, desenhou-se o contexto empírico, produzido na Escola Comunitária de Educação Infantil, localizada no município de Capão da Canoa, Litoral Norte Gaúcho. Como explicitado anteriormente, o primeiro contato com o espaço me permitiu realizar registros e a narrativa contida naquele pequeno ensaio descreve os primeiros estranhamentos (Velho, 1978) que se somaram a outros ao longo desses vinte anos. Os olhares produzidos como pedagoga - pesquisadora não foram suficientes para compreender a especificidade daquele local. Assim, algumas questões sempre voltavam a emergir: Como a ECEI se constitui? Ou, melhor, como se construiu uma escola no meio de um lixão? Como se organiza a ECEI? Como era o cotidiano das crianças da ECEI?

Com o passar dos anos e com a minha ida para a Secretaria Municipal de Educação (SME) como Assessora, em janeiro de 2021 (SME), consegui ter acesso a

documentos oficiais que tratavam de assuntos ligados à ECEI e também algumas informações privilegiadas. Durante as visitas realizadas no ano letivo de 2021 e no Projeto Verão²⁶ em janeiro e fevereiro de 2022, bem como, o arcabouço de leituras que me aproximou da pesquisa etnográfica no decorrer do Mestrado, possibilitaram-me observar que aquele lugar demandava um desdobramento maior, era necessário “estar com” (Winkin, 1998). Para isto, o movimento escolhido foi diferente, exigiu de mim a “entrada no campo” (Corsaro, 2005) e a convivência com os atores sociais, as crianças por um “tempo prolongado” (Geertz, 1989). Tal estratégia viabilizou a construção de uma relação de confiança, estabelecendo, assim, uma “experiência de proximidade”²⁷ (Geertz, 1989) com o outro. Contudo, delimitar o campo na pesquisa etnográfica não foi uma atividade simples, entendi “[...] que o campo precisa também nos aceitar” (Lima; Duarte, 2019, p. 285).

À vista disso, pela proximidade profissional com a Educação Infantil e o apreço especial em estar com crianças, coloco-me o desafio de pensar elas, as crianças, em contexto, considerando que elas não são iguais e vivem diferentemente suas infâncias. Conferindo essas considerações com a Antropologia da Criança, atribui-se relevância em conhecer a condição ativa das crianças na construção das relações por elas próprias estabelecidas, buscando, assim, o seu mundo, a partir do seu próprio ponto de vista. Concernente a estas premissas, as autoras Rifiotis; Ribeiro; Cohn e Schuch (2021) discorrem acerca da consolidação das pesquisas com crianças conferidas pelo campo da Antropologia.

O reconhecimento da agência infantil²⁸ e da possibilidade de as crianças atuarem como mediadores importantes nas relações entre os adultos foram ganhando visibilidade à medida que as/os pesquisadoras/es conseguiram desconstruir a ideia de infância como fenômeno universal. Uma vez que a infância é desatrelada da concepção de desenvolvimento centrada exclusivamente em questões biológicas (distribuídas em etapas, as quais precisam ser cumpridas e identificadas em qualquer criança, independentemente do seu contexto social, cultural e econômico), as pesquisas que reconhecem a infância como categoria construída socialmente acabam por ganhar visibilidade (Rifiotis; Ribeiro; Cohn; Schuch, 2021, p. 13).

²⁶ Projeto de recreação realizado durante o recesso de férias de verão nas escolas municipais infantis no município de Capão da Canoa.

²⁷ Consiste em “ter estado lá”, ou seja, ter ido a campo, compreender a comunidade, o que envolve um trabalho de implicação e envolvimento do pesquisador, estabelecer relações e vínculo com o Outro.

²⁸ As autoras concebem este reconhecimento, na medida em que a infância é distanciada da concepção de desenvolvimento centrada tão somente nas questões biológicas.

Assim, a ideia de uma infância natural e universal foi sendo desconstruída, tomando a pluralidade de formas de infâncias, construídas social, cultural e historicamente, a partir de seu contexto social. Cohn (2005) pontua que a criança é um ser “atuante”, ela tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais.

Reconhecê-lo é assumir que ela não é um ‘adulto em miniatura’, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (Cohn, 2005, p. 27-28).

Para construir uma investigação, partindo do ponto de vista da criança, é preciso compreender os significados que elas atribuem à cultura. Nesse sentido, os métodos da Antropologia, como a observação participante - na etnografia - são adequados ao estudo das crianças. A etnografia é considerada por vários autores (Cohn, 2005; Corsaro, 2009) como chave para entender o processo de participação das crianças na vida social, “[...] usando-se da etnografia, um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo” (Cohn, 2005a, p. 10).

Contudo, foi importante estar atenta para o fato de que as crianças possuem “reprodução interpretativa”²⁹(Corsaro, 2011) em relação ao adulto e elaboram sentidos específicos, que “partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos” (Cohn, 2005, p. 35). Pois, para Cohn (2005, p. 33) “[...] a criança não sabe menos, sabe outra coisa” e, sendo assim, não interessa para esta pedagoga - pesquisadora “[...] saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados, e sim a partir de que sistema simbólico o faz” (Cohn, 2005, p. 33-34).

Neste sentido, refletir acerca das especificidades do campo e como é ser criança em contexto na ECEI constituíram a pertinência da realização da pesquisa que apresenta os significados construídos pelas crianças. Contudo, tal como Rifiotis; Ribeiro; Cohn; Schuch (2021, p. 16), nesta investigação, foi preciso “[...] captar as participações ativas das crianças nas diversas dimensões da vida social”.

²⁹ Nas palavras do autor, o termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas, contribuem ativamente para a produção e a mudança social.

Concebi a pesquisa etnográfica e sua ampla utilização em estudos das infâncias pelas possibilidades que oferecem de aproximação com as crianças, de suas interações e de suas práticas culturais, seja no campo educacional, na Sociologia ou na Antropologia. Sendo assim, os estranhamentos que constituí, considerando as experiências profissionais e acadêmicas que me levaram ao encontro com as informações produzidas no campo empírico, corroboraram e delimitaram a pesquisa circunscrita sob o problema: **Como as crianças de uma turma multietária, com idades entre 3 e 5 anos e 11 meses, que frequentam o agrupamento 2, da Escola Comunitária de Educação Infantil, localizada na comunidade³⁰ de catadores de lixo, significam a escola?**

Para dar estrutura ao escopo desta dissertação, no primeiro capítulo, está a introdução inicial, Para iniciar o diálogo, no qual busquei tecer as minhas aproximações e estranhamentos na construção desta pedagoga - pesquisadora e da pesquisa.

No segundo capítulo, A tessitura do campo empírico, de modo especial, procurei contextualizar: O município - “O Rio Grande se encontra em Capão”; no qual apresento o cenário educacional e a Educação Infantil do Município de Capão da Canoa. O bairro e a comunidade - O lixão e as pessoas que vivem do lixo; estruturado com base nas narrativas dos atores sociais produzidas no campo empírico em diálogo com documentos oficiais. O prédio e a escola - “A escola do lixão”; situando a relação da ECEI com o Aterro Sanitário Municipal e Secretaria Municipal de Educação. Os adultos da escola - ‘As professoras’; onde faço uma breve apresentação a partir das narrativas produzidas por elas e com elas frente ao contexto da ECEI. Nesta construção, ressalto que as copesquisadoras (Arenhart, 2016) desta etnografia, as crianças, foram apresentadas inicialmente, no prefácio, organizado, especialmente, para elas, que, efetivamente, tornaram-se os sujeitos do/no fazer etnográfico com crianças.

No terceiro capítulo, A teia teórico-metodológico de uma pesquisa etnográfica com crianças, por sua vez, especifiquei os percursos metodológicos da pesquisa, mais, precisamente, as considerações quanto à etnografia com crianças e os

³⁰ Utilizo o conceito comunidade concebido por Weber (1973), pois para o autor, comunidade já se torna um conceito amplo apoiado em fundamentos afetivos, emocionais e tradicionais. No entanto, Weber (1973) explica que a comunidade é uma relação social em que a atitude na ação social, em termo médio ou no “tipo ideal”, inspira-se em um sentido de solidariedade e como fruto do sentimento subjetivo (afetivo ou tradicional) dos participantes na constituição de um todo. Para saber mais ver: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v18n2/v18n2a18.pdf>. Acesso em 27 nov. 2023.

instrumentos metodológicos para saber ver, saber estar com e saber escrever (Winkin, 1998) o outro - as crianças. Além disso, indiquei o percurso ético que foi construído e que me acompanhou durante todo o tempo do campo e na escrita da dissertação.

No quarto capítulo, Os significados produzidos pelas crianças à Escola Comunitária de Educação Infantil, a partir das informações empíricas produzidas com/pelas crianças no contexto, apresento as análises das categorias. A primeira categoria, O Brincar, dividida em dois eixos: Práticas culturais das brincadeiras no contexto da ECEI; Relações brincantes entre crianças, crianças e profissionais da educação e; crianças e trabalhadores(as) do ASM. A segunda categoria, A Amizade, também em dois eixos: As relações de amizade e suas interdependências; Uma rede de amigos em fotografias produzidas pelas crianças e pela pesquisadora. Em ambas as categorias, as análises partiram de um diálogo interdisciplinar, onde busquei construir as redes de interdependências, formadas pelas crianças, a partir da Teoria configuracional, de Norbert Elias (2018).

No quinto capítulo, como forma de dar publicidade à pesquisa, apresento o Ensaio fotográfico, como produto educacional, no qual realizo o convite, nele me incluo, que, ao acessar o ensaio fotográfico “O quintal da escola: Fotografias e Etnografias com crianças”, possamos, cada vez mais, refletir e nos colocarmos como pedagogos(as), profissionais da educação e pesquisadores(as) que entendem a necessidade de se esforçar continuamente, no intuito de tornar, cada vez mais efetiva, a presença ativa das crianças em pesquisas que as envolvem.

Por fim, são tecidas as considerações que emergiram da pesquisa. Procuo retomar, de forma mais ampla, as discussões das duas unidades analíticas e propor que as ações e reivindicações das crianças possam ser indicativos potentes para qualificar o debate acerca dos significados da Escola de Educação Infantil.

Fotografia 13 - “Vamos lá tirar foto. Minha mãe e minha avó estão lá trabalhando”³¹



Autoria da foto: Enzo, 4 anos (Diário de campo, 06/12/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

2 A TESSITURA DO CAMPO EMPÍRICO

No percurso da escola até a universidade, as crianças iam identificando e narrando o caminho.

Júlia: Eu passo por esta estrada com a minha mãe quando a gente vem para minha escola.

³¹ Narrativa realizada por Clara ao ver sua mãe e avó realizando a separação do lixo (Diário de campo, 06/12/2022).

Davi: Lá é Capão da Canoa.

Pesquisadora: Isso, lembra que a professora Juliana mostrou a bandeira para vocês? É o município onde vocês moram.

Júlia: Não onde eu moro não é Capão da Canoa.

Davi: É, onde a gente mora tem outro nome. Olha lá, outra cidade [referindo-se aos condomínios]. Lá tem umas casas grandes e bonitas.

Júlia: Que nada Davi, são pequenas. As grandes estão lá atrás [fazendo menção aos prédios].

Alice: É Davi, aquelas casas pequenas são dos bebês [pois, da estrada por onde percorria o transporte, o campo de visão das crianças, em relação às residências, fazia com que elas parecessem menores].

Pesquisadora: Mas onde você mora?

Davi: Lá longe, mas não é em Capão da Canoa. Eu vou em Capão com a mãe para ir na praia e fica bem longe (Diário de campo, 04/10/2022).

A história contada pelas crianças e narrada por esta pedagoga-pesquisadora foi o ponto de partida para tentar compreender e contextualizar o município de Capão da Canoa, campo empírico desta investigação, demarcado por um cenário com contrastes e marcas sociais desiguais.

Parto da ideia, compartilhada por Fonseca (1998), de que a etnografia deve situar seus sujeitos em seus contextos históricos e sociais os quais trazem informações relevantes para a composição e compreensão dos atores sociais³² inseridos, assim como para a qualidade da pesquisa. Nesse movimento, narrado neste capítulo, busquei tecer, situar e descrever o campo empírico e o contexto da pesquisa: o município, o bairro e a comunidade, a escola, as famílias e os profissionais da ECEI. Justamente por isso, compreender o contexto histórico e social no qual estão inseridos os atores sociais. De acordo com Fonseca (1998, p. 61, ênfase do autor),

[...] para o pesquisador tirar qualquer conclusão de seu material, foi necessário situar seus sujeitos em um contexto histórico e social. É só ao completar esse movimento interpretativo, indo do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico. Sem esta “contextualização” (um

³² Utilizo a expressão atores sociais como sinônimo de sujeito.

tipo de representatividade post ipso facto), o “qualitativo” não acrescenta grande coisa à reflexão acadêmica.

Partindo dessa premissa, as informações que ora apresento, para contextualizar o campo no qual se insere este estudo, foram produzidas a partir de consultas à Proposta Político Pedagógica (PPP) (ECEI, 2017), ao Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010; 2022), ao Plano Municipal de Educação de Capão da Canoa (PME, 2015), ao Plano Municipal de Saneamento Básico de Capão da Canoa (PMSB, 2016), ao DATASUS (2022), a documentos e informações disponibilizados pelo Conselho Municipal de Educação (CME), Secretaria Municipal de Educação (SME), Secretaria de Saneamento e Meio Ambiente (SMA) e ao site da Prefeitura Municipal de Capão da Canoa (PMCC), sobremaneira, sob a potência do instrumento para “andar e ver”³³ (Silva, 2009), como forma de inserção e aproximação inicial ao campo empírico do estudo.

2.1 “O RIO GRANDE SE ENCONTRA EM CAPÃO”³⁴

Entre o mar e a lagoa, assim foi (é) conhecido o município de Capão da Canoa, localizado no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Cidade litorânea, muito procurada em época das/de férias de verão/ para veranear. Durante o veraneio ocorre o aumento significativo da população, caracterizado como população flutuante³⁵.

A área territorial, oficial de Capão da Canoa, é de 98.383 Km² (IBGE, 2010; 2022)³⁶, abrangendo onze balneários, com 19,1 km de extensão Norte e Sul, divididos em quatro distritos, limitando-se, ao leste, com o oceano Atlântico, ao sul, com Xangri-Lá, ao norte, com Terra de Areia, e, ao oeste, com Maquiné e Terra de Areia.

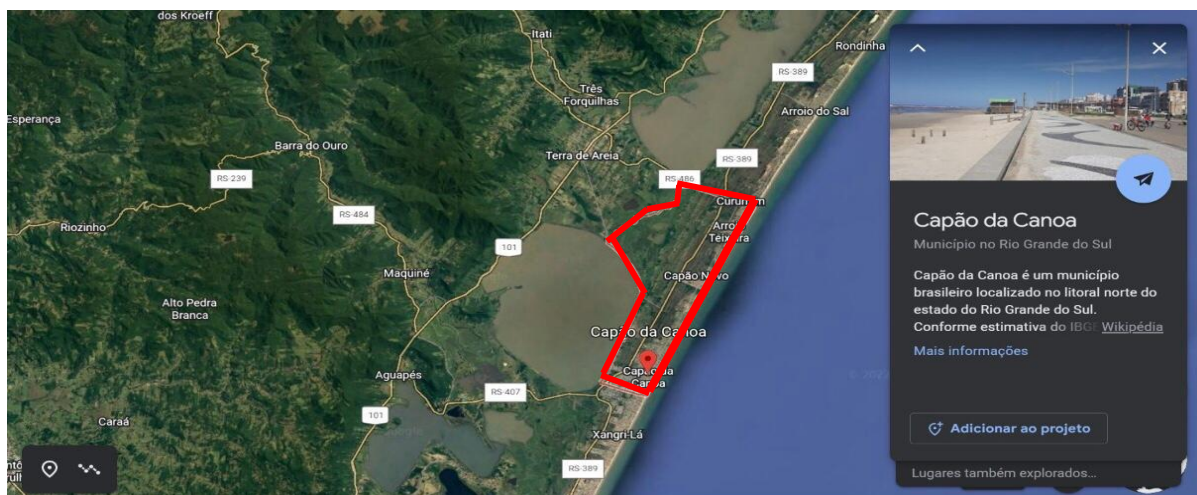
³³ Ou seja, “andar pelo percurso, ver em seu rastreamento, das marcas, da escrita, ajustando o foco do olhar e arrepiando caminho sobre as claudicações do **andar**” (Silva, 2009, p. 176, grifo no original).

³⁴ Frase escrita por de Hércules Grecco para compor o hino de Capão da Canoa. Culturalmente a frase é utilizada por populares para significar e contextualizar o município em constante crescimento populacional. O hino foi escolhido através de um concurso, cuja final foi realizada, no dia 14 de agosto de 1999, na SACC - Sociedade de Amigos de Capão da Canoa.

³⁵ Investidores e trabalhadores sazonais que procuram o município para empreender e desenvolver suas atividades laborais, principalmente na alta temporada, veraneio.

³⁶ Para compor as informações referentes ao município, precisei usar referências do IBGE do ano de 2010 e 2022 pois, o censo demográfico de 2022 não apresentou o resultado de todos os indicadores.

Figura 1 - Mapa da área e limite territorial do município de Capão da Canoa



Fonte: Google Earth (Acesso 4 de Abr. 2022)

Os primórdios do município são encontrados por volta dos anos 1900, quando surge a denominação de Arroio da Pescaria, para o agrupamento dos primeiros ranchos de pescadores, junto a alguns aventureiros. Por vezes, esse local era visitado por tropeiros, fazendeiros e viajantes. Já na década de 1940, é reconhecida a denominação de Capão da Canoa. O nome já existia no interior de uma fazenda de propriedade da família Nunes, instalada na extensão da praia de Xangri-Lá, hoje município de mesmo nome, com fundos para a Lagoa das Malvas. Enfim, Capão da Canoa passou a ser conhecido por dar apoio aos visitantes que passavam ou vinham veranejar e, dessa forma, o nome se popularizou (Averlino, 2017)³⁷.

Através do Ato 73, de 1 de fevereiro de 1933, Cornélios surgiu como sexto distrito de Osório, onde estava incluída também a vila de Capão da Canoa. Em 1952, Cornélios, foi transferido para Capão da Canoa. A emancipação do município caponense só veio ocorrer trinta anos depois, pela Lei Ordinária nº 7. 638, de 12 de abril de 1982.

Com base no último Censo Demográfico (IBGE, 2022), a população total do município é de 63.594 pessoas, neste indicador, destaco a população flutuante durante a temporada de veraneio, ocasionando, o crescimento populacional que se torna até quatro vezes maior do que o número de habitantes informado. Contudo, através do DATASUS (2022) indica-se que Capão da Canoa tenha alcançado a marca de 90.000 habitantes. O salário médio mensal dos trabalhadores formais com

³⁷ Ver web site <http://www.capaodacanoa.rs.gov.br/site/home/pagina/id/62/?Historia-do-Municipio.html>. Acesso 01 fev. 2022.

base no ano de 2022 é de 2,2 salários mínimos, perfazendo um total de 30,3% da população ocupada em relação ao número total de habitantes. Em comparação aos indicadores do ano de 2019 (IBGE), que foi de 31%, observa-se uma queda no percentual da população trabalhadora formal. Além disso, os dados econômicos apontam à renda per capita de R\$ 884,47 no ano de 2010 (PME, 2015), de modo que, observa-se o impacto do crescimento econômico refletido timidamente na diminuição da taxa de pobreza do município.

Tabela 1 - Taxa da renda *per capita* e evolução da desigualdade de renda do município de Capão da Canoa

| RENDA,POBREZA E DESIGUALDADES – CAPÃO DA CANOA | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|
| | 1991 | 2000 | 2010 |
| Renda <i>per capita</i> (em R\$) | 432,32 | 614,43 | 884,47 |
| % de extremamente pobres | 4,73 | 3,62 | 1,49 |
| % de pobres | 18,74 | 18,17 | 6,25 |
| Índice Gini ³⁸ | 0,49 | 0,55 | 0,51 |

Fonte: Plano Municipal de Educação de Capão da Canoa (2015, p.8)

Frente as informações apresentadas, embora bastante desatualizados e, diante de um município em constante expansão populacional, deparo-me com dois cenários, que num primeiro momento parecem não pertencer ao mesmo lugar. Um repleto de grandes prédios e luxuosas casas cercadas por muros onde o acesso não pode ser realizado por todos. E, outro, com casas construídas com restos de materiais de construção ou demolição, representadas pela pobreza e pela luta diária daqueles que precisam garantir o seu e o sustento da família. Junto à crescente populacional, também cresce a taxa de pobreza no município.

Diante deste contexto de desigualdades, pode-se suscitar reflexões acerca do filme Ilha das Flores³⁹ (1986), local onde se depositava o lixo produzido na capital gaúcha na década de 1980. No curta-metragem, são tratados assuntos como as desigualdades sociais, a ausência de políticas públicas para solucionar a miséria da população brasileira e a produção de lixo desenfreada, por causa de hábitos consumistas da coletividade.

³⁸ O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em um determinado grupo.

³⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EtZOSs5s6UQ>. Acesso em 26 nov. 2023.

No panorama educacional de Capão da Canoa, apresentado pelo IBGE, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 95,2% (2022), do qual o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) da rede pública é de 5,6% (IBGE, 2022) e o IDEB - anos finais do EF da rede pública é de 5,0 (IBGE, 2022). Efetivamente e, de posse de informações atualizadas e disponibilizadas pela SME⁴⁰, verifica-se um total de 9.500 matrículas na Educação Básica (EB) do município no ano de 2021, sendo 6.000 matrículas no EF, distribuídas em 12 escolas de EF, e 3.500 matrículas na Educação Infantil (EI), destas: 2.500 matrículas estão na EI da rede pública, distribuídas em 8 escolas de EI e 1 ECEI; 1.000 matrículas distribuídas em 9 escolas particulares de Educação Infantil (EPEI) com convênio firmado junto ao município. Frente a este contexto, destaca-se também o aumento expressivo de matrículas na etapa EI, durante os meses de dezembro a março, ou seja, na alta temporada, período de veraneio, quando muitas famílias migram para os bairros do município à procura de trabalho. Evento denominado, no município, como matrículas flutuantes. Cabe informar que durante os meses de janeiro e fevereiro é ofertado um projeto de cuidado para crianças de 0 a 5 anos nas EMEI's.

Especificamente, ocupo-me em discorrer sobre informações, encontradas no portal de leis do município e disponibilizadas pelo CME, bem como indicadores expressos no PME (vigência até 2024) sobre a EI principalmente, os indicadores relativos à Meta 1, que representa a proporção de crianças de 0 a 3 anos de idade que frequentam a escola em relação à população total dessa faixa etária e lança como objetivo a universalização, até 2016, da EI na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade - na trajetória que marca a regulamentação das escolas de Educação Infantil até a resolução vigente que organiza esta etapa da EB.

Em análise as leis, que instituem e regularizam o atendimento a crianças pequenas no município de Capão da Canoa, verifiquei que, primeiramente, foram decretadas as creches municipais, através da Lei Municipal nº 666 de 15 de julho de 1993. Nesse ano, foram inseridas 7 creches.

⁴⁰ O acesso aos documentos oficiais foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação, por meio do memorando nº 8.340/2022. A partir da leitura, foi possível produzir elementos importantes para a contextualização deste estudo.

Quadro 1 - Primeiras creches municipais instituídas no município de Capão da Canoa

| CRECHES | LOCALIZAÇÃO |
|---|-----------------------------|
| Creche Meu Mundinho 1 (Matriz) | Bairro Santa Luzia |
| Creche Meu Mundinhos 2 | Distrito de Capão Novo |
| Creche Recanto dos Baixinhos | Bairro Santa Luzia |
| Creche Escola Cícero da Silva Brogni | Bairro Parque Antártica |
| Creche Escola Prefeito Jorge Dariva | Bairro São Jorge |
| Creche Escola Prudente de Moraes | Distrito de Curumim |
| Creche Escola Estadual Emilio Tarragô Assumpção | Distrito de Arroio Teixeira |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Por conseguinte, observou-se que 4 das creches, decretadas através da referida lei municipal, tratavam-se de escolas de EF, sendo, 3 municipais e uma estadual (localizada a 12 km da sede). Nesta linha tênue - histórica e também geográfica, no que compreende zoneamento e demandas da comunidade escolar caponense - surge a criação de novos espaços de atendimento a crianças pequenas e a legislação que reconhece a EI como primeira etapa da EB, até então, já preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB, 1996).

Quadro 2 - Espaços de atendimento para crianças pequenas e regulamentação da Educação Infantil do município de Capão da Canoa

| ANO | ESCOLA | LEI MUNICIPAL | PARECER CME |
|------------|---|----------------------|--------------------|
| 1999 | EMEI Recanto dos Baixinhos (Bairro Santa Luzia) | 1.359/1999 | 02/2004 |
| | Transforma as creches municipais instituídas pela Lei Municipal nº 666/1993 em escolas de Educação Infantil | | |
| | Transforma a Creche Meu Mundinho em EMEI Meu Mundinho | | 19/2005 |
| 2002 | EMEI Mundo Novo (Distrito de Capão Novo) | 1.803/2002 | 06/2006 |
| | EMEI Carrossel (Bairro São Jorge) | 1.808/2002 | 03/2004 |
| 2007 | EMEI Marieta Ferreira Lessa (Bairro Araçá) | 2.475/2007 | 18/2008 |

| | | | |
|------|--|------------|---------|
| 2008 | ECEI Cantinho da Esperança Pessi ⁴¹ | | 17/2008 |
| 2010 | Altera a denominação da EMEI Meu Mundinho para EMEI Professora Ediane Silveira Menoti (Bairro Santa Luzia) | 2.681/2010 | |
| 2012 | EMEI Pingo de Gente (Bairro São Jorge) | 077/2012 | 06/2012 |
| 2016 | EMEI Jardelino Valdemiro Novaski (Bairro Parque Antártica) | 083/2016 | 05/2018 |
| | EMEI Professora Adelaide Fernandes de Souza (Distrito de Arroio Teixeira) | 3.180/2016 | 04/2018 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)⁴²

Como expresso nos dois quadros compartilhados acima, pode-se aferir que, já durante a implantação das primeiras creches, foi priorizado que todas as creches e posteriormente EMEI'S ficassem localizadas em bairros periféricos do município, reforçando a necessidade da oferta deste atendimento às crianças pequenas.

O parecer nº 07/2015, do CME, discorre sobre o agrupamento de crianças na EI tendo como referências a faixa etária e a proposta pedagógica da instituição, observada a proporção criança, professor, auxiliar.

Quadro 3 - Organização das turmas de Educação Infantil no município de Capão da Canoa

| NOMENCLATURA | FAIXA ETÁRIA | PROFESSOR | PROFESSOR COM AUXILIAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL |
|---------------------|---------------------------------------|------------------|--|
| Berçário I | Zero a onze meses e vinte e nove dias | Até 05 alunos | De 06 a 08 alunos |
| Berçário II | 01 ano a 01 ano, onze meses e 29 dias | Até 08 alunos | De 09 a 12 alunos |
| Maternal I | 02 anos a 02 anos, onze | Até 12 alunos | De 13 a 16 alunos |

⁴¹ O caráter comunitário da Escola Infantil vem acompanhado das demandas e organização singulares da comunidade do lixão. A partir das evidências narradas pelas ex-catadoras de lixo, inicialmente, a ECEI era mantida somente pela Associação e o atendimento na escola era realizado por algumas mulheres trabalhadoras da ASAGEE. Era também de responsabilidade da Associação a manutenção do espaço da escola, a aquisição de materiais e alimentação. Em sintonia com as narrativas, ainda que, nos dias atuais, as demandas da ECEI sejam supridas pela Secretaria Municipal de Educação do Município, a escola não deixou de ter a lógica do pertencimento, interesse e funcionamento comunitário.

⁴² As informações contidas neste quadro, foram disponibilizadas pelo CME de Capão da Canoa, através no Memorando nº 1.574/2022.

| | | | |
|----------------|---|---------------|----------------|
| | meses e vinte e nove dias | | |
| Maternal II | 03 anos a 03 anos, onze meses e vinte e nove dias | Até 15 alunos | 16 a 20 alunos |
| Pré-escolar I | 4 anos a 4 anos, onze meses e vinte e nove dias | Até 20 alunos | |
| Pré-escolar II | 5 anos a 5 anos, onze meses e vinte e nove dias | Até 20 alunos | |

Fonte: Conselho Municipal de Educação de Capão da Canoa⁴³

Ainda, de acordo com a recente Resolução nº 02 (CME, 2021), que fixa as diretrizes para o Sistema Municipal de Ensino e estabelece condições de oferta para a primeira etapa da educação básica, prescreve que a EI tem por finalidade a formação integral das crianças de 0 a 5 anos, em instituições escolares que cuidam e educam, complementarmente à ação da família e da sociedade, impreterivelmente em espaços educacionais públicos e privados a partir de seu credenciamento e autorização para funcionamento dessa etapa.

Além disso, o atendimento a crianças pequenas deve ser ofertado em creche para crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas (fase obrigatória) para crianças de 4 e 5 anos, respeitada a idade de corte de 31 de março, do ano da matrícula. O atendimento ofertado poderá ser em jornada diária parcial de no mínimo 4 horas ou em jornada integral de no mínimo 7 horas.

A mesma resolução refere que a PPP, para a EI, tem de ser construída pela comunidade escolar e traduzida no Regimento Escolar, deixando explícito “[...] o conceito da criança em desenvolvimento no contexto social em que está inserida, considerando-a como ser íntegro e uno, bem como, a diversidade social e cultural da sociedade” (CME, Resolução nº 02, 2021, p. 3).

Continuamente, prevê, nas entrelinhas, o cuidado em constituir currículo articulado às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010), sem deixar de considerar a concepção e organização que permeiam esta etapa, paralelamente, perceber a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretende universalizar.

Em destaque, o currículo da EI contemplará o eixo das interações e das brincadeiras, articuladas nas diferentes linguagens, sem a antecipação de conteúdos e métodos do EF, primando pela garantia de direitos - Base Nacional Comum

⁴³ Parecer nº 07 de 13 de novembro de 2015, p. 07.

Curricular (BNCC, 2017) e Referencial Municipal Curricular do Território de Capão da Canoa (RMC, 2019).

Considerando o exposto e já refletindo a meta e estratégias singulares à EI estabelecidas através da Meta 1, no PME (2015), é possível compreender, a necessidade de ampliação da oferta de atendimento, sendo 368 vagas na etapa creche e 231 vagas na etapa pré-escola, repito, uma vez que a meta objetiva universalizar a EI até 2016. Mais do que isso, tenciona para o aumento da oferta de atendimento na EI em creches em no mínimo 50% das crianças de até 3 anos.

Tabela 2 - Dados do número absoluto de crianças de 0 a 5 anos e percentual de atendimento da Educação Infantil do município de Capão da Canoa

| Município | POPULAÇÃO | | | ALUNOS MATRICULADOS | | | % DE ATENDIMENTO | |
|----------------|------------|------------|------------|---------------------|------------|-------------------|------------------|------------|
| | 0 a 3 anos | 4 e 5 anos | 0 a 5 anos | Creche | Pré-escola | Educação Infantil | Creche | Pré-escola |
| Capão da Canoa | 2.546 | 1.272 | 3.818 | 905 | 1.041 | 1.946 | 35,55% | 81,84% |

Fonte: Plano Municipal de Educação de Capão da Canoa (2015, p. 05)

Apesar dos dados expressos e pensando na superação destes índices, foram elencadas 12 estratégias junto à Meta1, que buscam, dentro do período de vigência do plano, estabelecer parcerias com a União, consultas públicas para aferir a necessidade, delimitação de prazos, adesão de Programas Federais, bem como, incentivo à formação inicial e a garantia do acesso às crianças nos preceitos das políticas públicas para a EI. A partir das estratégias, apoiada nos dados apresentados durante o monitoramento do PME, no ano de 2021, foi possível observar que em relação à taxa de crianças matriculadas na etapa creche, a meta vem sendo atingida desde 2015, sendo que, em 2021, o percentual atingido para a oferta de atendimento foi de 74,22%. No entanto, podemos constatar a oscilação na taxa de crianças matriculadas, em comparação ao percentual de 76,16%, apresentado em 2020 - de modo mais contundente, a partir da tabela apresentada, é possível verificar que as taxas de 2015 a 2021 apresentam oscilações, a este evento é utilizado à expressão criança itinerante⁴⁴. Na etapa da pré-escola, atesta-se,

⁴⁴ A expressão criança itinerante é referida ao público estudantil pertencentes a famílias que vêm morar no município em busca de oportunidades de emprego temporários na alta temporada (dezembro, janeiro, fevereiro e março) e que acabam retornando para as suas cidades de origem a partir do mês de abril.

portanto, desde 2017, o cumprimento da meta. Mesmo que os indicadores tenham se apresentado de forma positiva, no tocante das matrículas para a EI (0 a 5 anos), nota-se que a meta ficou com o percentual de 83, 67%, abaixo do desejável e planejado no PME.

Tabela 3 - Monitoramento do atendimento de crianças de 0 a 5 anos da Educação Infantil do município de Capão da Canoa

| META | ETAPA | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | META % |
|-------------|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|
| 1 | 0 a 3 anos | 62,10% | 71,41% | 73,35% | 84,33% | 78,88% | 76,16% | 74,22% | 50% |
| 1 | 4 e 5 anos | 91,90% | 93,86% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| 1 | 0 a 5 anos | 72,86% | 78,21% | 87,06% | 93,48% | 87,43% | 86,35% | 83,67% | 100% |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Capão da Canoa (2021)

Diante do cenário educacional desigual, abrangente, diverso e singular dentro de suas etapas, sobretudo, do mapeamento e da consolidação da EI no município de Capão da Canoa, situo, a seguir, o bairro e a comunidade onde está inserida a ECEI - suas especificidades, particularidades e meus estranhamentos - tão importantes e relevantes para o roteiro de composição deste estudo etnográfico.

2.2 O LIXÃO E AS PESSOAS QUE VIVEM DO LIXO⁴⁵

O bairro, onde está inserida a ECEI, tem localização na estrada da laguna, km 5, zona rural da cidade litorânea de Capão da Canoa - Rio Grande do Sul, limitando-se ao norte com Terra de Areia. Geograficamente, rodeado de vasta vegetação e pouco povoada, convergente à caracterização de zona rural. Para além das caracterizações habituais, delimito o campo empírico junto às de Pinto (2003, p. 60, acréscimo da pesquisadora),

[...] mesmo estando situado na zona rural do município e, sendo legalmente considerado como parte integrante da zona urbana, o modo de ser e de

⁴⁵ Lixão, representação êmica para denominar o Aterro Sanitário Municipal. Do mesmo modo, a expressão “pessoas que vivem do lixo”, refere-se a uma representação êmica para denominar os(as) trabalhadores(as) do Aterro Sanitário Municipal.

viver de um distrito [ou de um bairro] encontra-se muito mais sintonizado com o urbano do que com o rural.

A partir, das considerações do autor, vislumbro possibilidades para encontrar as particularidades e especificidades tanto do bairro quanto da comunidade, que se constitui a partir da regulamentação e reconhecimento da Associação dos Agentes Econômicos Ecológicos (ASAGEE), ex-catadores de lixo, que trabalham junto ao ASM de Capão da Canoa.

Fotografia 14 - Bairro do lixão



Fonte: Acervo da Secretaria de Meio Ambiente (2020, destaques da pesquisadora)

| LEGENDA | |
|----------------|--|
| | Galpão centra da Usina de Reciclagem e Compostagem de Resíduos Sólidos |
| | Guarita |
| | Balança |
| | Refeitório da Usina de Reciclagem |
| | Lago do Chorume ou Lagoa de disposição final |
| | Células 1 e 2 ⁴⁶ |
| | Área territorial da ECEI |

⁴⁶As camadas de resíduos depositadas são chamadas de células. A área onde será depositado o lixo deve ser nivelada e impermeabilizada com lona de material específico, para evitar a infiltração do chorume no solo.

| | |
|--|---|
| | Horta/ Pomar da ECEI |
| | Bacia <i>Wetlands</i> 2 |
| | Bacia <i>Wetlands</i> 1 |
| | Área territorial da Usina de Reciclagem |

Primeiramente, ainda sob algumas incongruências, ausências e informações já bastante defasadas nos documentos oficiais⁴⁷, conheço as narrativas dos atores sociais que trazem em seu registro a memória de pessoas e famílias que tiveram suas vidas modificadas após suas inserções em um movimento social. No entanto, para melhor compreensão deste contexto, é necessário descrever toda tessitura que denota da trama e do drama dessa comunidade.

Segundo os documentos oficiais, a ASAGEE de Capão da Canoa surge para realizar, no modelo “porta a porta”, a coleta seletiva do município. Expresso no PMSB (2016, p. 271), a coleta seletiva é feita em 22 setores de coleta, nos períodos matutinos e vespertinos, de segunda a sábado e, dependendo da densidade de geração de resíduos - em virtude da população flutuante -, é, então, efetuada três vezes por semana, duas ou apenas uma em cada setor. Para a execução da coleta seletiva, a Administração Municipal repassa os valores referentes à contratação dos caminhões e motoristas à ASAGEE de Capão da Canoa e a mão de obra da coleta é realizada pelos próprios associados.

Outras informações ainda desmonstram que a Associação foi criada entre os anos de 1999 e 2001 com um Convênio firmado com a Administração Municipal, sob o registro do nº 014/2013, no qual concede à Associação o direito de uso do galpão central, especificamente, para a separação, comercialização e industrialização do lixo doméstico, ficando, então, com todo o material reciclável para a posterior comercialização. A Prefeitura, além de ceder o galpão central, colabora com máquinas, manutenção da unidade (água e luz) e faz a disposição final dos rejeitos oriundos da triagem dos materiais.

A área onde a Associação está instalada, junto ao ASM, inaugurado entre os anos de 1998 e 1999, pertence à PMCC e apresenta em 2023 a seguinte estrutura: 02 barracões - um deles, sem fechamento lateral, para recebimento e triagem dos resíduos; área coberta para prensagem e armazenamento de fardos; instalações de

⁴⁷Especificamente, refiro-me ao Plano Municipal de Saneamento Básico, elaborado em 2016. Posteriormente à sua elaboração não foi realizado o monitoramento para atualização das informações.

apoio: escritório, refeitório e banheiros; mesas de triagem para 4 pessoas; 2 prensas; 1 balança; 1 elevador para movimentar e carregar fardos; balança rodoviária; sede administrativa; local de armazenamento de pneus inservíveis; local de disposição de resíduos verdes; galpão central para reciclagem e compostagem de resíduos sólidos; células para disposição dos resíduos; além de um sistema de tratamento de chorume composto de um tratamento anaeróbio, seguido pelo tratamento aeróbio, tratamento por *Wetlands*⁴⁸ e lagoa de disposição final.

Fotografia 15 - Galpão central de Reciclagem e Compostagem de Resíduos Sólidos



Autoria da foto: Natalia, 4 anos (Diário de campo, 27/10/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Segundo informações da Administração Municipal, há 4 funcionários da SMA dedicados na operação do ASM, além da equipe de vigilância terceirizada que presta serviço no local, através do Contrato nº 332/2013.

Salienta-se que o ASM de Capão da Canoa não possui licença de operação e está operando sob um acordo judicial com o Ministério Público, registrado no

⁴⁸ Podem ser naturais ou construídas. As lagoas de estabilização são sistemas de tratamento biológico em que a estabilização da matéria orgânica é realizada pela oxidação bacteriológica (oxidação aeróbia ou fermentação anaeróbia) e/ ou redução fotossintética das algas. Em geral, as lagoas apresentam excelentes eficiências de tratamentos, no entanto, exala um cheiro forte de “algo podre”.

Processo nº 1.08.004474-6, firmado em 2011, o qual definiu um Plano de Atividades Técnicas para a continuação da disposição final dos resíduos naquele local. Ainda, conforme mencionado anteriormente, o ASM está perto do fim de sua vida útil, sendo estimado, aproximadamente, mais 5 anos de operação. Sendo assim, a Administração Municipal já possui um Auto de Retificação e Imissão Provisória de Posse⁴⁹, de uma área ao lado do terreno do ASM.

Posto isso, ao todo, a ASAGEE de Capão da Canoa conta com cerca de 90 associados na baixa temporada⁵⁰, chegando a aproximadamente 130 associados na alta temporada⁵¹, todos os pais e mães trabalhadores(as) dedicados à coleta dos resíduos, à triagem e à preparação dos materiais para a posterior comercialização.

Em complemento às informações mais técnicas, encontro as narrativas dos agentes, que demarcam e constitui de maneira muito significativa para estes atores sociais, uma linha do tempo que atravessa a história de um bairro que se estabelece a partir do surgimento de uma comunidade, a ASAGEE, para além disso, emergem narrativas engendradas de seus esforços, suas derrotas, suas frustrações e as conquistas, as quais não figuram nos documentos oficiais. Neste panorama, pude sentir e vivenciar os enquadramentos institucionais e os atores em presença - nos modos de ser e viver.

Durante uma das minhas primeiras imersões no campo, conheci “dona” Luci, uma ex-catadora de lixo e primeira associada com participação efetiva no processo de constituição da ASAGEE. A Luci, é uma senhorinha com a fama de brava. A coordenadora da ECEI e a responsável pela limpeza da escola, já haviam me alertado dessa característica da agente associada. De certo modo, esta informação sobre Luci, me colocou frente a frente às narrativas carregadas de imagens negativas, mas, também de dúvidas, fato é que, eu estava bastante nervosa nesse primeiro contato, por não saber se seria ou não aceita por ela.

Neste viés, compartilho da preocupação sentida por Nogueira; Xavier; Arriada (2023), no qual manifestam suas preocupações em não ser aceita pela liderança da comunidade, a Igreja Pentecostal, campo empírico da pesquisa com crianças, realizada por eles. Para os autores “[...] o foco foi na perspectiva de quem investiga, a fim de identificar os desafios, as possibilidades e as negociações estabelecidas no

⁴⁹ Referente ao processo nº 141/111.0002472-4.

⁵⁰ Período do ano de menor fluxo de pessoas no município - abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro.

⁵¹ Período do ano de maior fluxo de pessoas no município - novembro, dezembro, janeiro e fevereiro.

momento de entrada no campo empírico” (Nogueira; Xavier; Arriada, 2023, p. 252). Cabe salientar a reflexividade construída pelos pesquisadores, ao discutirem sobre suas posições no campo pensavam ser vistos como “[...] uma rival ou inimiga, por ser engajada em outra religião, o que a fez rever sua posição, possíveis julgamentos e preconceito” (Nogueira; Xavier; Arriada, 2023, p. 271).

Frente as reflexões, acerca desta preocupação, e que de certo modo, também, era a minha, inicialmente, planejei muito rapidamente o roteiro para este momento, no qual priorizei a interação com o objetivo de estabelecer um diálogo, ainda que curto e caso ela me indicasse abertura, lhe solicitaria a permissão para acompanhar o trajeto de vinda do ônibus⁵² que transporta as mães e as crianças - essa é uma das estratégias elencadas de aproximação junto às mães, pais e as crianças. Isto, diante da informação que me era dada, seria um feito! Para a minha surpresa, após as apresentações e colocá-la a par da minha posição, como investigadora na ECEI, bem como, a intenção da pesquisa que estou realizando, para meu alívio e também estranheza, a Luci, como ela mesma diz “[...] *era muito braba, agora não, graças a Deus*” (*Diário de campo, 21/04/2022*)⁵³. Uma porta estava prestes a se abrir! Luci, nada mais é que uma senhorinha, sorridente e calejada da vida, isso foi sentido por mim à medida que observava as nuances do cenário e dos sujeitos, o silêncio e o olhar oblíquo traziam a marca metafórica do sofrimento.

Enquanto fazia a exposição acerca da pesquisa, manifestei a vontade de acompanhar as crianças, em um dia a combinar, no ônibus que transporta as mães, avós e as crianças, conjuntamente com o desejo, de em outro momento, com Luci poder conversar um pouco. Eu estava muito ansiosa para escutá-la, com certeza, suas histórias me contariam as singularidades e especificidades do espaço que os documentos não me mostraram. Neste instante, pude ver no seu olhar, a satisfação em poder me auxiliar. Não foi acordado a data no qual poderia fazer o trajeto que as crianças e suas mães fazem até chegar à escola e nem o dia em que eu poderia conversar e escutar a Luci. Em contrapartida, havia conseguido dar mais um passo para acessar e ter a confirmação da minha presença e aceitação, por parte dos(as)

⁵² A ASAGEE tem contrato firmado para o aluguel de dois ônibus que prestam o serviço de deslocamento dos agentes. Destes, um é destinado, exclusivamente para o transporte de crianças, mães, mulheres e idosos e o segundo destinado ao transporte dos demais agentes.

⁵³ As narrativas passaram por adequação linguística para não expor os sujeitos envolvidos na investigação. Porém, conservei a forma coloquial e típica dos gaúchos de reflexão dos verbos, exemplificando: *tu vai* ao invés da forma culta *tu vais*.

trabalhadores(as) da ASAGEE, também, neste espaço social, que faz parte particularmente e indissociavelmente da escola.

No dia seguinte, acompanhada da coordenadora da ECEI, ultrapassamos os limites concretos da escola, portões e cercas e fomos até a Usina. Lá, estavam vários agentes, homens e mulheres, em meio aos maquinários e a uma estrutura grande para recebimento, separação, seleção e preparação do lixo. Confesso que todo aquele cenário, pessoas, moscas e cheiro forte me causaram estranheza, dentro do galpão central o odor intensificava-se ainda mais e o mesmo acontecia em relação à quantidade de insetos, principalmente, moscas. Ver aquelas pessoas imersas no lixo me incomodou. Diariamente, assistia ao vaivém dos caminhões carregados de lixo, que passavam ao lado da escola e que chegavam ao ASM durante o dia para descarregar o lixo. Aquela cena diária, por si só, já me impressionava, e, muito, pelo fato de aquele vaivém ser visto como uma rotina (Diário de campo, 22/04/2022).

Junto aos agentes, estavam a Luci, que me recebeu com um longo sorriso, e Ênio, que eu já havia conversado em outro momento em que ele foi até a escola, também estavam a Ângela, mãe de Enzo, agente que também está na Associação desde a sua fundação. Entre uma e outra fala, perguntei a elas - Luci e Ângela - qual seria o melhor dia para que elas pudessem, se assim fosse à vontade delas, contar-me um pouco sobre suas histórias, de como havia se constituído a Associação e, principalmente, em que momento a ECEI surge nessa. De modo imediato, as duas me convidaram para conversarmos na quinta-feira, no refeitório do ASM, pois, para elas, é um local mais limpo e silencioso. A escolha pela quinta-feira, deu-se por ser o dia em que o ASM recebe um volume menor de lixo e que culminaria, também, com o feriado de Tiradentes. Na hora, concordei e confirmei minha visita na quinta-feira pela parte da manhã, e lá estaria sem falta.

Na manhã de quinta-feira, durante o trajeto até a chegada no ASM, pensei em algumas estratégias para conduzir melhor a nossa conversa, como forma de aproximação, mas que não configurasse uma entrevista e, de fato, esta não era minha intenção, queria que elas me contassem histórias que fossem importantes para elas, que vindo à tona teria um sentido para aquelas mulheres. Ao chegar à entrada que dá acesso ao ASM e a ECEI, passei pelo refeitório, que fica bem próximo a ECEI, para cumprimentar as trabalhadoras, que na sua grande maioria, já havia tido algum tipo de contato, pois se tratavam de mães da escola. Em seguida, fui até o galpão do aterro ao encontro de Luci e de Ângela.

Preciso evidenciar que, neste dia, as duas agentes dispuseram de dois locais para conversarmos: o escritório, que fica em uma espécie de mezanino no próprio galpão central, e o refeitório, como haviam sugerido inicialmente no dia em que combinamos o nosso encontro. Rapidamente, optei por fazer no escritório, pois me daria à possibilidade de viver e observar por um curto período de tempo a dinâmica de funcionamento do ASM, pois, além de ter que transitar por dentro de todo galpão central, pelos(as) trabalhadores(as) e entre o lixo para chegar ao escritório, lá de cima, tínhamos uma visão panorâmica do galpão. E, assim aconteceu, consegui andar e ver os olhos observadores dos agentes que observava. Havia, também, muitos insetos, contribuindo para a impossibilidade de narrar o cenário como bonito, porém, a interação com as trabalhadoras, que vivenciaram e vivenciam, intensamente, a história da comunidade do lixão, apresentaram-me elementos, senão de bonitezas, de estímulos para prosseguir com este estudo investigativo-etnográfico.

Neste mesmo dia, ao chegar em casa, senti uma coceira no pé que foi se intensificando, bem próxima ao tornozelo. A coceira era um bicho-de-pé, que possivelmente tenha contraído no percurso, entre o lixo, até chegar no mezanino.

Fotografia 16 - Bicho de pé



Fonte: Acervo particular da pesquisadora (Diário de campo, 21/04/2022)

Deste modo, para melhor explicitar as vivências, particularidades e indissociabilidade do espaço social - ASM e a ECEI, trago o recorte das narrativas⁵⁴ emergidas da interação junto aos trabalhadores(as) da ASAGEE, em um relato do percurso descrito no diário de campo.

As tramas constituídas no campo empírico e narradas pelas agentes frente a um quadro de confiabilidade, levam-me para um lugar desconhecido que me permite “estar com” em uma atitude de cuidado frente à superficialidade das primeiras impressões e um modo de consciência que exige, de mim, uma forma participativa que ultrapassa a linha imaginária do “falar sobre” - uma coisa ou pessoa - muito além disso, potencializa o estar de modo completo, atento e descentrado (Vasconcelos, 2000).

As tensões, as incertezas, as ambiguidades desencadeadas a partir da fala de Luci e de Ângela, são tomadas como propulsoras diante da conscientização, dos constrangimentos, limites e vulnerabilidades aos quais estou suscetível como pesquisadora.

Como aconteceu, bah! Foi em noventa e nove [referindo-se ao ano de 1999], se não me engano. Daí chegaram lá em casa e me perguntaram assim, vou começar por mim né, chegaram lá em casa assim: Luci vamos trabalhar lá com nós? Aonde... E, eu tinha só oito crianças pequena, né? Daí, bah onde? Lá em Arroio Teixeira [Arroio Teixeira é o distrito mais próximo da Estrada da Laguna, onde atualmente está localizado o Aterro Sanitário]. Ah, mas nem sabia onde é que era né, daí eu disse tah! [como quem diz, vamos porque eu preciso trabalhar para sustentar oito crianças pequenas] (Narrativa de Luci. Diário de campo, 21/04/2022).

Os dramas ressaltam os efeitos sociais de todos que ali vivem e convivem, ao passo que redesenham os seus modos de ser e viver - as suas culturas, que dentro desse bairro e dessa comunidade, são constituídas por estes atores sociais, “[...] nossa história dá para escrever um livro” (Narrativa de Ângela. Diário de campo, 21/04/2022). Luci e Ângela já trabalhavam com lixo anteriormente a suas chegadas ao ASM e a convite de uma cooperativa, que estava se estabelecendo no município,

⁵⁴ Concebo as narrativas como informações legítimas do próprio texto etnográfico, uma vez que as narrativas foram transcritas no diário de campo, emergindo os signos e significados que constitui a cultura local, como seus modos de ser e de viver dentro do espaço social. O recorte que menciono trata-se de fragmentos curtos das narrativas descritas ao longo do diário de campo realizado em 22 de abril de 2022.

foram desenvolver suas atividades junto à Usina de Reciclagem, localizada dentro do aterro.

Este mesmo rapaz que me chamou lá, lá na General Osório [rua localizada na sede do município de Capão da Canoa e, é o acesso principal aos bairros periféricos], tinha naquele tempo lá uma reciclagem [...] e, eu trabalhava lá, só que lá fechou! Estes mesmos, em poucos meses, foram lá em casa me chamar [para trabalhar]. Foi onde abriu uma Cooperativa [...] aqui e, estes dois rapazes [...], vieram para cá. Daí ficou de novembro até janeiro, mais ou menos na cooperativa. Deu um probleminha e a cooperativa fechou! Daí a gente a gente foi para Câmara de Vereadores e, eles botaram uma outra cooperativa. Maravilha! Temos emprego de novo, né?! Daí na cooperativa deu problema, deu um problemão! [em uma entonação mais forte]. Assim, nós só não passamos fome (Narrativa de Luci. Diário de campo, 21/04/2022).

Neste período, em que as cooperativas encontravam dificuldades em se estabelecer e cumprir com suas obrigações com os catadores de lixo, aparece, na vida desses(as) trabalhadores(as), um projeto de Associação elaborado através da iniciativa de uma bióloga, servidora da Prefeitura Municipal de Capão da Canoa. Luci relata que a bióloga “[...] ainda não estava atuando aqui dentro, mais estava na Prefeitura. Quando deu esse problema assim sabe, nós ficamos três meses sem receber, daí eles vupt com o dinheiro [...] tu lembra desta história, né, Ângela?” (Diário de campo, 21/04/2022). Percebi, que a cada lembrança narrada sobre a constituição da Associação, vinha acompanhada de um longo sorriso por parte das trabalhadoras: “[...] a bióloga apareceu e fez a Associação, foi onde melhorou a Associação [ASAGEE]” (Narrativa da trabalhadora Luci. Diário de campo, 21/04/2022). A ideia de constituição da ASAGEE veio acompanhada de outros parceiros, “[...] a bióloga, dos Vereadores, da Prefeitura, da empresa de contabilidade [...] que está com nós desde 2000, tudo a partir de lá” (Narrativa da trabalhadora Luci. Diário de campo, 21/04/2022).

Assim, o entrelace destas tramas foi se constituindo, ao longo dos anos, por muitos e diferentes dramas. Encontro as tessituras evidenciadas nas narrativas das trabalhadoras Luci e Ângela, à medida que fui me envolvendo e conhecendo mais e melhor as agentes, de modo que elas, também, a partir desta convivência inicial, davam-me os indícios de acesso para a interação também com os demais atores sociais. As informações anunciavam outras perspectivas para os catadores de lixo no momento em que foi criada a Associação em 2000.

*Nós tínhamos este servicinho aqui **para não passar fome**. Para aquelas mães que não pagavam aluguel, para aquelas mães que não pagava babá, não passava fome! Mas aquela mãe que pagava aluguel e pagava babá, passava fome e **muitas saiam daqui e iam puxar na rua e, levavam os filhos junto**. Ah, nós passamos muito trabalho [...]. Naquele tempo eu chamava a Bióloga sempre. Bióloga eu quero que você venha aqui hoje, e ela vinha. Naquele tempo a gente chamava ela de profe e, ela vinha e a gente falava. Então daí, naquele tempo não tinha balança, nós tínhamos uma balancinha ali né, naquele tempo a nota fiscal era naquele bloco, então as coisas foram melhorando, as coordenadoras foram saindo com a ajuda da Bióloga. Daí a bióloga: Ah, mas então vamos colocar fulana! Fulana aprontava igual. Eu dizia, este teu dedo é podre! Até que um certo dia, eu nunca queria, eu ficava e já dizia já me avisa eu não quero, vou ficar no caminhão, eu gostava de ficar no caminhão né?! Daí, até que um certo dia eu aceite. Agora fazem quatorze anos que eu estou na frente né?! (Narrativa de Luci. Diário de campo, 21/04/2022, grifo da pesquisadora).*

Atualmente, a ASAGEE é composta por “[...] noventa e seis [sócios], eu sei que no verão nós estávamos com cento e poucas pessoas, né, Ângela?” (Narrativa da trabalhadora Luci. Diário de campo, 21/04/2022), a informação é confirmada por Ângela: “É, cento e poucas, acho que agora tem umas noventa, até menos” (Diário de campo, 21/04/2022). Aquele momento, envolvendo o diálogo com as agentes e que me foi permitido andar e olhar as pessoas trabalhando em meio ao contingente de lixo que chega a todo instante, define os contornos e lugares de cada um dentro da configuração organizada pela Associação. Comumente, o lixo e suas representações, naquele contexto, para aqueles agentes, são elementos indispensáveis: “Daí eu digo assim, quando eu me aposentar eu vou ficar em casa e a bióloga disse assim: Tu não vai ficar em casa, tu vem para cá! Não precisa nem tu te estressar, tu vem para cá! Não fico em casa mesmo, estou acostumada a trabalhar. E olha, eu criei meus filhos aqui?” (Diário de campo, 21/04/2022), diz Luci.

*Depois que passou aqueles problemas tudo, a bióloga chego e colocou ordem na casa né? **A gente nunca mais precisou ficar mendigando pão** sabe? Nós não temos tudo do bom e do melhor né, mas o feijão, o arroz, uma massa, um ovo [Ângela concorda]. A gente comeu bastante carne no tempo do Lula [risadas], agora está mais difícil, como é que é, quando não é galinha é ovo [risadas]. Comer carne na sexta-feira Santa não é mais pecado, né Ângela? É milagre [risadas]. Então até hoje né, a gente não ganha tão pouco né, claro que abaixou, na época que a gente ganhou bem mais né, foi no tempo do covid (Narrativa da trabalhadora Luci. Diário de campo, 21/04/2022, grifo da pesquisadora).*

Sendo assim, olhar para o lixão e às pessoas que vivem do lixo, para além de um bairro e uma comunidade, coloca-me sob a iminência de sentir, viver e também compreender histórias narradas por adultos e, especialmente, por crianças, no contexto de um campo, que constitui outro espaço comunitário, uma vez que os agentes e suas famílias residem em bairros e comunidades localizados aproximadamente a 15 km em relação ao ASM e a ECEI - assim dizendo, só é possível compreender, somente, se houver em mim capacidade de perceber. Desta maneira, concebo as particularidades envolvidas neste processo de contextualização do campo, sobretudo pelo fato de poder estabelecer relações com as quais aprendo perante acontecimentos. Parto, da história protagonizada entre Sara e Alice, quando em uma brincadeira na sala, encenam, com as bonecas, suas experiências diárias para chegar até a escola.

Sara e Alice: Có, có, có [imitando o som produzido por galos].

Sara: Olha aí, os galos.

Alice: Está na hora de tomar um lanchinho para ir para creche.

Sara: Tá irmã, está na hora de ir na creche.

Alice: Eu?

Sara: Aham.

Alice: Como assim, está na hora de levantar da nossa cama?

Sara: Aham, tem que levantar cedo.

Alice: Ai, precisa da minha mochila e tomar um banho, tá?

Sara: Tá.

Alice: Fique aí! [beijando a boneca que representa a irmã e direcionando a boneca rapidamente ao banheiro]. [Sara segue arrumando sua boneca e Alice dando banho em suas bonecas].

Alice: Aiii, tô atrasada. Pi, pi, pi... [imitando um despertador].

Alice: Aí, tô linda. Deixa eu lavar meu rosto.

Sara: Eu vou ir rápido. Senão o caminhão vai sumir [referindo-se ao ônibus].

Alice: Vamos muito rápido os amigos estão todos lá [as duas meninas, Alice e Sara, fizeram com que suas bonecas subissem rapidamente naquele objeto que improvisaram como ônibus].

Alice: Brrummm [fazendo o som do carro andando].

Alice: Ainda bem que a gente chegou na escola, né mana?

Sara: Aham. Foi muito rápido!

Alice: É, a gente e os colegas chegou, a profe está pronta já dá para ir.

Sara: Pronto, agora aqui é a creche do canguru, tá? E aqui é o sofá para sentar.

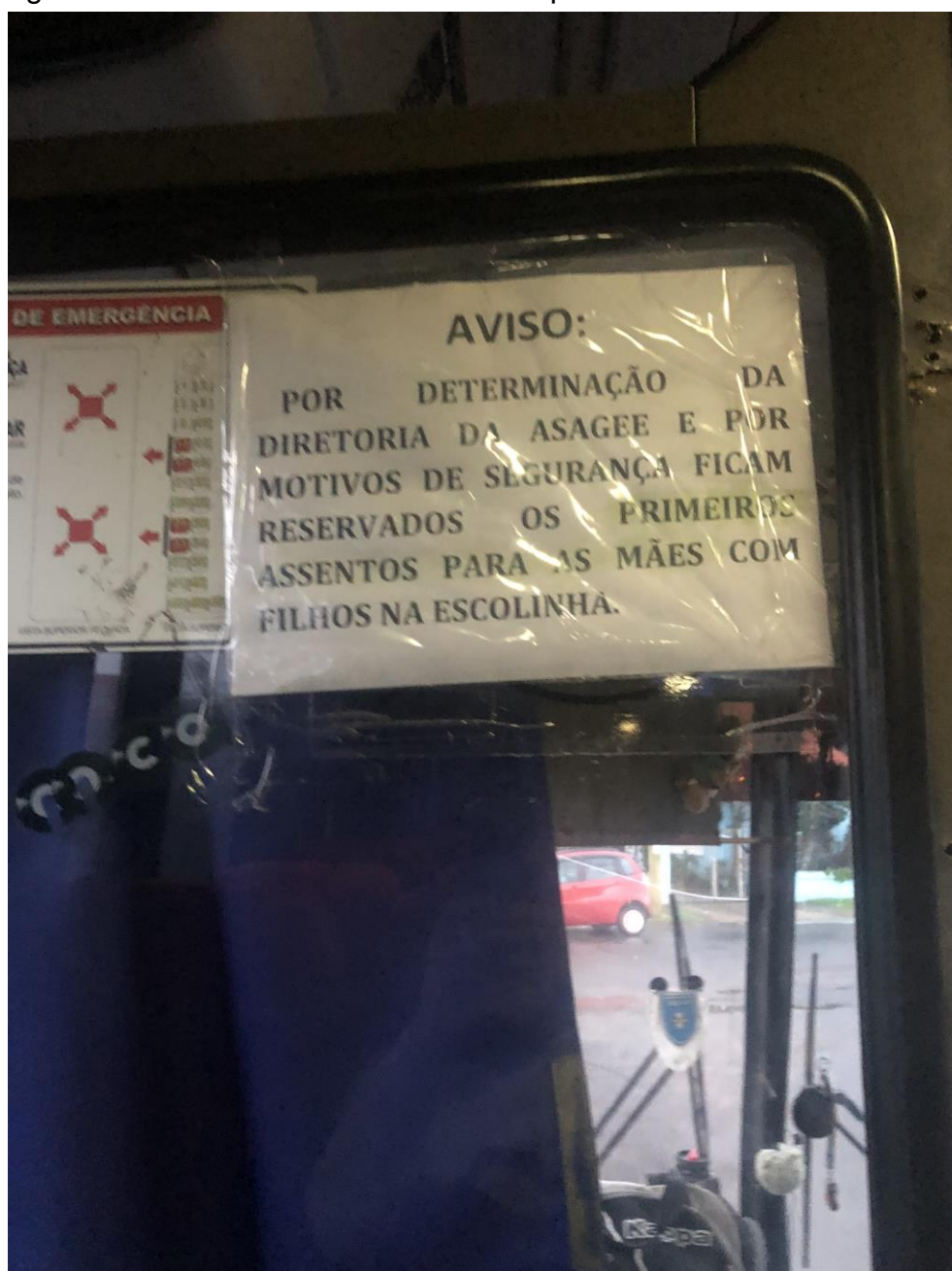
Sara: Então crianças, vamos assistir a aula?

Alice: Sim, professora (Diário de campo, 30/03/2022).

Na (re)organização destas experiências, em que revisito meu diário de campo, Sara e Alice abriram caminhos para compreensão da expressão da cultura e dos significados construídos e transmitidos pelos atores sociais partícipes desse estudo investigativo. Assim, compartilho a experiência vivida junto às crianças, mães e pais trabalhadores(as). O caminho escolhido me leva, na manhã chuvosa do dia 26 de abril de 2022, às 6 horas e 50 minutos, em frente ao Instituto Estadual Riachuelo, localizado na RS 407, Bairro Santa Luzia, quando, imersa em minhas curiosidades, tomo carona no ônibus que transporta as mães e as crianças, que frequentam a ECEI. Aliás, a noite que antecedeu este encontro, tornou-se longa, frente aos medos, tensões, incertezas, dúvidas e das tessituras sociais que me colocam em ação para andar e ver.

Às 6 horas e 50 minutos, subo no ônibus e me sento na primeira poltrona do lado direito, olho a minha volta, o cenário apresentado é de um transporte limpo e acolhedor. No vidro, que fica atrás do assento do motorista, há um cartaz informativo “Aviso: Por determinação da ASAGEE e por motivos de segurança ficam reservados os primeiros assentos para as mães com filhos na escolinha” (Diário de campo, 26/04/2022).

Fotografia 17 - Aviso da ASAGEE sobre a prioridade dos assentos do ônibus



Fonte: Acervo particular da pesquisadora (Diário de campo, 26/04/2022)

Nadir, motorista do ônibus, me observa e me faz algumas orientações tímidas e veladas em perguntas: “*Vanessa, vou pedir para a senhora colocar a máscara, a senhora trouxe? Tu te importas de sentar nesta poltrona? [referindo-se à primeira poltrona do lado esquerdo janela], porque tem uma mãe que senta aí do lado desta poltrona e ela tem bebê que traz no colo*” (Diário de campo, 26/04/2022). Em certa medida, ainda que sob as orientações tímidas, Nadir anuncia algumas nuances: a organização do transporte, a demarcação dos assentos de cada trabalhador(a) - mães, pais, mulheres, homens idosos, mulheres idosas e crianças têm demarcado o

seu lugar no ônibus - minuciosamente, observo que os agentes idosos homens ficam nas poltronas mais ao fundo do ônibus, as mulheres idosas sentam-se nos assentos que estão no centro do ônibus, junto às demais mulheres que os filhos não frequentam a escola, exceto Luci, que se senta na primeira poltrona do lado direito, exatamente onde elejo para sentar ao adentrar no transporte.

Durante o itinerário, o ônibus balança muito, por vezes, senti dificuldade para registrar as notas de campo, para, em outro momento, ampliar para o diário de campo. Em algumas ampliações, foi necessário reviver as cenas mais intensamente, para decifrar o que havia anotado e, assim, ser mais fiel possível ao percurso. De início, buscava ver onde esses sujeitos moram; como eram as suas moradias e as relações por eles, os atores sociais, constituídas.

Tabela 4 - Itinerário do transporte para o Aterro Sanitário Municipal e Escola Comunitária de Educação Infantil

| SAÍDA | INSTITUTO ESTADUAL RIACHUELO 6 HORAS 50 MINUTOS | | | | | |
|-----------------------------|--|----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|---------------------|
| ITINERÁRIO | PARADA⁵⁵ | ENDEREÇO | HORÁRIO | CRIANÇAS | MULHERES | HOMENS |
| | 1 ^a | São Jorge | 7h | | 1 | |
| | 2 ^a | São Jorge | 7h 02min. | | 2 | |
| | 3 ^a | Vale Verde | 7h 07min. | 1 | 1 | 1 |
| | 4 ^a | Vale Verde | 7h 10min. | 2 | 3 | |
| | 5 ^a | Areial | 7h 17min. | 2 | 3 | 2 |
| | 6 ^a | P. do Barco | 7h 22min. | | 2 | 2 |
| | 7 ^a | P. do Barco | 7h 24min. | | 2 | |
| | 8 ^a | Posto 5 | 7h 30min. | 2 | 3 | |
| 9 ^a | Posto 5 | 7h 33min. | 1 | 1 | | |
| CHEGADA⁵⁶ | CHEGADA NO ATERROSANITÁRIO MUNICIPAL 7 HORAS 45 MINUTOS | | | | | |
| TOTAL⁵⁷ | 9 PARADAS | 5 BAIRROS | 55 MINUTOS | 8 CRIANÇAS | 18 MULHERES | 5 HOMENS |

⁵⁵Todas as paradas, de acordo com o motorista, são realizadas de forma que o ônibus permaneça o maior tempo possível nas vias principais de acesso aos bairros. Esta informação acarreta em uma disposição de tempo maior por parte dos(as) trabalhadores(as). Alguns caminham de 1km a 2 km para chegar à via principal mais próxima de suas residências.

⁵⁶ Na chegada ao Aterro Sanitário Municipal os(as) associados(as), mães, pais e avós, aguardam com as crianças no espaço destinado ao refeitório dos(as) trabalhadores(as) até a abertura dos portões da escola para atendimento às crianças.

| | | | | | | |
|--|--|--|------------------------|--|--|--|
| | | | DE PERCURSO | | | |
|--|--|--|------------------------|--|--|--|

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (Diário de campo, 26/04/2022)

Observo que o percurso, até mesmo em virtude do tempo chuvoso, aconteceu em um curto tempo de 55 minutos, entre saída e chegada, em um total de 9 paradas em acessos lineares e estratégicos, que não exigem a entrada do transporte no centro das comunidades. De modo geral, todos os bairros são bastantes próximos uns dos outros, podemos notar isso através do itinerário e, igualmente, constituídos por uma comunidade pertencente na sua grande maioria à classe baixa. Durante o percurso, subiram para o ônibus, acompanhadas de suas mães, 8 crianças, mais 10 mulheres e 5 homens, correspondendo a um total de 31 sujeitos, destaco e estranho a presença de quatro idosos que ainda contribuem com seu trabalho junto ao ASM.

A minha presença no percurso era notada a cada parada. Obtive como respostas por parte das crianças, alguns sorrisos, “[...] *ela está indo com a gente*” (Narrativa de Clara. Diário de campo, 26/04/2022). Foi neste momento, em que minha entrada aconteceu. Por outro lado, alguns olhares estranhos também me observavam, até a chegada de Ângela, “*Vanessa vou do teu lado para conversar*” (Diário de campo, 26/04/2022). Entre as muitas dúvidas e sentimentos, fui atravessada pelo:

Quadro 4 - Atravessamentos no percurso do ônibus juntos dos(as) trabalhadores(as) do Aterro Sanitário Municipal e das crianças

| ESTRANHAMENTOS | ATRAVESSAMENTOS |
|--|---|
| A forma de ingresso dos associados na ASAGEE | O ingresso dos(as) associados(as) à ASAGEE acontece através de algum vínculo com a presidente e vice-presidente (parentesco ou amizade) ou, através da indicação de um dos(as) associados(as) |
| O modo de vestir dos associados | Os(As) associados(as) usavam sempre roupas sobrepostas uma à outra. Exemplo: Saia sobreposta à calça. Suponho que o modo de vestir faça parte mesmo de um procedimento de proteção |
| As constituições familiares | As famílias apresentavam o número |

⁵⁷ Saliento que o total que apresento deve levar em conta a instabilidade do tempo relatado anteriormente nesta composição textual. Assim, possivelmente, em um dia ensolarado teríamos a projeção de mais paradas e a presença em massa dos agentes e crianças.

| | |
|--|---|
| | expressivo de membros. As constituições familiares dos sócios eram formadas na sua maioria de seis a oito membros, em alguns casos, até mais |
| A distância das casas em relação ao ponto estratégico de passagem dos ônibus | Foi possível observar que a longa distância das casas dos associados em relação à parada do ônibus, principalmente no que se refere às mães com crianças de colo, por vezes, mais de uma, com o acréscimo das mochilas das crianças e dos(as) trabalhadores(as) |
| A situação socioeconômica dos associados | Os(As) trabalhadores(as) na sua totalidade são pertencentes à classe baixa. As informações trazidas pela presidente da Associação, “dona” Luci, revelaram que, em média, os associados recebem R\$ 70,00 (setenta reais) por dia trabalhado, mensalmente totalizando R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) aproximadamente. Além disso, segundo informação de um dos trabalhadores, é disponibilizado aos sócios, “[...] o pagamento do INSS, uma cesta básica, três refeições por dia, o ônibus e um planinho de saúde em uma clínica particular” (Narrativa do Ênio ⁵⁸ . Diário de campo, 18/04/2022) |
| As condições de moradias dos associados | As moradias estão localizadas há 15 km do Aterro Sanitário Municipal. Algumas mães caminham até 2 km até chegar ao ponto mais próximo, obedecendo ao itinerário do transporte e, na sua grande maioria, são áreas invadidas. Convergente a estes pressupostos, Hauer (2014, p. 43) diz que “[...] o mais adequado seria dizer que este grupo social está inserido à margem do sistema. Sendo isto, um dos fatores que explica a situação de precariedade vivenciada por esta população”. |
| Existência de EMEI's próximo às moradias dos associados | Nos bairros onde estão localizadas as moradias dos associados da ASAGEE têm em seu zoneamento EMEI's |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (Diário de campo, 26/04/2022)

⁵⁸ Gestor ambiental da ASAGEE.

Frente aos estranhamentos, pude compreender os motivos que levavam trabalhadores(as) a escolher a ECEI como um lugar de cuidado e educação para seus filhos. A flexibilidade do horário e a ampliação da jornada de atendimento era o aspecto mais profícuo. Outro aspecto importante e, a possibilidade de ter seus filhos(as) próximos. Esses dois fatores se somam ao vínculo e à relação de confiança construídos frente a profissionais da escola.

Neste entrecruzamento de olhares, sob os registros das andanças, é possível perceber o cenário que demarca a vida dos(as) trabalhadores(as) e seus modos de viver e ver o mundo. Os diversos cheiros exalando parecem anunciar o contexto e a luta incansável desses atores sociais para sobreviver.

Na estrada que dá acesso ao lixão, as montanhas de dejetos já indicam um espaço onde o lixo exerce um lugar imperativo na rotina de muitas famílias.

A mata, o vento forte, o canto dos pássaros, o chão de terra batida, o vaivém dos caminhões carregados de lixo, o cheiro de terra molhada misturado com odor forte do lixo em decomposição, assim como a distância nos dá dimensão do isolamento e das dificuldades de se viver ali (Diário de campo, 07/06/2022).

Mais do que isso, as andanças me convidam “[...] a viagem e o contato com o outro [...] para o insólito e o maravilhoso” (Silva, 2009, p. 175), dentro de um espaço social que se interliga as tramas e os dramas de uma grande teia (Geertz, 1989), que dá origem e organiza a ECEI, sobretudo, quando me desafio a observar, cuidadosamente, as miudezas que contam as suas histórias, as narrativas de suas crianças e suas funções complementares entre educação e cuidado da EI junto à família e, comumente, a esta comunidade.

2.3 A ESCOLA DO LIXÃO⁵⁹

A ECEI⁶⁰, lócus da pesquisa, obteve o credenciamento e autorização de funcionamento em 15 de dezembro de 2008, constituindo-se a partir da necessidade

⁵⁹ Narrativa construída pela comunidade e populares ao fazerem referência à Escola de Educação Infantil Comunitária localizada junto à Usina Reciclagem.

⁶⁰ Saliento a escassez de material e documentos físicos existentes que contextualizem a ECEI, desde os aspectos geográficos e históricos na tríade cidade - comunidade - prédio, até sua estrutura física e mobiliária, que constituem as possibilidades dos sentidos e significados que efetivam sua existência. Diante deste fato, optei por intensificar a contextualização dos espaços sociais e dos atores sociais,

de um grupo de ex-catadores de lixo, que têm na coleta de lixo reciclável sua única fonte de renda. Dentre os(as) trabalhadores(as), de forma específica, destaca-se o número bastante expressivo de mulheres, que necessitam desta fonte de renda para manter e subsidiar suas famílias. Outro ponto comumente, e já destacado anteriormente, diz respeito, a distância das moradias destas famílias e o lugar do trabalho - o que, por vezes, demandou a terceirização dos cuidados de seus filhos para vizinhos ou mesmo para os irmãos, em sua maioria menores. Os pontos elencados são enfatizados através das falas de Luci e de Ângela quando revisitam suas memórias expressas e descritas evidenciando as particularidades de um drama que vai além da necessidade de mães, pais e avós(ôs) trabalhadores(as).

Eu acho que me lembro um pouco [neste momento chegou uma das filhas da Luci que também trabalha na ASAGEE], que eu me lembro foi assim, tudo começou com a nossa bióloga [servidora pública e umas das idealizadoras da Associação]. Tinham mães que naquele tempo pagavam noventa reais, né, Ângela, por criança [Ângela neste momento interfere na fala de Luci]. Eu pagava ela [a cuidadora], pagava trezentos reais mais uma cesta básica para cuidar de dois [dos seus filhos]. Então eu também tinha um neto, estava criando meu neto, agora em agosto ele faz dezoito anos, ele tinha uns quatro/cinco anos, então a bióloga desde 2000 ela está na nossa vida [sentido-se amparada por alguém]. Ela falou: Bah, olha só, parece que tem uma empresa que quer doar uma escolinha, o que tu acha? Bah, maravilha, que bênção! Então, este senhor veio aqui, e falou: O que seria mais importante para Associação? E a bióloga do meu lado. Eu falei que para nós seria uma escolinha para os filhos das mães que trabalham com nós - já tinha combinado com ela, né - que muitas vezes trabalha só para pagar a babá, muitas vezes elas saem do serviço porque o dinheiro não alcançou para pagar a babá e a babá desistiu. Foi aí que começou a escolinha ali (Narrativa de Luci. Diário de campo, 21/04/2022).

A partir do conhecimento da necessidade de acolhimento destas crianças pequenas e, por consequência, da destinação de um espaço para implantação de uma “creche”, em abril de 2007, uma empresa de empreendimentos imobiliários, manifestou sua intenção e dispôs da construção de um prédio de alvenaria com área de 145,76 m², para o atendimento de cuidado e educação às crianças, filhos e filhas, dos(as) trabalhadores(as) da ASAGEE. Mais do que isso, Ênio⁶¹, em uma de suas

com recortes da descrição cuidadosa em notas e diário de campo, produzido através da observação participante no campo empírico.

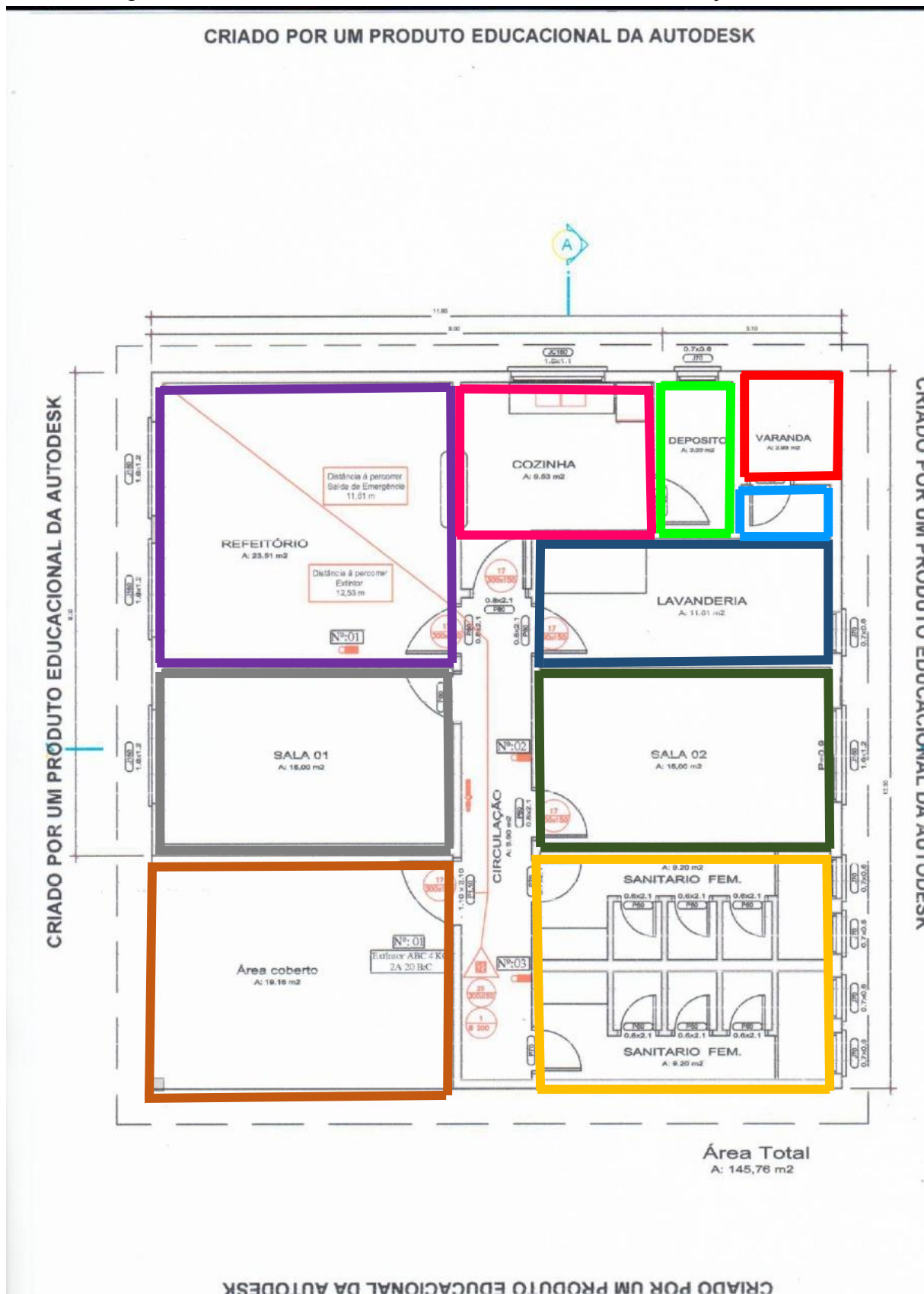
⁶¹ Gestor ambiental do Aterro Sanitário Municipal.

visitas à escola, algo que costuma fazer com bastante frequência, já havia me relatado, enquanto conversamos sobre a escola, que a motivação para tal feito, teria ocorrido “[...] em uma oportunidade, um empresário no ramo imobiliário do município esteve visitando o espaço do aterro sanitário e viu as crianças, os filhos e as filhas, dos trabalhadores, brincando por entre o lixo. Daí surgiu a ideia de construir a escola” (Narrativa de Ênio. Diário de campo, 18/04/2022). Fato é que do encontro do representante da empresa com os agentes até a conclusão da escola, não demorou muito. Para ilustrar, passo a descrever mais intensamente, o recorte do relato de Luci e Ângela, interlocutores neste processo de organização e composição da escola.

“Enquanto conversamos, interpelei as trabalhadoras, Luci e Ângela, sobre o processo de construção da escola. Naquele momento foi importante saber o tempo de duração da obra para poder compreender o período que os agentes tiveram que aguardar para usufruir do espaço. Luci, que sempre se dirigia a Ângela, que por consequência concordava com a fala da Luci, me conta: Nossa, esse senhor bonito, charmoso, teve aqui sabe e falou, logo em seguida já estavam fazendo as estacas ali, foi bem rápido” (Diário de campo, 21/04/2022).

O prédio da escola, posteriormente doado ao município através da Lei Municipal nº 2.388/2007, foi construído em concordância e consonância com o projeto elaborado pelo Departamento de Engenharia da PMCC, a partir de um esforço conjunto entre o Poder Público e a Sociedade Civil Organizada, estabelecido em convênio, para atender à população infantil (crianças entre 0 mês a 5 anos e 11 meses), filhos ou não, de membros da ASAGEE do município de Capão da Canoa, na ECEI, denominada Cantinho da Esperança Pessi.

Figura 2 - Planta baixa da Escola Comunitária de Educação Infantil



Fonte: Secretaria de Saneamento e Meio Ambiente (2007, destaques da pesquisadora)

| LEGENDA | |
|---------|--|
| | Sanitários |
| | Sala 01 - agrupamento 1 (Planta inicial Sala 02) |
| | Depósito de materiais de limpeza (Planta inicial Lavanderia) |
| | Lavanderia (Planta inicial Varanda) |
| | Depósito da merenda escolar |
| | Cozinha |
| | Refeitório |
| | Coordenação/ Supervisão/ Orientação (Planta inicial Sala 01) |
| | Sala 02 - agrupamento 2 (Planta inicial área coberta) |

No começo, a ASAGEE contava com uma professora que trabalhava como sócia no ASM, com base no que as associadas me contaram, Mara era uma professora associada que desenvolvia suas atividades junto ao escritório da Associação: “[...] ela trabalhava sentadinha aqui, coloquei ela como sócia⁶², então nós colocamos uma professora sócia para poder ajudar na escolinha” (Narrativa de Ângela. Diário de campo, 22/04/2022). Das estranhezas e dúvidas que pairavam, recorro a novas interpelações, a fim de compreender acerca deste transcurso de inserção da professora na Associação:

Sim, a Mara, nós seguramos ela para nós, para quando terminasse a escolinha poder encaixar ela como sócia. Foi a primeira professora sócia, acho que até tem lá nos papéis. Acho que a ficha dela não tem mais. Quando eles terminaram a escolinha, ela foi para lá [...] a Mara ganhava daqui [Associação] e a mãe que tivesse três crianças dava noventa reais para ela, como eu tinha só o meu neto eu dava só quarenta reais para ela (Narrativa da trabalhadora Luci. Diário de campo, 22/04/2022).

Além da professora, a instituição também arcava com as demais despesas ligadas à alimentação, ao mobiliário e aos recursos humanos. Inicialmente, como já dito, a escola foi constituída por uma demanda criada a partir do movimento das

⁶² De acordo com o estatuto da ASAGEE, podem ser sócios os moradores do município de Capão da Canoa, mediante aprovação da diretoria e posterior consentimento em assembleia. Os sócios, em sua maioria, possuem um grau de parentesco com a presidente e a vice-presidente da Associação. A coordenadora da ECEI me informou que os sócios têm alguma relação de parentesco com a presidente da Associação ou ter alguma indicação de alguém conhecido (ou ainda, alguma relação de proximidade) e mesmos com laço afetivo consolidado com as agentes presidente e vice-presidente (Diário de campo, 24/05/2022).

mães, conforme informado por Luci: *“Isso era mais o cuidado, para as mães terem onde deixar os filhos” (Diário de campo, 22/04/2022).*

Não há clareza de como aconteceu à inserção da SME no processo de gestão da ECEI, porém, parto do convênio⁶³ firmado entre as partes, no qual estabelece as obrigações entre conveniente e conveniada. Em síntese, destaco àquelas cabíveis à SME, como forma de assegurar os dois pilares da escola de EI - a educação e o cuidado, de maneira indissociável. Colocando à disposição da instituição, coordenador(a), professores(as) e merendeiros(as) - recursos humanos, necessários ao funcionamento da escola, fornecimento de merenda escolar e material de expediente, atendimento quanto à equipe multiprofissional e garantia de formação continuada aos profissionais da educação.

Atualmente, são atendidas, no espaço da ECEI, 15 crianças - filhos e filhas, netos e netas, de mães e “avó-mães”, ex-catadoras de lixo, associadas junto à ASAGEE - nas etapas creche e pré-escolar, com faixa etária compreendida entre 0 mês até 5 anos 11 meses e 29 dias. A seleção da oferta de vagas segue a organização já estabelecida pela ASAGEE: *“Nós já tivemos crianças de fora, aqui da redondeza, a mãe trazia e buscava. Mas, primeiro, aqui, as crianças da Associação” (Narrativa da trabalhadora Ângela. Diário de campo, 22/04/2022).*

Diferentemente dos horários de funcionamento das EMEI's do município, as turmas da ECEI, em específico, funcionam em jornada integral, nos horários compreendidos entre 8 horas até as 17 horas. Da mesma forma, em virtude da sua estrutura física, as turmas são organizadas de forma multietária a partir de critérios etários, sendo: Berçário I, Berçário II e Maternal I (0 mês até 2 anos 11 meses e 29 dias) data corte 31 de março e, Maternal II, Pré-escolar I e Pré-escolar II (3 anos até 5 anos, 11 meses e 29 dias) data corte 31 de março. De forma pormenorizada, a população infantil (atores sociais desta pesquisa) atendidas na ECEI são: 5 crianças no agrupamento 1- Berçários e Maternal I - e, 10 crianças no agrupamento 2 - Maternal II, Pré-escolar I e Pré-escolar II - estas, pertencentes a famílias de baixa renda e que têm na coleta de lixo e na reciclagem, a sua única fonte de renda.

Retomando, a estrutura física da escola conta com 2 salas de aula bem ventiladas e com configurações espaciais semelhantes, sanitários adequados às diferentes faixas etárias, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 lavanderia, 1 depósito, 1 varanda e

⁶³ Convênio nº 010 (PMCC, 2008).

pátio, que faz divisão territorial com o Aterro Sanitário, utilizado como espaço de recreação e convivência, com bancos, praça, caixa de areia, gangorra e balanços, algumas árvores e flores. A escola possui rede elétrica e acesso à internet. Outro elemento importante, neste cenário, é que parte da Estrada da Laguna, onde está situada a escola, ainda não possui ligação à rede de abastecimento de água da Companhia Riograndense de Saneamento (CORSAN), destarte, o abastecimento de água da escola acontece em parceria com o Batalhão de Bombeiros Militar (BBM) do Município que, a cada quinze dias, faz o abastecimento da caixa de água de 20.000 litros, que supri também a necessidade diária dos agentes que trabalham junto ao ASM.

Fotografia 18 - Parte externa da Escola Comunitária de Educação Infantil



Fonte: Acervo da pesquisadora (Diário de campo, 05/05/2022)

Compõem o quadro de funcionários(as) da ECEI, 5 professores(as) de EI⁶⁴, 1 auxiliar de EI, 1 professor(a) de EE, 1 coordenador(a)⁶⁵ - professor(a) do quadro, 1

⁶⁴ Com carga horária semanal de 20 horas.

⁶⁵ Verifica-se, através do termo de convênio, a previsão de disponibilidade de um(a) professor(a) do quadro da ECEI para desenvolver as atividades pedagógicas e administrativa do(a) gestor(a) ou coordenador(a) da instituição. Desde a inserção da SME, a instituição conta com um(a) coordenador(a). Atualmente, o(a) servidor(a), que ocupa o cargo, tem uma nomeação no município com carga horária de 20 horas semanais mais 20 horas correspondentes à concessão de regime suplementar.

supervisor(a) escolar, 1 orientador(a) educacional, 2 merendeiros(as), 1 auxiliar de serviços gerais.

Além desses atores sociais, a instituição conta com o apoio e disponibilização de mão de obra dos próprios associados para limpeza e manutenção do pátio, manutenção no prédio da escola, vigilância diurna e noturna, entre outros. A PPP (ECEI, 2019) faz referência aos resultados das leituras, reuniões com a comunidade escolar, que objetivou firmar o compromisso político pedagógico no contexto histórico-social assumido por todos os envolvidos dentro da realidade em que vivem. Porém, quando me deparei com o contexto até aqui apresentado e me debrucei sobre o documento, não vislumbrei toda especificidade e singularidade⁶⁶ da população infantil e da comunidade.

Ademais, observa-se explícito, neste documento, os princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito e valorização da vida na diversidade e na busca do conhecimento. Utilizam-se de uma metodologia cooperativa e participativa que contribua na construção da autonomia, moral e intelectual dos envolvidos no processo educativo junto às interações e às brincadeiras que compõem as concepções expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010), ainda que, por muito tempo, as práticas e intenções pedagógicas estivessem pautadas somente na proteção e no cuidado - à parte - dos princípios da Educação Infantil e concepções das DCNEI (2010), sobremaneira, da própria função e intenção do PPP (ECEI, 2019), como instrumento que reflete a proposta educacional da instituição considerando as facetas da comunidade escolar, dando voz a todos atores envolvidos no processo educacional.

⁶⁶A especificidade e singularidade a que me refiro, dizem respeito ao contexto histórico, social e cultural dos atores sociais - os modos de ser e viver.

Figura 3 - Logo da Escola Comunitária de Educação Infantil



Fonte: Página *facebook* da ECEI (2023)

Através do cronograma organizado pela SME, os profissionais participam em sua totalidade das formações continuadas em conjunto com as demais EMEI's, além disso, são organizadas, pela própria coordenação, formações com a finalidade de construir a identidade pedagógica da ECEI. Em relação à comunidade escolar, a escola viabiliza o envolvimento dos pais/responsáveis a partir de eventos⁶⁷ e reuniões, tencionando o resgate da parceria no processo educativo.

⁶⁷ Na sua maioria, ligado às datas comemorativas.

2.4 “SÓ NÃO ESPERAVA QUE FOSSEM TURMAS MULTIETÁRIAS”: AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O encontro com os “professores” da ECEI (a supervisora, as professoras, a auxiliar de EI, as merendeiras e a auxiliar de limpeza) ocorreu uma semana depois do início do ano letivo, a convite da coordenadora para participar da reunião de abertura do ano letivo com o objetivo de alinhar o trabalho a ser desenvolvido na escola nos próximos meses. Nesse dia, faltavam ainda apresentar-se algumas profissionais para composição do quadro, dentre elas, a orientadora educacional e a professora de EE.

Na ocasião, sob os olhares curiosos e semblantes tímidos à minha presença, pude me apresentar e explicar o motivo da minha presença na reunião, também conversar com elas acerca do estudo que estava propondo, seguido dos seus consentimentos através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Mesmo com o consentimento, pude observar nitidamente que as profissionais demonstravam estar desconfiadas e não entendendo o motivo e o objetivo de minha estada e visitas a ECEI. Este estranhamento já era esperado por mim e, acredito que o fato de atualmente estar trabalhando na Secretaria Municipal de Educação tenha acentuado os olhares desconfiados, o que passou a exigir de mim, no campo, uma postura que delimitasse o meu papel (Diário de campo, 10/03/2022).

Como narrado no diário de campo, em meu primeiro encontro, recebi o consentimento de todas as profissionais, com exceção da professora Andréia que me solicitou para realizar a entrega em um outro momento. Desde o dia, em que recebi o consentimento, por parte da maioria das profissionais da escola, até o momento da saída de campo, procurei estabelecer uma rotina de visitas semanais, de forma que pude estar mais próxima e, naturalmente, o consentimento e a confiança de algumas professoras foram sendo construídos e conquistados, sem que a minha presença representasse uma ameaça. Esta construção de vínculo pode ser exemplificado com o episódio em que a professora Andréia, professora do turno da tarde, no agrupamento 2, onde realizava observações, procura-me para entregar o TCLE e formalizar o seu consentimento, passados 6 meses de convivência no campo.

As crianças estavam brincando na pracinha, era final da tarde e eu e a professora Andréia aguardávamos pela das mães.

Pesquisadora: Professora Andréia, você se importa se hoje eu for para casa alguns minutos mais cedo?

Professora Andréia: Você vai ir agora?

Pesquisadora: Sim.

Professora Andréia: Tu pode esperar aqui um pouquinho? Vou ali na sala buscar aquela autorização da pesquisa. Eu assinei e quero te entregar.

Aquela atitude da professora me surpreendeu. Concordei com ela e fiquei aguardando na praça junto às crianças, enquanto a professora buscava na sala de aula o TCLE. Quando a professora retornou com um sorriso me entregou o documento, se desculpando pela “demora” (Diário de campo, 11/08/2022).

Foi através de movimentos que o convívio com os(as) profissionais da escola, me permitiu o acesso ao modo como se relacionam, com se relacionam com os(as) trabalhadores(as) e como significam aquele espaço educativo. Estas relações, por vezes, denotavam um certo estranhamento por parte dos(as) professores(as).

Sabe Vanessa, que não sou contra as visitas dos estudantes de outras escolas aqui. Mas acontece, que é demais. O “seu” Ênio, que é gestor ambiental aqui, organiza estas visitas e nem combina nada com a gente. Daí vem estes adolescentes e ficam olhando tudo, até parece que a gente é de outro mundo (Narrativa da professora itinerante Juliana. Diário de campo, 06/06/2022).

Esses conflitos também aconteciam entre os(as) profissionais. Principalmente quando era um(a) profissional recém-chegado(a). Como no dia em que cheguei no refeitório e percebi que Isadora e Ione se mostravam incomodadas frente a atitude da professora itinerante Jaqueline, ainda durante a sua primeira semana de trabalho. “Aqui nossas crianças são muito bem tratadas” (Narrativa da merendeira Ione e Isadora. Diário de campo, 25/03/2022), sem abrir o que realmente havia acontecido.

Esta rotatividade entre os(as) profissionais é constante. Durante o período em que estive convivendo com as profissionais no campo, houve algumas situações de desistência ou de transferência de profissionais por diferentes motivos. A professora Fabiana, foi um destes casos. A professora residia no município de Torres, a distância e a condição da estrada, que dá acesso à ECEI, fizeram com que a professora, recentemente efetivada no município, solicitasse sua exoneração. Os

motivos que faz com que esta rotatividade ocorra com frequência são inúmeros: organização das escolas diferente do funcionamento das EMEI's, com as quais elas estão ambientadas, distância, difícil acesso, entre outros. Diante deste cenário, trabalhar na ECEI para além de uma designação da mantenedora, é também, para muitos(as) profissionais uma escolha pessoal.

[...]. Os profissionais que hoje trabalham aqui hoje trabalham porque querem [referindo-se à distância, as dificuldades para se chegar à escola]" (Narrativa da Supervisora Sabrina. Diário de campo, 19/04/2022).

Fiquei em uma sala com dois maternais e os dois prês, todos juntos. Eu estava ansiosa esperando o momento em que eu iria para a minha sala com apenas os maternais. Se passaram três dias e veio a pandemia e durante a pandemia percebi que quatro turmas na mesma sala seria o formato que eu enfrentaria até o final do ano letivo, pois era assim que a escola funcionava até então (Narrativa da Orientadora Lucia. Diário de campo, 17/03/2022)⁶⁸.

"[...] vim por indicação da SME, porque não tinha nem conhecimento da existência da escola" (Narrativa da professora de Educação Especial Elisa. Diário de campo, 22/04/2022).

"[...] muito bem acolhida pelas crianças e suas famílias, gostei muito desde o primeiro dia de aula, as crianças são muito carinhosas [...] só não esperava que tivesse turmas multietárias" (Diário de campo, 22/03/2022).

Estas profissionais também carregam em si, sonhos e anseios. Joselaine, auxiliar de limpeza, era uma destas profissionais. Com frequência, me procurava para contar sobre suas aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Joselaine conta que estava estudando à noite na EJA da escola Cícero e que seu esposo havia lhe dito que ela estava diferente depois que retomou aos estudos. Enquanto a Joselaine nos contava sobre escolhas, Isadora [uma senhora muito alinhada] disparou: Mas, você não vai parar, né?! Joselaine deu continuidade dizendo que não, que estava muito feliz estudando, que agora estava se cuidando mais e, que depois que começou a trabalhar neste novo emprego (Diário de campo, 25/03/2022).

⁶⁸ Lucia ingressou na escola inicialmente como professora. No ano seguinte, assumiu contrato como orientadora.

A esta narrativa de reconhecimento pessoal e profissional, encontro Isadora e Ione, quando, em diferentes encontros, no refeitório e pelo corredor na escola, me dizem:

[...] aqui na escola não somos simplesmente as tias da merenda, somos um todo na escola, temos um vínculo entre professores, coordenadora. Somos uma família [...] amo esses pequenos. Temos um contato direto com todos que fazem parte desta escola, não ficamos isoladas como nas outras escolas (Narrativa de Ivone. Diário de campo, 25/03/2022).

Não dormi à noite toda de nervoso porque nunca tinha saído da minha escola [referindo-se à escola em que trabalhava antes de ser transferida para ECEI]. Fiquei apaixonada pelos pequenos e pedi para permanecer aqui na Pessi, até quando não sei, mais todo dia é uma experiência nova para mim (Narrativa Isadora. Diário de campo, 19/04/2022).

Assim, como o significado atribuído a este espaço pela coordenadora, “[...] a importância desta escola para a comunidade de recicladores, como um canal de informação, apoio e afeto [...] a ECEI é um espaço de possibilidades” (Narrativa da coordenadora Gabriele. Diário de campo, 19/04/2022).

Frente ao contexto apresentado, destaco que estas narrativas junto os(às) profissionais da educação, trabalhadores(as) do ASM e crianças foram sendo construídas aos poucos, sem precipitações, na medida em que esta pesquisadora-pedagoga foi produzindo vínculos de afeto e confiança para interação junto à esses profissionais.

Busquei, nesta breve narrativa, sobre a entrada em campo, apreender também o meu lugar de pesquisadora e neste lugar onde muitas histórias me foram contadas, busquei a palavra certa, quase que de um modo artesanal, de maneira a tentar, cada vez, valorizar as vozes e participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, principalmente, no que compreende as vozes das crianças, tanto em termos daquilo que me mobiliza como em estratégias metodológicas, ou seja, como o campo que se produz a partir da etnografia, mais, mais propriamente, as informações que foram produzidas pelos sujeitos, as crianças.

Fotografia 19 - “Olha aqui a nossa escolinha do Canguru”⁶⁹



Fonte: Acervo da pesquisadora (Diário de campo, 22/12/2022)

3 A TEIA TEÓRICO-METODOLÓGICO DE UMA ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS

Discorrer sobre pesquisa educacional sempre nos remete a um campo profundamente interdisciplinar, marcado distintas áreas do conhecimento - História, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Geografia etc., de forma combinada, articulando diversas tradições intelectuais que refletem a própria heterogeneidade desse campo.

⁶⁹ Narrativa realizada por Alice ao encontrar, em meio as fotos que foram realizadas e selecionadas pelas crianças, uma foto da escola.

Independentemente do predomínio das pesquisas qualitativas nesta seara, não podemos esquecer que o simples processo de associação de determinada metodologia de pesquisa demanda uma reflexão mais efetiva, que nos possibilite visitar seus fundamentos epistemológicos. Da mesma forma, não podemos conceber um apartamento entre metodologia e teoria, de tal modo que se deve estar atento para a relação entre determinada proposta metodológica e as categorias teóricas que lhes são caras, às quais se encontram profundamente imbricada (Peirano, 1995).

Considerando tais questões, procuro, neste estudo trazer algumas contribuições para o debate próprio da pesquisa educacional partindo do campo disciplinar da Antropologia. Neste movimento, a partir das conversações teóricas entre Educação e Antropologia elaborei a seguinte questão central desta investigação: como as crianças de uma turma multietária, com idades de 3 a 5 anos e 11 meses, que frequentam o agrupamento 2, da Escola Comunitária de Educação Infantil, localizada na comunidade de catadores de lixo, significam a escola? Dado o escopo do problema proposto para esta investigação, indico que este estudo se ancora, em seus fundamentos, em uma abordagem qualitativa (Angrosino, 2009) cuja problemática foi se desenhando a partir de uma etnografia (Geertz, 1989; Fonseca, 1998) com crianças, como denominador metodológico e, nesta condição, constrói uma participação ativa, considerando as escutas das crianças nas diversas dimensões da vida social, comum aos campos dos Estudos da Infância⁷⁰ e da Educação Infantil e, subscrevendo, ainda, a sua importância para conhecermos as crianças a partir delas mesmas.

Desse modo, assim como Angrosino (2009), entendo, acima de tudo que, com uma pesquisa qualitativa, não busco meramente enumerar ou medir eventos; antes disso, minha ideia é partir das informações cuidadosamente e densamente (Geertz, 1989) descritas de modo a compreender como se expressam os sentidos dos fenômenos e artefatos sociais (Angrosino, 2009). Pontualmente, conforme Geertz (1989), a descrição densa não significa descrever as minúcias ou detalhes de um fato, essa é só a primeira etapa ou condição da sua realização, situar essa descrição na teia simbólica na qual o fato se inscreve. Justamente por isso, para

⁷⁰ O termo Estudos da Infância é usado aqui para se referir à abordagem interdisciplinar da pesquisa com crianças que surgiu durante os anos 1980 e 1990. Os antropólogos têm tido e continuam a ter um papel crítico a desempenhar nesse desenvolvimento.

tornar a descrição densa, é preciso interpretar (ou traduzir) o significado que as ações ou os eventos acionados pelos atores sociais no campo da pesquisa têm para eles próprios, assim como enunciar o que esse significado informa sobre a cultura qual se referem.

No caso específico da etnografia com crianças, seria, portanto, compreender quais significados as crianças têm ou assumem no simbólico das suas culturas infantis (Corsaro, 2011). Portanto, é importante estabelecer uma ligação que vai do nível microscópico, em que a ação é pormenorizadamente descrita e registrada pelo investigador etnógrafo, ao nível mais amplo de onde a ação ao mesmo tempo partiu (pois tem por referência um mundo de significados compartilhados - as culturas infantis) e onde ela volta a se realocar (re)produzindo ou (re)construindo esse compartilhamento ou essas culturas (Geertz, 1989). Paralelamente, não sem tensionamentos, o obstáculo que aqui se apresenta relaciona-se, sobretudo, às próprias condições da infância, pois as crianças estão sempre integrando e participando de dois registros culturais complexamente interligados, apresentando de outro modo, as crianças estão sempre integrando as culturas infantis e a cultura dos adultos (Corsaro, 2011).

Ora, na Pesquisa com Crianças (Graue; Walsh, 2003; Fonseca, 1998), pensar na posição do sujeito implica compreender que ela é marcada por uma relação intergeracional, ou seja, será o eu adulto que escreverá sobre o OUTRO, criança. Portanto, nessa relação, nunca alcançaremos esse outro em sua totalidade, sendo necessário considerar os limites e possibilidades postos e sob qual forma trataremos esses aspectos em campo e na escrita etnográfica, especialmente, quando buscamos um reconhecimento dos sujeitos da pesquisa que não abandona as posições éticas e as alteridades nesse processo (Lima; Duarte, 2019, p 280). Desta forma, a etnografia, sendo um modo particular de estudar empiricamente a alteridade, constitui-se desta relação entre pesquisadores e pesquisados, e, ao ser realizada com crianças visa, cumprir o princípio da sua adequabilidade, uma vez que provoca a “[...] tentativa de entender, de alguma forma, como ‘entendemos entendimentos’ diferentes dos nossos” (Geertz, 2000, p.12).

Aliás, nessa relação do adulto que realiza pesquisa com crianças, o esforço consiste em compreender suas formas comunicativas, o que dizem e como dizem. Mais do que isso, assim como afirma Ferreira (2010, p.157),

[...] as crianças têm voz porque têm “coisas” - ideias, opiniões, críticas, experiências [...] a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimentos se estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprender com elas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos.

Assim, como a questão central da pesquisa é a de compreender a produção de significados realizados pelas crianças e os investimentos de sentidos enquanto reelaboram culturas adultas e infantis, nas quais estão mergulhadas, a etnografia tem vindo a se constituir como uma opção “útil” (James, 2007) na construção de saberes locais em pesquisas com e sobre crianças. Geertz (1989, p.4) concebe a cultura como teia de significados, como sistema ordenado de significados e símbolos que permitem a comunicação humana e, citando Weber, reflete que “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. Sendo assim, como um sistema de signos passíveis de interpretação, a cultura, portanto, não é um fenômeno natural ou uma ciência experimental à procura de leis, mas, sim, um fenômeno social, cuja manutenção, transmissão, transformação e interpretação estão a cargo dos atores sociais, que por meio de intensa troca, negociação e interação social, produzem e constroem significados (Geertz, 1989).

Esse movimento exige atender aos acontecimentos e sua significação cultural, apre(e)ndendo a polifonia⁷¹ em que se expressam as vozes dos atores quando se narram, mais do que isso, requer do(a) etnógrafo(a) um dado posicionamento e atitude: de “dentro e de perto” (Magnani, 2002) para compreender, através de uma “descrição densa” (Geertz, 1989), os contornos, vazamentos, opacidades e oportunidades da vida cotidiana em que se tecem os fatos, as informações, que tornam substantivas as relações sociais. Circunscrevendo de modo mais preciso, a descrição densa consiste em interpretar as estruturas de significados socialmente estabelecidos pela interpretação do discurso simbólico nas entrelinhas, em vez de, simplesmente, delimitar à descrição de um ritual, de um sistema de parentesco ou de uma forma de organização econômica, interpretando os significados, que variam de acordo com os códigos culturais e sistemas simbólicos em que surgem (Geertz, 1989).

⁷¹ Um texto com muitas vozes. Geertz (1989) é simpático à ideia de um texto com muitas vozes, mas acaba tendo que reconhecer que mesmo como polifonia, a etnografia é um texto de autoria de um determinado antropólogo e a antropologia, portanto, uma ciência/disciplina que faz parte da tradição do mundo ocidental.

Nesta busca dos sentidos construídos nas experiências vividas, entre etnógrafo e os outros, lidar com a superficialidade das primeiras impressões e informações, solicita do etnógrafo uma atitude de cuidado e um modo de consciência participativa que “[...] está para além do ‘falar sobre’ uma coisa ou uma pessoa. Refere-se antes, ao ‘estar com’ essa coisa ou pessoa de modo completo, atento de descentrado” (Vasconcelos, 2000, p.48, ênfase do autor). Convoca, ainda, uma atitude de constante reflexividade ético metodológica, entendida como “[...] aprendizagem que exige o confronto e as transformações pessoais [de/tal jeito que] se o trabalho respeitar todas as exigências que lhes são próprias o etnógrafo não sairá incólume da experiência que viveu” (Fernandes, 2002, p. 24).

Ademais, considerando o contexto escolar (diante de todo o exposto), a escolha metodológica para este estudo possibilita à pesquisadora “[...] reflexividade [que] é realizada por essa ida e volta entre dois universos simbólicos” (Fonseca, 1998, p.12, acréscimo da pesquisadora), ou seja, o etnógrafo precisa mergulhar em situações estranhas para conhecer o seu universo simbólico. Neste sentido, Geertz (1978 *apud* Fonseca, 1998, p.14) contribui afirmando que a etnografia não foi pensada para colocar mais “um tijolo no edifício das certezas acadêmicas, mas antes para explorar dúvidas, desconstruir bloqueios e assim tornar inteligíveis comportamentos que, sob outros enfoques, pareceriam caóticos ou irracionais”. Para conhecer certas áreas, é preciso um contato e uma vivência longa, como afirma Velho (1978), pois existem aspectos da cultura e da sociedade que não são explícitos, não vêm à superfície e exigem esforço na observação detalhada e aprofundada da realidade.

Para Forell (2014), a etnografia não se delimita a técnicas metodológicas, mais do que isso, está ligada a uma forma de pensar a investigação, relacionada aos desafios comunicativos que podem ser encontrados no campo entre pedagoga - pesquisadora e atores sociais no campo empírico. Neste sentido, é fundamental “[...] reconhecer que a etnografia não é uma técnica e, se não o é, também não há uma fórmula, uma receita, um passo a passo para aplica - lá” (Kremer, 2019, p.54). Mas, afinal, o que é etnografia?

Para mim, a etnografia hoje é ao mesmo tempo uma arte e uma disciplina científica, que consiste em primeiro lugar em saber ver. É em seguida uma disciplina que exige saber estar com, com outros e consigo mesmo, quando você se encontra com outras pessoas. Enfim, é uma arte que exige que se

saiba retraduzir para um público terceiro (terceiro em relação aquele que você estudou) e, portanto, que se saiba escrever (Winkin, 1998, p.132.).

Tal como o autor, através da intencionalidade destas três competências: “saber ver, saber estar com e saber escrever” (Winkin, 1998), busco compreender os significados das ações dos sujeitos, assim como, entender os códigos socialmente estabelecidos pelas sociedades ou indivíduos estudados (Geertz, 1989).

O que o etnógrafo enfrenta, de fato - a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de [...] [produzir informações] - é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar linhas de propriedade, fazer censo doméstico... escrever seu diário (Geertz, 1989, p. 7, acréscimo da pesquisadora).

Esse fazer a que Geertz (1989) se refere, implica num contínuo ir e vir do pesquisador entre o campo, seu diário e os espaços de divulgação da escrita etnográfica, o "estar lá" e "estar aqui" (Geertz, 1989). Neste sentido, as formas do saber relacionam o que se vê no lugar onde foi visto, incluindo seus revestimentos e instrumentos ao seu aprendizado, o que constrói um sistema de significado simbólico, ou seja, as estruturas conceituais dos fenômenos sociais.

Com Geertz (2000), revisitando Malinowski⁷², pode-se apreender que não entramos na alma dos nativos, nem somos capazes de olhar seus olhos e sentir o que eles sentem como romanticamente acreditou Malinowski nas *Ilhas Trobriand*. Obviamente, ainda que compartilhemos de uma série de elementos em comum, o ponto de vista do nativo é sempre o ponto de vista de um outro. Nesse sentido, esta pedagoga - pesquisadora rememora Geertz (2000, p. 89),

A meu ver, o etnógrafo não percebe - principalmente não é capaz de perceber - aquilo que seus informantes percebem. O que ele percebe, e mesmo assim com bastante insegurança, é o “com que”, e “por meios de que”, ou “através de que” (ou seja, lá qual for à expressão) os outros

⁷² Embora o antropólogo culturalista norte-americano Franz Boas já tenha feito trabalho de campo, foi com Bronislaw Malinowski (1984) que a técnica de observação participante se estabeleceu mais sistematicamente como forma de abordagem da vida social. No ano de 1922, o antropólogo polonês publicou seu livro mais famoso, *Argonautas do Pacífico Ocidental*, que se tornaria um clássico das obras de não-ficção. Considerada precursora no uso da observação participante, a pesquisa de Malinowski aborda o *kula*, ou seja, um sistema de trocas circular existente entre os nativos das Ilhas Trobriand, na Polinésia. O trabalho de campo para tal pesquisa foi desenvolvido no período de 1914 a 1918.

percebem. Em país de cegos, que, por sinal, são mais observadores que parecem, quem tem olho não é rei, é um espectador.

Convergente aos pressupostos construídos por Geertz (2005), na conversação entre Educação e Antropologia, a etnografia é definida como a ciência da descrição cultural que acontece na “[...] interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado” (Cohn, 2005, p. 45), num movimento de interação e diálogo. Além do mais, os modos de transformar a experiência de campo em interpretações analíticas desdobra a etnografia em etapas, assim definidas: estranhamento de fatos ocorridos no campo empírico; esquematização das empirias constituídas pelos informantes; desconstrução dos saberes constituídos do senso comum, estereotipados e preestabelecidos; comparação, correlação com a literatura antropológica e, sistematização do material e aplicação do novo modelo para a interpretação de comportamentos e atitudes (Fonseca, 1998).

Considerando a teia teórico-metodológico e a sua construção artesanal a partir da etnografia com crianças, indico que, para este estudo investigativo, de modo bastante singular, as técnicas e instrumentos para a produção de informações estão sendo construídas no campo. Análogo a interpretação de Kremer (2019), em uma etnografia com crianças, nem tudo pode ser previsto de antemão, mais do que isso, destaco que o próprio tempo no campo empírico pode ter seu prazo de permanência alterado e que profusas questões podem ser renegociadas no percurso investigativo (Kremer, 2019, p.61). Metodologicamente, a etnografia com crianças tem sua contribuição, precisamente, no sentido de nos permitir observar diretamente e indiretamente o que elas simbolizam e como simbolizam (Geertz, 1989) e ouvir o que elas (crianças) têm a dizer sobre o mundo (Cohn, 2005), em cada grupo, em cada sociedade.

Esse é o desafio teórico-metodológico posto a esta pedagoga - pesquisadora que escolheu investigar as infâncias e os elementos que ecoam das vozes das crianças (mais, efetivamente, as culturas infantis e as formas de interação e significação das crianças). Nesta interlocução sublinho a Observação Participante (Malinowski, 1978; Geertz, 1989; Fonseca, 1998, Cohn, 2005) e o diário de campo (Winkin, 1998) como instrumentos importantes para saber ver, saber estar com e escrever o lugar de sujeito que ocupamos na relação com o campo e com o OUTRO (as crianças).

3.1 “O QUE VOCÊ ESTÁ ESCREVENDO AÍ?”: OS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Para fundamentar o desenho metodológico, inicialmente, escolho a observação participante, que permite uma maior proximidade e contato direto com os sujeitos, pressupondo conhecer as práticas que os envolve e o lugar pesquisado. Assim, de imediato, é preciso esclarecer que observação participante não é um método de pesquisa, é muito mais um contexto comportamental e um estilo pessoal adotado pelo pesquisador no momento em que ele está no campo. Trata-se de uma estratégia que facilita a coleta e a interpretação das informações coletadas. Ocorre mais facilmente depois que se é aceito pelo grupo estudado e o pesquisador que adota esse perfil, geralmente, utiliza maneiras variadas e específicas de produzir as informações (Angrosino, 2009). Deste modo, a etnografia com crianças, como “formulações teórico-etnográficas” (Peirano, 2014), é tomada por alguns autores como sendo primordial para se entender o processo de participação e significação das crianças na vida social (Carvalho; Nunes, 2007).

Ao dialogar com o trabalho de Malinowski (1978) e refletindo sobre os instrumentos metodológicos levados para o campo, Minayo (2013) traz uma discussão que me parece fundamental, ao conceituar que a observação tem um sentido prático, pois permite ao pesquisador desvencilhar-se de prejulgamentos e de interpretações prontas, uma vez que é no convívio com o grupo estudado que o observador percebe as questões/fatos realmente relevantes, como compreende aspectos que, aos poucos, vão aflorando.

Cohn (2005, p. 45, acréscimo da pesquisadora), ao discutir o papel das técnicas de pesquisa utilizadas com crianças, especificamente a observação participante, analisa que,

Seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens “adultocêntricas” enviesem suas observações e reflexões. Significa lembrar desde a pesquisa (e não apenas na análise [...] [das informações]), que a criança é um sujeito social pleno, e como tal deve ser considerado e tratado [...]. Evita-se, assim, que o reconhecimento da criança como um sujeito ativo e produtor de sentido sobre o mundo seja apenas um postulado, esvaziando-lhe seu significado.

Assim, a etnografia com crianças, no contexto escolar, requer um trabalho colaborativo que se inicia pela disponibilização do pesquisador como participante ativo na investigação e prolonga-se na interação dos encontros. Nesse sentido, sobretudo, repito, entendo que a observação participante constitui-se em um instrumento importante para o pesquisador tanto por seu caráter dialógico e interativo como por levá-lo ao encontro direto com os atores sociais e revelar uma diversidade de fenômenos e culturas das crianças no cotidiano escolar.

Dito de modo mais contundente, o pesquisador torna-se um outro, que observa e é também observado, de maneira que, os atores sociais e pesquisador vão pouco a pouco estabelecendo e criando laços, o que favorece as relações e o desenvolvimento de uma participação sensível às produções das crianças. De mais a mais, a observação participante, aberta e desprovida de amarras, viabiliza o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e de como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional e aprofundando as heterogeneidades das infâncias.

Os registros das experiências no campo empírico e das observações estão sendo desdobradas em descrições em um diário de campo virtual. Os desdobramentos, aos quais me refiro, partem das notas de campo (Pinto; Guazzeli, 2008), a partir das competências provocadas por Winkin (1998) para a prática etnográfica: saber ver, saber estar com e saber escrever. Nas notas, busquei descrever de forma sucinta e rápida o que as crianças dizem e fazem; registrar os detalhes dos acontecimentos; os problemas encontrados no campo; os conflitos; superações; palavras-chaves para aprofundamentos posteriores. Assim, a nota de campo e o diário de campo são instrumentos de transposição diária daquilo que o pesquisador “[...] vê e ouve entre as pessoas que, com ele, por um certo tempo, compartilham suas vidas cotidianas” (Pinto; Guazzeli, 2008, p. 18) repousando a qualidade e densidade da troca.

Fundamentalmente, o diário de campo é o espaço do “corpo a corpo”, de si para consigo frente ao campo investigado. Sendo ele este espaço tão denso, é preciso que exerça algumas funções: Catártica, ou seja, um viés emotivo e, por isso é essencial que seja privado. Empírica, a descrição dos acontecimentos durante as visitas de observação no campo. Reflexiva e analítica, a partir do movimento de leitura e releituras das descrições iniciais no diário de campo (Winkin, 1998).

Dessa maneira, a construção do diário de campo como instrumento metodológico de informação combinado à observação participante, permite a consulta nos arquivos das ideias que nele estão descritas. Para tanto, está sendo preciso manter a periodicidade dos registros, como pesquisadora, tenho me dedicado para não deixar as anotações serem feitas em uma temporalidade muito distante da experiência vivida no campo da pesquisa. Na maioria das vezes, fica incompatível, observar, conversar e fazer as notas de campo ao mesmo tempo.

Ademais, o diário de campo que foi construído, no decorrer desta pesquisa, exprime elementos de uma história vivida na ECEI. Faço o uso da expressão elementos por compreender que a vivência, a experiência, a interação com os atores sociais (particularmente as crianças), nos mais diversos espaços e tempos da ECEI, refletem acontecimentos complexos e, por mais que eu, como pesquisadora, me empenhei para descrever cuidadosa todas as especificidades e particularidades daquilo que vi e ouvi, estas serão sempre algumas partes de algo muito maior, um todo, que só sabe, sente e lembra aquele que os viveu.

Quando cheguei da escola, debrucei-me sob meu diário de campo, tomada por um sentimento permeado de agonia, aflição e medo, de não conseguir descrever tudo o que vi e senti. As primeiras relações das crianças com ele, bem como suas interações iniciais comigo foram de curiosidade e certa desconfiança. Elas queriam saber o que eu estava escrevendo, para que servia aquele caderno. Em uma das minhas visitas a escola pela manhã, enquanto realizava o registro de algumas informações, Julia que estava sentada ao meu lado desenhando coelhos e, estes eram muitos e diversos [estava no período que a escola estava desenvolvendo atividades alusivas à páscoa e as crianças estavam ansiosas pela chegada dos coelhos], perguntou-me:

Júlia: O que você está escrevendo aí?

Pesquisadora: Estou anotando algumas 'coisas' que estou observando aqui na escola.

Júlia: Você faz desenhos também?

Pesquisadora: Olha, eu ainda não fiz nenhum desenho nele. Só fiz letras.

*Júlia: **Deixa eu fazer um desenho no teu caderno, na folha colorida?***

Pesquisadora: Claro! Vou gostar muito. [Júlia, escolheu uma folha lilás do caderno e com uma caneta esterográfica azul começou a rabiscar].

Pesquisadora: Júlia o que você está desenhado?

Júlia: Um coelho. Vou fazer umas letras também! [as demais crianças percebendo que Júlia desenhava em meu caderno, começaram a se aproximar para olhar] (Diário de campo, 18/04/2022, grifo da pesquisadora).

Figura 4 - “Deixa eu fazer um desenho no teu caderno”



Autoria da imagem: Júlia, 5 anos (Diário de campo, 18/04/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

De modo bastante especial, a frase em grifo, proferida por Júlia, em um dos dias de interação no campo, representou, justamente parte daquilo que uma etnografia com crianças pode nos reservar. Para além das curiosidade e interesse de Júlia, os elementos contidos neste fragmento expressaram a importância e potência desse instrumento de produção de informação, quando utilizado em etnografia com crianças. O diário de campo tem se apresentado como um elo entre as crianças, neste fragmento precisamente, através da representação de Júlia, e a pesquisadora, bem como, com o diário de campo.

De forma complementar à observação participante e à reflexividade do diário de campo, foram introduzidas, no tempo do campo, a produção de fotografias (Gobbi, 2011a; Pastore, 2020) produzidas com e pelas crianças. As fotografias foram concebidas artesanalmente, tornaram-se um instrumento eficaz, para informar e contar algo mais sobre as relações entre as crianças, assim como entre as crianças e os(as) profissionais da educação e, trabalhadores(as) do ASM. Tal instrumento foi apresentado na medida em que as crianças iam me narrando o campo e, ao mesmo tempo, o sentimento e a de necessidade de torná-las copesquisadoras (Arenhart, 2016; Souza, 2019). Assim, oportunistei a cada criança um aparelho celular⁷³ em (des)uso, com o qual as crianças produziram suas representações fotográficas. Dessa forma, a pesquisa, assumiu o compromisso de buscar impulsionar a construção de um movimento investigativo no qual as crianças fossem efetivamente sujeito da pesquisa e, na pesquisa, coparticipantes, que contribuem tanto quanto os adultos. Portanto, houve, nesse processo, um reconhecimento, uma consideração e uma valorização delas, as crianças, como atores sociais, que percebem, interpretam e (re)significam o mundo (Arenhart, 2016).

Contudo, cabe registrar que as imagens emergidas do campo, pelas minhas lentes e, especialmente, pelas lentes das crianças, ao logo desta etnografia, não compõem espaços ilustrativos ou mesmo a fim de, legitimar a narrativa. Da mesma maneira que Gobbi (2011b) e sua pesquisa com crianças, a inserção da fotografia ocorreu como apoio para aquilo que a pesquisadora não conseguia registrar nos momentos de observação, mas também podem consistir nos próprios objetos a serem investigados.

Através dessas premissas, ao utilizarmos o instrumento fotografia no campo com/das crianças, foi possível vislumbrar sua função social por ser um dispositivo eficaz para transmitir informações históricas e culturais de uma sociedade. Dito de outro modo, através do emprego da fotografia realizada com/por crianças, foi possível mostrar não apenas o que está exposto na imagem, mas informar sobre o tema escolhido para ser registrado, sobre o fotógrafo como personagem do processo, corroborando com Kossoy (2001, p. 2011, p. 47), quando ele anuncia sobre o uso de fotografias em pesquisas, momento em que muito pode ser narrado, sobre aquele “[...] preciso fragmento de espaço/tempo retratado”.

⁷³ Cada celular foi identificado para posteriormente organizar as produções conforme autoria.

Segundo Gobbi (2011a), as imagens nas pesquisas com crianças devem ser colocadas em pauta, refletindo-se e destacando-se as culturas infantis e as culturas docentes que emergem, assim como as práticas sociais educativas que podem ser vistas por meio delas. Deve-se considerar o caráter polissêmico (Geertz, 1989) das fotografias, o que pode ser valorizado quando não nos limitamos a descrevê-las e analisá-las, permitindo as possíveis e diversas interpretações que podem ser feitas das mesmas.

A fotografia, na sua maioria, realizada por crianças, foi um instrumento encontrado para que o exercício da plurivocalidade pudesse permear esta etnografia, expressa em texto, do mesmo modo que permeou o campo: trazendo em si o “ato de deslocar: mudar de lugar e se desorientar. De trair os tradutores”, ou seja, atos, que combinados, não perdem de vista suas sensibilidades nem significados empíricos (Canevacci *apud* Pastore, 2020, p. 290).

Diante do campo que se re(desenhava) a todo instante, a proposta de fazer fotografias apenas pelas pesquisadora, em um primeiro momento, posteriormente, pelas crianças, tornou-se porta de entrada para a etnografia com crianças, valendo-se do seu potencial em instigar o olhar atento, capaz de despertar novas perspectivas, e também usá-la como um elemento enriquecedor da etnografia, conjugando texto e imagens numa narrativa acolhedora (Caiuby Novaes, 2014). E neste sentido, as crianças passaram a ocupar o lugar de copesquisadoras (Arenhart, 2016) nesta pesquisa.

No tempo do campo, a partir das provocações da pesquisadora durante o fazer etnográfico, as crianças produziram um total de 540 fotografias. Esse acervo fotográfico foi organizado individualmente preservando as autorias respectivas de cada copesquisador. As fotografias, já consentidas pelos responsáveis e assentidas por elas (as crianças), só poderão ser usadas pela pesquisadora, curadora do acervo, na escrita da dissertação, publicação de artigos em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

Para melhor explicar, a entrada no campo ocorreu no dia 10 de março de 2022 e, a saída do campo aconteceu no dia 22 de dezembro de 2022. As visitas ocorrem semanalmente, inicialmente, duas vezes na semana, em dias e turnos alternados, porém, com o passar dos dias e as informações emergindo do campo, foi necessário reorganizar as visitas, permanecendo por mais horas e menos dias durante a semana.

Foram realizadas, no período de 9 meses, 46 visitas ao campo, completando 268 horas de interação com as crianças, profissionais da educação e trabalhadores(as) do ASM. Cabe deslindar que, em um primeiro momento, o meu envolvimento se deu na constituição de vínculos com a comunidade, com os(as) trabalhadores(as) da educação e com as crianças. Compreendo esse desdobramento como importante, no sentido que a entrada em campo depende de um bom processo de negociação.

Tabela 5 - Relatório de visitas ao campo

| VISITAS AO CAMPO⁷⁴ | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| MÊS | NÚMERO DE VISITAS NO CAMPO | HORAS DE CAMPO |
| Março | 6 visitas | 48 horas |
| Abril | 4 visitas | 32 horas |
| Mai | 4 visitas | 16 horas |
| Junho | 4 visitas | 32 horas |
| Julho | 3 visitas | 20 horas |
| Agosto | 5 visitas | 28 horas |
| Setembro | 3 visitas | 24 horas |
| Outubro | 6 visitas | 24 horas |
| Novembro | 5 visitas | 20 horas |
| Dezembro | 6 visitas | 24 horas |
| TOTAL | 46 visitas | 268 horas |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

De fato, “[...] estou convencida de que as crianças têm as suas próprias culturas e eu sempre quis tornar-me parte de e documentá-las. Para fazer isso eu precisei entrar nas vidas quotidianas das crianças - para ser uma das crianças o melhor que pudesse” (Corsaro, 2005, p. 446). Em outras palavras, significa sentir e viver o *ethos*⁷⁵ estabelecido/criado em cada lugar, pelos atores sociais que ali estão,

⁷⁴ A escola comunitária oferta o atendimento integral à comunidade estudantil. Considerando esse aspecto durante as primeiras semanas, as visitas aconteceram semanalmente ao menos duas vezes na semana em turnos alternados, sendo 4 horas cada turno. Posteriormente, as visitas foram organizadas no sentido de acompanhar a rotina diária das crianças na escola no período de 9 horas.

⁷⁵ Para Geertz (1989), os símbolos manifestam o *ethos* e a visão de mundo de um grupo. *Ethos* seria “[...]o tom, o caráter, e a qualidade de sua vida, seu estilo moral, e estético e sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao mundo que a vida reflete” (Geertz, 1989, p. 143).

através de uma interiorização na e da vida, participando da dinâmica local no tempo em que ocorre. Na seção que segue, singularmente, compartilho alguns dos aspectos éticos constituídos para a produção desta etnografia com crianças, destacando os modos para entrar, estar e deixar o campo.

3.2 “QUEM É ELA?”: ENTRAR, ESTAR E DEIXAR O CAMPO

É com a entrada no campo que os encontros da pesquisa vão sendo entrelaçados, do mesmo modo que, neste lugar também, serão constituídos os desafios e limites. Para Ferreira (2004, p. 34), “[...] importa trazer para o seu centro a noção de reflexividade. Mais, importa incluir a vigilância e a crítica, por forma a questionar as práticas de investigação e os processos de construção de conhecimento como processos sociais”.

Deste lugar da pesquisa, singular, em que as relações da pesquisadora com um grupo específico de sujeitos (as crianças) e, também, consigo mesmo, foram se desenhando e sendo produzidas, tornou-se essencial, sempre de forma permanentemente reflexiva e crítica, buscar entendimento e compreensão em relação à experiência construída durante o processo de pesquisa com crianças.

A pergunta que, intitula esta subseção, “*quem é ela?*”, surgiu no primeiro dia em que tive contato com as crianças e, com as mães e pais trabalhadoras(es). A frase, me propiciou repensar os caminhos da pesquisa e rememorar alguns ensinamentos compartilhados no componente curricular Seminário Pesquisa com crianças Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na Educação Infantil (2023/1)⁷⁶, no que tange a sensibilidade para trilhar um caminho ético permanente em pesquisa com (sobre/para) crianças. Sobretudo, busquei nos diários de campo a reflexividade acerca do modo como foi sendo produzida a entrada em campo, as relações, os vínculos e as negociações. Durante esse caminho rememorava as conversas durante as orientações, no primeiro semestre de 2022, com o meu orientador Leandro Forell no PPGED-MT, ocasião em que fui

⁷⁶ Oferta curricular realizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que a pesquisadora participou, como aluna especial no ano de 2023. O componente foi organizado pelo Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho. Os percursos investigativos Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na Educação Infantil foram partilhados por Marcello; Buss - Simão; Kremer; Carvalho; Machado; Santos; Fonseca; Prado; Alessi; Garanhan; Kelleter; Stap.

acolhida, com palavras tais: *“Um bom campo vai demandar bons vínculos e negociações junto aos informantes”* e, sobre as angústias partilhadas que permeavam o momento: Qual a postura da pesquisadora adulta frente as crianças? Que lugar ocupar? Quais estratégias que viabilizariam uma maior aproximação e vínculo com as crianças e com o campo de um modo mais amplo? E, foi neste sentido, que a indagação de Alice, me provocou e me desconcertou. No sentido de ver coisas em meio a situações diversas e que a entrada de campo, diariamente se desenhava, de certo modo, nos tensionamentos e negociações das pequenas interações, nos indícios de um possível vínculo com as crianças, com as profissionais da educação e com os(as) trabalhadores(as) do ASM.

O tempo do campo reservou algumas particularidades, negociações e desdobramentos. Neste sentido, as autoras Kremer, Barbosa e Gobbato (2022, p.100) organizaram suas reflexões acerca do tema, em quatro momentos distintos, mas, singularmente, entrelaçados: “[...] i) momento de incursão; ii) momentos de frustração; iii) momentos de acolhimento, e iv) momento de encerramento do campo”. Singularmente, a partir desses momentos e da indagação *“quem é ela?”* (*Diário de campo, 17/03/2022*), fio condutor para a reflexividade do primeiro encontro⁷⁷, passo a compartilhar a experiência de estar em no campo com/das crianças.

3.2.1 “Ela é a profe nova”: Entre a incursão, a frustração e o acolhimento no primeiro encontro com as crianças no campo

Naquela manhã, o caminho percorrido até a escola foi nutrido pelo sentimento de insegurança e medo, por ser aquele o contato inicial junto as crianças, até mesmo, pelo fato que, não conseguia mensurar como seria recebida. Quando cheguei em frente à ECEI por volta das 7 horas e 30 minutos, de dentro do carro, observei na parte de trás - fundos da escola - uma espécie de salão, pintado de verde claro e com portas grandes, que, mais tarde, por meio do relato das profissionais da escola, percebi que era o refeitório do ASM, destinado aos(as) trabalhadores(as). Lá, estavam algumas mulheres e homens uniformizados - com

⁷⁷ Ao anteceder o primeiro encontro com as crianças, busquei a anuência da instituição mantenedora (Apêndice A) e, da autorização da instituição mantenedora, neste caso, a Secretaria Municipal de Educação e, a anuência da instituição co-participante, a Escola Comunitária de Educação Infantil. Os contatos e negociações iniciaram em fevereiro de 2022.

roupas compridas, com algumas peças mais curtas sobrepostas, com a camiseta verde da ASAGEE, acompanhadas de suas crianças, aguardando o horário de abertura da ECEI para início dos atendimentos. A cena capturou a minha atenção, pois, ainda que se tratasse de ambientes à parte, ECEI e ASM, tornavam-se, na verdade, únicos e vinculados. Aquele momento, transformou-se, ainda, em mais peculiar, quando eu observava a forma como aquelas mulheres trabalhadoras e seus filhos chegavam até a escola. Confesso, que desde o início, durante o período que realizava a leitura dos documentos oficiais relacionados a ECEI, este aspecto, sobre como as crianças chegavam até a escola já me causava algumas estranhezas⁷⁸. Imbuída nesta necessidade e sob os olhares tensos, encontrei, neste fato, um meio para me aproximar das professoras e servidoras da ECEI.

Logo na entrada na escola, fui recepcionada, na porta, pela coordenadora, pelas merendeiras, pela responsável pela limpeza da escola, pela supervisora e pelas professoras do turno da manhã. A recepção, em um primeiro momento, gerou um sentimento de tensão e olhares curiosos e desconfiados entre nós. Procurei, então, conversar com todas, respondendo suas curiosidades e, também, aproveitando para tecer algumas informações sobre a cena das mães e das crianças que aguardavam pela abertura da ECEI no refeitório do ASM, porém, antes que, lançasse alguma pergunta, a auxiliar de limpeza salta e diz “[...] *tem um ônibus que traz todos os dias os agentes para trabalharem no Aterro. O ônibus é dividido em dois. Na frente vem só as crianças e mulheres e no fundo do ônibus os homens. Eu também pego este ônibus. Conversei com a “dona” Luci e ela deixou vir*” (Diário de campo, 17/03/2022).

A informação da auxiliar de limpeza ajudava a elucidar a organização daqueles atores sociais. Continuei conversando, entre uma e outra troca com as profissionais, os portões da escola foram abertos, as crianças começaram a chegar acompanhadas de suas mães. Nesse momento, preocupei-me em ficar posicionada mais ao fundo do corredor estreito, entre a cozinha e o refeitório. De lá, tinha uma vista ampla dos acontecimentos e privilegiada para observar a chegada das crianças, ao mesmo tempo em que, estaria ao alcance e dentro do campo de visão delas. Barrie Thorne (1993) destaca que uma das opções, mas não única forma de

⁷⁸ Estranhezas que caminharam comigo até dia que pude ter a experiência com as crianças e trabalhadores(as) do ASM de realizar o percurso de suas casas até o espaço da escola.

aproximação às crianças, como estratégia para alcançar o foco na observação, é a opção por seguir onde havia 'action', ou seja, onde estivesse acontecendo algo, onde crianças estivessem interagindo, procurando permanecer nessa situação e acompanhar todo o fluxo dos acontecimentos. Mesmo considerando interessante a proposição de Thorne (1993) de seguir onde havia ação, durante o tempo do campo, permaneci atenta às fragilidades desse posicionamento, quando adotado como forma única e exclusiva de aproximação às crianças, pois aquele estava sendo apenas o nosso primeiro encontro e, havia muito por acontecer.

Entraram primeiro, as crianças do agrupamento 1 - 0 a 2 anos 11 meses e 29 dias - eram um total de cinco de uma turma de sete crianças. As crianças por serem pequenas, algumas delas ainda não caminhavam, adentraram no colo de suas mães pelo corredor da escola até chegar em sua sala. Em seguida, foi a vez da entrada das crianças do agrupamento 2 - 3 a 5 anos 11 meses e 29 dias - totalizando cinco crianças, dentre elas Sara, Enzo, Julia, Alice, de uma turma de dez crianças. Curiosamente, perdida entre tantos acontecimentos a serem capturados e, que me chamavam a atenção [causando uma confusão interna] escutei: Quem é ela? [vindo de Alice, em um tom estremecido, curioso e inusitado] (Diário de campo, 17/03/2022).

A pergunta da curiosa e espontânea Alice, chamou a minha atenção, despertou os olhares curiosos dos demais colegas e, mães que naquele momento adentravam a escola. Enquanto entravam-se pelo corredor estreito, Alice veio correndo, contornando, cumprimentando e abraçando todos os profissionais da ECEI, até chegar em mim, surpreendendo-me com um forte abraço nas pernas, porém, indagando a minha presença e se apresentado:

Alice: Oi, você é a professora nova?

E, sem me dar a chance de responder, apresenta-se:

Alice: Eu sou a Alice P. B.[me dizendo o seu nome por completo].

Ao mesmo tempo em que, toda a espontaneidade da Alice acarinhava a minha chegada, por outro lado, me colocava em situação de risco, me situando em um lugar de controle e autoridade, o lugar de professora. Naquela hora não tive reação, aliás minha única reação, foi me apresentar a Alice e lhe retribuir o abraço (Diário de campo, 17/03/2022).

Na intenção de ser coerente com as escolhas teóricas, decidi por abandonar as exigências de um campo perfeito e, simplesmente procurei por pessoas que pudessem estender a mão, abrir portas, mediar a entrada e aproximar-me das outras pessoas. Afinal, nenhum campo é neutro de sentidos, e seria preciso olhá-lo a partir de seus significados próprios (Forell, 2014).

Preciso ressaltar que, nesse dia, a escola realizou, no espaço do refeitório, a primeira reunião com os pais ou responsáveis pelas crianças. Neste momento, desenhou-se também o meu primeiro encontro com as mães trabalhadoras. No primeiro horário, às 8 horas e 30 minutos, a reunião foi com pais e responsáveis das crianças do agrupamento 1. Estavam presentes 4 mães e 1 pai. No segundo horário, às 9h30 minutos, a reunião foi dirigida aos pais e responsáveis das crianças do agrupamento 2, onde estavam presentes 6 mães. Nas duas reuniões, os responsáveis me olhavam de cima a baixo, bastante desconfiados com a minha presença na escola. No entanto, mesmo frente a uma “estranha”, não foi impeditivo para eles participarem e interagirem durante o momento organizado para falarem sobre os processos educativos na instituição, fato bastante marcante, pois me possibilitou perceber o posicionamento e a vontade de qualificar aquele espaço, num movimento em que todos se faziam presentes, participativos e envolvidos, colocando-se sempre à disposição. De algum modo, o fato de a reunião ser realizada no horário de aula das crianças e dos(as) trabalhadores(as), também, me causou estranhamento.

Na visita que antecedeu o encontro com as crianças e trabalhadores(as), a coordenadora da ECEI participou sobre a organização da reunião e, na ocasião solicitei a permissão para me apresentar aos pais e mães trabalhadores(as), assim como conversei com ela sobre o projeto. Partindo da autorização da coordenadora, tentei, nesse dia, transitar entre as duas reuniões e, nos intervalos, percorrer os espaços onde as crianças e as professoras estivessem.

Nos dois momentos, organizado pela coordenadora, supervisora e professoras, foi informado às mães sobre as documentações - PPP (ECEI, 2019), Regimento (ECEI, 2019), Projetos desenvolvidos pela ECEI, bem como, a importância da composição da representatividade dos pais junto à escola através do Círculo de Pais e Mestres (CPM) - ao mesmo tempo que frisavam a importância de revisitá-los, durante o ano. Outro ponto interessante, foi a proposta realizada às famílias pela coordenadora:

Pessoal, este ano nós temos alguns sábados de aula. Pensamos em organizar algumas ações e atividades nos sábados em que vocês não tenham trabalho aqui no Aterro, para que vocês possam participar. Poderíamos fazer nas praças que ficam mais perto das casas de vocês (Diário de campo, 17/03/2023).

Durante a reunião do primeiro grupo, percebi, em uma das mães, uma líder entre elas, a Ângela. Esta percepção foi confirmada mais tarde pelas professoras e coordenadora. Nos dois momentos, as professoras responsáveis pelos dois agrupamentos tiveram a oportunidade de se apresentarem e dialogarem junto aquele grupo de mães e pai.

A fala da professora Joana buscou ressaltar sobre o processo de adaptação e complementa a sua narrativa dizendo: *“Estamos aqui para cuidar dos filhos de vocês”* (Diário de campo, 17/03/2022), fortalecendo muito a ideia do cuidado e, por vezes, separando-a dos processos educativos. Em relação ao cuidado, mencionado pela professora, Kuhlmann (1998), enfatiza que a educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso, destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de educação infantil.

Kramer (2005) afirma que não é possível educar sem cuidar. Sob este enfoque, situações que ocorrem diariamente na rotina das crianças que frequentam as instituições de EI, como tomar banho, por exemplo, poderão se transformar num momento educativo e lúdico à medida que o adulto interage com a criança, estreitando-se os vínculos afetivos.

Para Craidy e Kaercher (2001, p.70),

[...] A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social.

Complementarmente ao exposto, a professora itinerante Juliana reforça sobre a importância da manutenção dos vínculos: *“Que a gente possa manter mais estes vínculos com vocês”* (Diário de campo, 17/03/2022), importância esta, também reforçada pela professora Fabiana.

A professora Fabiana, além de ressaltar a importância dos vínculos, destacou sobre o período em que as crianças ficaram longe do espaço da escola em virtude da pandemia:

As crianças ficaram dois anos sem escola, vai e volta, temos muito que resgatar enquanto escola [...] eu a professora Andréia faremos um trabalho alinhado [professora responsável pela turma do turno da tarde] e, que vocês pais podem ficar à vontade para perguntar e sugerir, as trocas são muito importantes (Diário de campo, 17/03/2022).

Dentre as demandas das mães, em consenso, levantavam questões relacionadas ao uniforme e solicitação de ampliação do espaço a fim de acolher também a demanda do EF. “O que a gente precisa mesmo é que as crianças fiquem aqui com a gente aqui pelo menos até a 2ª série, eles são muito pequenos para ir sozinho na escola e, a gente não tem como sair daqui e levar” (Narrativa da Aline. Diário de campo, 17/03/2022). Os(as) trabalhadores(as) justificaram a importância desta continuidade, uma vez que as crianças ainda são pequenas e imaturas e na grande maioria das vezes, as famílias não possuem nenhuma outra pessoa disponível para organizar a ida dessas crianças até a escola, por vezes, fazendo uso do transporte escolar, justificado por vagas em escolas longe de suas moradias, ocasionado pela falta de vagas nas escolas municipais.

Entre o primeiro e o segundo horário da reunião, as crianças encontravam-se brincando no pátio acompanhadas da professora Fabiana. Enquanto algumas crianças escorregavam, outras brincavam no balanço, outras corriam pelo pátio brincando de pega-pega. Durante as suas brincadeiras, as crianças estavam sempre acompanhadas de uma outra criança e, por alguns momentos, até mesmo em grupos, de diferentes grupos etários. Como antecipei, tracei para o campo a busca por pessoas que me estendessem a mão e que me abrissem portas para novos vínculos, a professora Fabiana, neste sentido, demonstrou-se bastante receptiva desde o primeiro momento em que a encontrei e, através dela, fui construindo pontes para acessar inicialmente as profissionais da escola.

Logo que cheguei no pátio, a professora se aproximou de mim e se apresentou. Contava-me que havia assumido o concurso municipal no início do mês de março daquele mesmo ano. Pude sentir, naquela hora que a professora compartilhava dos mesmos sentimentos meus. Nós éramos duas estranhas no ninho. Ao longo da nossa conversa, me contou que estava vindo do município de

Três Coroas e que lá trabalhou durante 10 anos com a EI. Frisou que gostava de trabalhar com as crianças pequenas de todas as etapas, porém, identificava-se mais com o trabalho com as crianças maiores, da etapa pré-escolar.

Ao mesmo tempo que conversávamos e observávamos as crianças brincando na praça, de cima do escorregador ressoou uma voz tímida: “*É a profe nova!*” (*Diário de campo, 17/03/2022*). Enzo, colocando-me à prova e frente à necessidade de pontuar o meu papel naquele espaço. No mesmo instante, retomei a conversa com a professora e coloquei para ela qual a minha intenção no campo e a importância de que as crianças não me enxergassem como professora, mas sim, como uma amiga da professora, que estava ali para fazer trocas com elas, ou mesmo uma ajudante da turma. A sugestão de ocupar o lugar de ajudante veio como um *flash*, pois recordei da pesquisa de Nara Rocha (2015) em que paulatinamente tornou-se a colaboradora da turma de uma escola de EI. Pois, “[...] uma escola tem um cotidiano muito intenso. Inevitável que algum dia alguém se atrase, ou que existam situações em que o pesquisador seja demandado na realização de alguma atividade que não aquela para qual está ali” (Rocha, 2015, p. 168). Consequentemente, ocupar o lugar de ajudante, ainda que pudesse me trazer algumas armadilhas frente à postura de adulto e da criança, naquele instante, o lugar da ajudante, ainda assim, me traria mais benefícios.

Fabiana percebeu todo o frenesi que minha presença causou nas crianças, então, fez uma reunião, com todas elas, no espaço da caixa de areia, apresentando-me.

Professora Fabiana: Vocês sabem quem é ela? O nome dela é Vanessa. Ela é minha amiga e vai vir algumas vezes aqui na escola me ajudar e ajudar vocês também. E vou contar um segredo, ela sabe um monte de brincadeiras diferentes. Outro dia ela irá na nossa sala para nos contar (Diário de campo, 17/03/2022).

Alice e Enzo naquele momento, insistiam: “*Ela é profe?*”⁷⁹ (*Diário de campo, 17/03/2022*). Aproveitei, então, para conversar com as crianças e dar alguns *insights* sobre a minha presença em sua escola.

⁷⁹ Durante o tempo do campo, percebi que as crianças se referiam a todos os adultos - profissionais da educação e trabalhadores(as) do ASM - como professores. Assim, o campo demandou o cuidado para minimizar as questões de poder e assumir-me como adulta-investigadora.

Pesquisadora: Tudo bem com vocês? Eu sou a Vanessa. Eu também sou professora só que em outra escola. Mas o tempo em que eu ficar aqui na escola de vocês eu não serei professora.

Enzo: O que tu vai ser então?

Pesquisadora: Eu vim aqui na escola fazer uma pesquisa na escola de vocês. Gostaria de conhecer todas as crianças que estudam aqui e as professoras também. Saber o que vocês gostam e o que vocês não gostam aqui.

Davi: Pesquisa? Eu não sei não. Mas parece legal.

Alice: Isso parece maneiro.

Pesquisadora: Fiquem tranquilos, em outro momento vou conversar, explicar para vocês que pesquisa irei realizar e, se vocês acharem legal, vou fazer um convite! Pode ser? [as crianças concordaram. Por hora, a breve explicação pareceu satisfazer as crianças, que na correria retomaram suas brincadeiras] (Diário de campo, 17/03/2022).

De acordo com Agostinho (2010), ao chegar ao campo e apresentar-se para as crianças como alguém que está interessado em seus mundos, alguém que tem o desejo de fazer parte e compartilhar o cotidiano das crianças, o método reativo é contraditório. E, neste desenho, senti a necessidade de me responsabilizar e me assumir, como adulta-investigadora e, assim, minimizando no tempo de campo, as questões de poder percebidas.

No fluxo da praça em que, as crianças brincavam e me colocavam à prova, também me possibilitou observar a chegada do grupo de mães para a reunião do segundo horário. Inusitadamente, as crianças, vendo aquele movimento e a chegada de suas mães, começaram a criar situações para ficar junto delas no espaço destinado à reunião. Enzo, quando a mãe adentrava no pátio, correu até ela e, grudado em suas mãos, seguia com ela até o espaço do refeitório “[...] o Enzo é muito apegado à mãe, esta é a mãe mais protetora” (Narrativa da professora Fabiana. Diário de campo, 17/03/2022). Enzo entrou com a mãe na reunião e assim permaneceu por todo tempo. Sara é uma criança muito acolhedora, “[...] hoje me trouxe uma flor” (Narrativa professora Fabiana. Diário de campo, 17/03/2022).

A Júlia “[...] é muito esperta, está em investigação para autismo” (Narrativa da professora Fabiana. Diário de campo, 17/03/2022). Júlia entrou e saiu da reunião,

por vezes, espiava pela janela o que estava acontecendo. Sua mãe, também por várias vezes, chamou-lhe a atenção, solicitando que ela fosse “[...] correr no pátio com os colegas” (Narrativa da trabalhadora Maria. *Diário de campo*, 17/03/2022). A Alice “[...] espontânea e muito receptiva, nos testa o tempo todo” (Narrativa da professora Fabiana. *Diário de campo*, 17/03/2022). Alice também quis ficar durante a reunião com a mãe, fazendo birras: atirava-se no chão, experimentava caras e bocas, entrava e saía tentando a atenção daqueles que estavam no refeitório, embora, muitas vezes, a professora Fabiana tenha realizado o convite “[...] vamos lá, na rua brincar de pescaria, é uma pescaria diferente” (Narrativa da professora Fabiana. *Diário de campo*, 17/03/2022), na tentativa de captar a atenção das crianças. Entretanto, dentre os diversos ocorridos, pude perceber que as crianças têm acesso livre a todos os setores da ECEI, não havendo uma determinação do tipo: “esta sala é apenas para professores”, ou mesmo referente ao tempo: ou do “este momento é apenas para os pais ou somente para os profissionais da educação” (*Diário de campo*, 17/03/2022).

Sara, nesse dia, chegou à escola acompanhada de sua avó “dona” Luci. A mãe da menina não podia participar da reunião, pois, diferentemente dos(as) outros(as) trabalhadores(as), ela trabalhava no caminhão de coleta do lixo e o horário do encontro, entre pais e profissionais da educação coincidia com o horário em estaria no caminhão, realizando o serviço de coleta nos bairros do município.

Nessa manhã, conforme combinado previamente com a coordenadora da ECEI, tive a oportunidade de ser apresentada às mães trabalhadoras, permitindo-me conversar com elas conforme combinado. Contei um pouco a elas sobre o meu primeiro contato com o ASM no ano de 2002 e, do desejo de realizar a pesquisa de mestrado da UERGS na ECEI e com as crianças. Pontuei que minha estada no campo se dava com o intuito de escutar as crianças, saber o que elas tinham para me contar sobre suas rotinas na escola. Apresentei a elas todas as etapas da pesquisa: tema, objetivo, como ocorriam as minhas visitas e como seria a minha abordagem junto às crianças. Em alguns momentos, pude sentir o olhar desconfiado de algumas mães. Acredito que elas tenham feito ligações da minha estada ali com o trabalho que eu realizava junto à SME. Notando este aspecto, expliquei a necessidade dessa separação de papéis nos dias em que estivesse na ECEI interagindo com as crianças e, principalmente, que as crianças não me vissem como “a professora nova”, como já dito por Enzo e Alice.

As minúcias do projeto investigativo foram explicitadas às mães trabalhadoras. Registro que, em um outro momento, retomei o diálogo com as mães trabalhadoras, para adesão ou não do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸⁰, e, posteriormente, do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), no caso das crianças, por compreender que o campo demandava uma maior convivência e interação com os sujeitos envolvidos. Especificamente na ECEI, necessitei conquistar aos poucos a confiança das mães e dos pais trabalhadores(as) durante o processo inicial de constituição do campo. Entretanto, naquele momento, fez-se, imprescindível explicar a elas que a produção das informações seria realizada através da observação participante e que, durante as visitas, estaria carregando comigo uma caderneta pequena, na qual eu estava tomando notas daquilo que eu observava e que pensava ser importante refletir posteriormente no diário de campo.

De forma verbal, naquele momento, obtive o consentimento para realização da pesquisa com as crianças. No entanto, durante a explicação, o silêncio por parte dos dois grupos de trabalhadores(as), constituídos de pais e mães, deixava-me preocupada. A falta de questionamento me colocava em dúvida se realmente elas haviam entendido a proposta. Senti, então, a necessidade de informar a elas que após algumas visitas iria procura-las novamente e se, neste período surgissem dúvidas, eu estaria à disposição para esclarecê-las e que somente após sanar as dúvidas, apresentaria a elas o TCLE para autorização ou não autorização da participação de seus filhos. Este último aspecto gerou o sentimento de segurança por ambas as partes.

Ainda que, inicialmente, tenha obtido apenas indícios informais de aceitação dos grupos das mães trabalhadoras, ao longo dos 5 meses iniciais do campo, busquei traçar algumas ações para interagir com elas e conquistar suas confianças e, assim, obter aceitação e consentimento do grupo para além do TCLE. Este movimento foi, particularmente, imprescindível para conquistar o acesso aos espaços da escola e ASM. Dessa forma, como já dito anteriormente, durante o primeiro semestre me dediquei em construir vínculos com os(as) trabalhadores(as)

⁸⁰ Para produção da pesquisa foram solicitados os consentimentos das mães e/ou responsáveis pelas crianças. Na constituição deste processo, conforme os atores sociais iam se apresentando ao contexto, foi necessário solicitar o consentimento não somente às mães trabalhadoras, mas também junto aos demais trabalhadores(as) do ASM. O modelo do TCLE para os(as) trabalhadores(as) está disponível no Apêndice D.

do ASM, profissionais da educação e com um grupo bastante específico, as crianças.

Contudo, é preciso também expor a miscelânea de sentimentos, carregados de preconceitos, construídos por mim nesta chegada ao campo empírico, durante o primeiro contato com as crianças e o grupo de mães trabalhadoras. Conversando com a coordenadora expus a ela o que imaginava e, no mesmo momento, fui interrompida:

As crianças e a professora do agrupamento 2 estavam na praça organizando-se para realizar a higiene e irem até o refeitório para almoçar, quando chegou a coordenadora. Durante a nossa conversa, coloquei a ela, alguns sentimentos em relação à higiene e alimentação das crianças, por se tratar de uma comunidade com poder aquisitivo baixo.

Coordenadora: Não Vanessa! [numa entonação mais forte e de posicionamento], as crianças chegam aqui super limpas. Elas são muito carentes, mas as mães cuidam muito de toda a questão de higiene. Procuramos entregar ela no final do dia limpa, o único ponto é que as mães estão trabalhando o dia todo, quando elas chegam aqui, chegam sujas e cheirando ao chorume do lixo e acabam sujando as crianças. Estamos em conversa com o pessoal da administração do ASM para organizarmos um banheiro e um chuveiro para elas (Diário de campo, 17/03/2022).

A colocação feita por mim, carregada de preconceitos e incongruências, junto à coordenadora, bem como sua resposta imediata, revelaram a minha fragilidade, porém, colocavam em evidência os significados frente ao campo que se (re)desenhava a cada ator social e histórias que eram-me narradas. Já no refeitório, enquanto algumas profissionais e crianças aguardavam, comecei a me despedir das profissionais e crianças que ali estavam, quando percebi, aquele que tomei como um aceno, para o meu retorno à ECEI: “Amiga, amanhã tem pesquisa?” (Narrativa do Davi. Diário de campo, 17/03/2022). O pronunciamento de Davi não significava a minha aceitação no campo, mas, abriam-se portas para construir vínculo e, porque não, uma relação de amizade?

No decorrer das visitas que sucederam o primeiro encontro, com as crianças e as mães e pais trabalhadores(as) do ASM, foi preciso que elas validassem o lugar por mim ocupado, como alguém confiável e, depois, que a etnografia fizesse sentido a elas. Neste percurso, Alice e a professora itinerante Juliana, tornaram-se minhas

interlocutoras privilegiadas (Rocha; Eckert, 2014). Por meio do vínculo construído com a professora e Alice, pude me aproximar das outras crianças e construir com elas relações de confiança. Essas relações se tornaram o ponto de apoio e continuidade para as buscas e produções das informações e, só então, compreendi, que no campo com/das crianças “[...] não era tão simples participar: era preciso pertencer [e conquistar diariamente o consentimento]. Do mesmo modo era com os chefes das comunidades. As hierarquias existem, são validadas, e precisei passar pela autorização de cada um [...]” (Pastore, 2021, p.255, acréscimo da pesquisadora).

3.2.2 “Like ou não like”: Em busca do assentimento das crianças

Os procedimentos éticos permeiam toda a criação da pesquisa, desde a construção dos objetivos, metodologia, busca de referencial teórico, instrumentos, produção de informações e análise dos mesmos, bem como devolução da pesquisa para a comunidade. Além disso, a ética se faz no encontro do pesquisador com os informantes, no cuidado com os dizeres e os fazeres, na escuta atenta do outro.

A criança como um outro qualificado carrega contribuições importantes sobre a construção do conhecimento científico, ao trazer perguntas (im)pertinentes, por exemplo. Compreendo ainda que as crianças têm o direito de serem informadas sobre a pesquisa, e esse movimento precisa ser realizado de maneira contextual, considerando suas faixas etárias e, nesse sentido, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) apresenta-se como ferramenta potente complementar a outras estratégias metodológicas que reverberam na ação reflexiva da pesquisadora (Graham, 2013). Contudo, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) “[...] ainda que legal e eticamente necessário, não pode substituir a concordância a ser dada pelas crianças em participar da pesquisa [...]” (Pereira, 2012, p. 81).

Com base no exposto, elaborei um TALE (APÊNDICE F) que pudesse estar contextualizado à faixa etária das crianças que frequentam o agrupamento 2 da ECEI, com o propósito de apresentar todas as informações (texto escrito) que diz respeito à pesquisa em diálogo com os aspectos visuais (como fotos e ilustrações que se aproximassem de seus contextos), como alternativa, em fazê-las compreender que se trata de um convite para a participação em uma pesquisa em

que elas serão os atores sociais centrais. Sendo assim, o TALE é mais que um documento que constitui os preceitos éticos e metodológicos para produção de informações e obtenção da anuência da criança informante da pesquisa, preconizados nas Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) e Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016)⁸¹, assume, no campo com/das crianças, a importante função de apresentar as opiniões, ações e desejos das crianças durante o processo investigativo.

Embora, em minhas idas ao campo, procurei tomar os cuidados de forma a respeitar os desejos e opiniões das crianças em participar ou não das interações, em um primeiro momento, optei por não realizar a entrega do TALE, de modo impresso e formal. Foi necessário colocar em pauta a lógica de que com um maior tempo no campo com/das crianças me possibilitaria construir maiores vínculos e, conseqüentemente, proporcionaria, a elas, um sentimento mais profícuo de segurança e confiança, junto a pesquisadora. Ciente de que este é mais do que um processo formal, o movimento de informar e solicitar o assentimento das crianças me acompanhou diariamente e, continuamente, durante todo o período que estive em campo produzindo a pesquisa e me acompanha, inclusive, no momento desta escrita.

Para melhor aplicabilidade e por se tratar de uma etnografia com crianças, com idades de 3 a 5 anos, senti a necessidade de transformar o TALE ilustrado em Fichas ilustrativas, que passaram a desenhar e conduzir o passo a passo da etnografia, oportunizando a interatividade entre a pesquisadora e as crianças. Para essa etapa, destaco a importante participação do auxílio da professora itinerante Juliana. A partir dos seus movimentos junto às crianças e à pesquisadora foi possível apreender, com maior cuidado e atenção, as ações, as reações e manifestações das suas opiniões.






⁸¹ A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERGS). CAAE: 64734322.0.0000.8091.

Quadro 5 - Quadro das Fichas ilustrativas para apresentação do TALE (Etapa 1)

| ETAPA 1 | |
|---|--|
|  |  |
| Ficha 1 | Ficha 2 |
|  |  |
| Ficha 3 | Ficha 4 |
|  |  |
| Ficha 5 | Ficha 6 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Quadro 6 - Quadro das Fichas ilustrativas para apresentação do TALE (Etapa 2)

| ETAPA 2 | |
|---|--|
|  |  |
| Ficha 7 | Ficha 8 |
|  |  |
| Ficha 9 | Ficha 10 |
|  |  |
| Ficha 11 | Ficha 12 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Inicialmente, organizei, sobre a mesa, onde as crianças costumavam realizar algumas atividades, todas as fichas ilustrativas que ilustravam preceitos éticos desenhados no TALE. Espontaneamente, as crianças imersas em curiosidade começaram a escolher seus lugares, de modo que elas ficassem posicionadas o

mais próximo possível para visualizar as fichas sobre a mesa. Durante a primeira etapa da apresentação das informações, busquei situar e identificar os responsáveis, objetivo, o lugar e o local - campo escolhido, os sujeitos escolhidos para a etnografia. Separei no centro da mesa as fichas correspondentes 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Alice: O que é isso? [tomando a ficha 3 para si].

Pesquisadora: Esta é a universidade, onde eu estudo.

Davi: A gente não conhece a tua escola, a gente pode ir um dia conhecer?

Isaac: Eu também não conheço, será que a gente pode ir lá? (Diário de campo, 29/05/2022).

Preliminarmente, a primeira etapa já me apresentava algumas surpresas a cada reação expressa pelas crianças. Adianto que, jamais, poderia prever que uma simples imagem despertaria o desejo delas em conhecer a universidade, ou como narrada por Alice, “[...] a tua escola de gente grande. É legal!” (Diário de campo, 29/05/2022). Para ficar mais próxima a elas, as crianças, adotei o uso do termo escola ao invés de universidade e, explicando-lhes que a minha escola estava localizada longe da ECEI, mas que iria ver a possibilidade de levá-las até a unidade, mas, primeiro, teríamos que conversar com a professora e com a coordenadora e, caso elas concordassem, iríamos conversar com as mães, só assim poderíamos organizar essa saída de campo. Neste seguimento, a cada imagem apresentada, surgiam novas e inesperadas revelações, as crianças tomavam em suas mãos e observavam cada detalhe e a cada evidência elaborada por elas, acabavam por dar maior potência e significado para a experiência. Potência e significados, facilmente representados por elas quando mostrei a ficha ilustrativa para minha apresentação e do orientador da pesquisa.

Issac: Aqui é tu [referindo-se à pesquisadora], só que está com outro cabelo [pois, na imagem, estava com o cabelo mais claro e solto].

Natalia: Eu não sei quem é este homem [ficha 2].

Pesquisadora: Quem vocês acham que é?

Alice: É o meu tio

Pesquisadora: Seu tio? Este é o Leandro, meu professor lá na UERGS (Diário de campo, 29/05/2022).

Continuei as informações, dizendo que eu estava na escola para realizar uma pesquisa e que tinha grande interesse em conhecer elas e a escola. Porém, para que eu pudesse realizar a etnografia, iria precisar que elas me contassem coisas sobre a escola e elas. Retomei apresentando-me novamente, ressaltando onde estudava e apresentei o orientador. Este diálogo sucinto foi necessário para situar o momento e organizar as crianças para os próximos passos, o campo ou, melhor dizendo, o lugar e o local escolhidos.

Perguntei às crianças se alguém sabia dizer onde iria acontecer a pesquisa. Coloquei em destaque a ficha 4, com a imagem aérea do ASM, e voltei a perguntar quem saberia identificar aquele lugar. Diferentemente das fichas inicialmente apresentadas, Isaac tomou a ficha ilustrativa somente para si, sem compartilhar com os colegas. Foi preciso convidá-lo a compartilhar a ficha correspondente ao ASM com os demais, onde passou de mão em mão, sob o olhar minucioso dos infantes.

Isaac: Eu sei! A escola! A nossa escola [apontando o dedo e indicando a escola na ficha].

Pesquisadora: Além da escola, quais os outros lugares que esta imagem está nos mostrando?

Isaac: O galpão...

Pesquisadora: Quem trabalha aqui no galpão?

Davi: [espontaneamente levantando o dedo] Meu pai.

Isaac: A mãe...

Pesquisadora: Quem é que trabalha aqui? Aqui [apontado especificamente o galpão central].

Isaac: Hum... o caminhão, vai ali colocar os lixos todos os dias.

Pesquisadora: Isso! E a tua mãe trabalha aqui?

Isaac: A mãe trabalha lá nos sacos de lixo.

Pesquisadora: É? E a tua mãe Júlia, onde tua mãe trabalha?

Júlia: No refeitório.

Isaac: Profe, profe, profe [chamando a minha atenção e solicitando que virasse a imagem para ele].

Pesquisadora: Oi, Isaac.

Isaac: O que é isso aqui? [apontando para o lago do chorume].

Pesquisadora: Aqui, [indicando com o dedo o lago], é onde fica o lago. Lembra quando vocês me convidaram para ir lá conhecer os jacarés?

Davi e Alice: Eu lembro! No dia da horta com o “seu” João.

Pesquisadora: Isso, aqui é onde fica o Jacaré. A horta do “seu” João fica mais ou menos aqui [indicando o local na imagem].

Isaac: E aqui, óh? [Isaac se mostrava curioso à imagem apresentada].

Pesquisadora: Aqui são as outras bacias, os lagos que têm ali, bem próximo do lago do jacaré.

Alice: Deixa eu ver [direcionando minha mão de forma que ela conseguisse visualizar melhor].

Pesquisadora: Onde a tua mãe trabalha Alice?

Alice: Trabalha aqui! [indicando para o galpão central] (Diário de campo, 29/05/2022).

Nas minúcias dos olhares das crianças, foi possível contextualizar o lugar em toda sua amplitude, o bairro e campo escolhidos para a realização da etnografia. Nesta amplitude, as crianças destacaram o ASM, a escola, os espaços de trabalho de suas mães, os espaços onde brincavam e desenvolviam as atividades propostas pela ECEI. Após a apresentação do lugar, procurei delimitar e dar evidência ao local (Ficha 5). Exibi, para as crianças, a imagem específica da ECEI. A imagem selecionada para o TALE e usada paralelamente na composição da ficha foi realizada em uma das minhas visitas à escola no início do mês de fevereiro de 2022,

durante o período de negociações para entrada em campo. Posicionei a ficha ao lado da imagem da área territorial do ASM.

Pesquisadora: E esta imagem aqui. O que é? [referindo-me à ficha 5].

Isaac: A escola...

Pesquisadora: Quem é que gosta de vir para a escola? [todas as crianças indicaram levantando a mão e pronunciando que gostam de ir à escola].

Pesquisadora: O que tem de bom na escola?

Alice: Fazer atividade...

Pesquisadora: O que mais?

Isaac: O parquinho, os amigos, andar de ônibus.

Davi: Comer, a horta, aprender as coisas.

Isaac: Brinquedo. Tem também os amigos que vêm trazer coisas para gente na escola.

Pesquisadora: O que mais Davi?

Davi: Desenhar...

Pesquisadora: O que você mais gosta?

Davi: Eu não consigo desenhar na minha casa, não tem lápis, minha mãe jogou fora.

Pesquisadora: Sério? Não acredito [enquanto conversava com Davi, Isaac pegou a ficha 5, com a imagem da escola em suas mãos e começo a me chamar].

Isaac: Olha, Profe, olha aqui!

Isaac: Tu bateu a foto faz muitos anos, porque olha! [apontando que na representação tinha ainda a cobertura do lado de fora da escola].

Pesquisadora: Isso, faz algum tempo que eu registrei esta foto, porque já tiraram a cobertura, não é?

Isaac: [apontou pela janela da sala] É, agora não tem mais (Diário de campo, 29/05/2022).

Neste tocante, o alerta que faço emerge da provocação realizada por Isaac. Ao informar às crianças escolhidas (do agrupamento 2), para participar da pesquisa, procurei selecionar uma imagem que, se aproximasse ao máximo dos contextos das crianças, contudo, o olhar refinado de Isaac, proporcionou a reflexão da pesquisadora. Embora pareça banal, um mero detalhe na foto da escola que acabou por mudar o cenário externo, o modo de seleção dessas imagens poderia expressar a participação e interesses das crianças fidelizando o contexto. Os autores Carvalho, Santos e Machado (2022, p. 44-45) tomam como exemplo o TALE produzido na recente dissertação de Santos (2021) e discorrem que,

[...] cada um dos desenhos que compõem o TALE foi criado especificamente para ele, assim como a escolha das fontes e da organização da narrativa. Sublinhamos a importância de considerar as crianças participantes na elaboração dos termos de assentimento, no sentido de que estes estejam contextualizados às especificidades delas, assim como o quanto o cuidado com a estética também se caracteriza como um movimento do âmbito ético.

Como considerado pelos autores e evidenciado na manifestação de Isaac, por que não, produzir o TALE a partir da seleção de fotos e/ou imagens que contemple a participação, manifestações e desejos das crianças? Neste tocante, o alerta que faço emerge da provocação realizada por Isaac.

Isaac: [observava atentamente a imagem das crianças na ficha 6] Eu não me lembro dessas fotos...

Pesquisadora: Estas fotos aqui são de outras crianças...

Isaac: Eu não gostei destas fotos [colocando de lado a ficha ilustrativa].

Pesquisadora: Você não gostou? Essas imagens são de outras crianças, aqui são outras crianças que eu trouxe para mostrar para vocês...

Isaac: Este não é o Enzo? [apontando para um menino negro que aparecia de costas na imagem].

Pesquisadora: Não, não é o Enzo. Em um outro momento podemos repetir esta apresentação com as fotos de vocês, pode ser?

Isaac: [insistia em tentar identificar alguns colegas] Mas parecia com o Enzo...

Pesquisadora: É muito parecido com o Enzo mesmo.

Isaac: Bem pequeno, óh! O cabelinho, óh. E esse aqui [apontando para um menino loiro] parece com o Bruno.

Pesquisadora: Ah é, o cabelo é parecido com o do Bruno.

Isaac: Ele é desse tamanho assim (Diário de campo, 29/05/2022).

Para ilustrar esta ficha, busquei selecionar na internet imagens de um grupo de crianças brincando (Ficha 6). A escolha por uma imagem aleatória ocorreu pelo meu receio de colocar em evidência a imagem das crianças informantes, sem um prévio assentimento delas, contudo, a escolha não foi bem aceita pelo grupo de informantes que começaram a manifestar seus descontentamentos através de hipóteses e comparações acerca das crianças. Eles se frustraram por não estar nas imagens.

Na segunda etapa, foi informado acerca de como e quando ocorreriam as visitas, bem como os aspectos que dialogam com o sigilo e privacidade da identidade dos informantes e o convite à participação (Fichas 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13). Anunciei às crianças que iria visita-las pelo menos duas vezes na semana, às vezes eu passaria o dia com elas e, em outras, permaneceria na escola somente em um turno, manhã ou tarde. Continuei informando que, sempre a partir dos seus consentimentos, quando necessário, eu utilizaria o aparelho de celular para filmar e fotografar (Ficha 7), mas que a interação com eles aconteceria, principalmente, através do observar participante (Ficha 8). Salientei, ainda, que com frequência eles iriam me ver com um pequeno caderno, o diário de campo (Ficha 9), onde eu realizo registros das coisas que participo e vivencio na ECEI com elas e com as profissionais que ali trabalham, deixando claro o quão importante eram as anotações.

Enquanto exploravam as fichas ilustradas (7, 8, 9) referentes aos instrumentos metodológicos para produção de informações, Júlia fez lembrar da sua interação e desenhos representados em meu diário de campo. Ainda, faz jus sublinhar que, no tempo do campo, no que tange à utilização esporádica dos instrumentos dos registros fotográficos, utilizei a prerrogativa que apenas “[...] o

consentimento dos pais ou professores não basta” (Alderson, 2005, p.424), para além da prerrogativa anunciada, foi imprescindível consultar e informar às crianças, “[...] sobre seu interesse em participar” (Carvalho; Santos; Machado, 2022, p.41). Neste mesmo tocante, utilizei-me das mesmas premissas defendidas pelos autores, quando surgiu a necessidade de transformar as crianças em informantes e após as manifestações de interesse das crianças, ofereci, a cada uma, aparelho telefônico, para que elas pudessem produzir os seus registros. Neste sentido, foi necessário informar novamente os responsáveis e as crianças, uma vez que, com o instrumento fotográfico, aconteceria não apenas pelo olhar da pesquisadora, mas, também, sob os olhares das crianças. As imagens produzidas foram organizadas em pastas digitais e identificadas com a data correspondente no diário de campo. Expliquei, ainda, às crianças, o meu interesse e que, através daqueles instrumentos, queria saber como elas significam a escola (Ficha 10).

Acentuo outro aspecto de extrema relevância e que me acompanhou em diferentes momentos da etnografia e que também apresenta relação com a confidencialidade (Ficha 11).

Pesquisadora: Tudo o que vocês me contarem vai ser o quê?

Isaac: Vai ser um segredo [pegando a ficha 11 com a ilustração de um cadeado].

Pesquisadora: Tudo que vocês me contarem e que eu registrar no diário de campo será nosso segredo, eu não revelarei o nome de vocês. Combinado?

Enzo: Combinado, pode deixar.

Pesquisadora: Tenho uma ideia! O que vocês acham de escolhermos outros nomes ou apelidos para usar na pesquisa? (Diário de campo, 29/05/2022).

As crianças, principalmente, Davi e Isaac, expressaram não gostar da ideia, segundo eles, gostavam muito dos seus nomes e não queriam trocar, nem para a pesquisa. De certo modo, as manifestações de Davi e Isaac apresentavam-se como a mais coerente, uma vez que as pesquisas com crianças vêm buscando evidenciar o que as crianças têm a nos dizer, a ocultação dos seus nomes seria uma maneira de não legitimar e tirar delas a autoria das informações produzidas e significadas por

elas dentro de suas culturas. Kremer (2019), ao discutir as especificidades éticas de uma pesquisa com crianças, constrói argumentos contundentes e críticos para o uso dos nomes verdadeiros das crianças (Vasconcelos, 2015; Dornelles; Fernandes, 2015), bem como, para o anonimato ou uso de nomes fictícios nas pesquisas (Ferreira, 1998; Fonseca, 2010). Como se pode notar, a sugestão de solicitar às crianças que escolhessem apelidos para si (Kramer, 2002), ou ainda, fazer o uso de nomes fictícios, não foi acolhida pelas crianças e veio ao encontro da reflexividade de Kramer (2002), quando ressalta que o uso de nomes fictícios seria também um problema, pois, estaríamos negando às crianças sua condição de sujeitos, apagando-as da pesquisa ao desconsiderar suas identidades (Kremer, 2019, 58). Assim, com o peso das reverberações dos desejos e manifestações das crianças, optei por utilizar os seus nomes verdadeiros, exceto para os casos de nomes composto, preservamos, o uso apenas do primeiro ou segundo nome, privilegiando aquele mais utilizado pelas crianças.

Houve ainda, durante essa etapa, um instante no processo de apresentação, no qual as crianças já estavam um pouco cansadas, resolvi por informar, muito brevemente, sobre os riscos e resguardar suas vontades de participar ou não a qualquer momento. Reorganizei as fichas restantes e a partir da nova organização expus a ficha 12 com a ilustração de um telefone. Mostrei para elas a ilustração e informei que caso eu não cumprisse com o que até então estávamos negociando, que a coordenadora dispunha do contato para dizer que eu não estava cumprindo com nossas negociações. Também, informei que seus pais tinham acesso ao mesmo contato. Comumente, foi informado que suas mães ou responsáveis já haviam consentido em suas participações, mas que precisava saber delas, das crianças, se de fato elas queriam participar da pesquisa, que me interessa mesmo era saber do desejo delas de participar ou não e me auxiliarem a compreender como elas significavam a escola.

Pesquisadora: Vocês lembram que eu disse que tinha um convite para fazer a vocês? Então o convite é quem de vocês quer participar da pesquisa? Quem de vocês vai me ajudar no trabalho da minha escola? [mostrei a eles a ficha 12, com a ilustração dos emoticons que representam o sinal de positivo e o sinal de negativo que negava, e assim pedi para eles apontarem se concordavam ou não em participar].

As crianças ficaram eufóricas e começaram a pular gritando: “Eu quero, eu quero”.

Pesquisadora: Todos vocês querem participar? (Diário de campo, 29/05/2022).

Frisei, novamente, que eles poderiam, a qualquer momento, retirar seus desejos de participação, caso se sentissem constrangidos com alguma situação e, caso não quisessem verbalizar, poderiam utilizar a ficha (13), que ficaria exposta em um lugar acessível e visível na sala de aula.

Pesquisadora: Um certinho com o dedo polegar para cima, significa que sim, que vocês querem participar e, um certinho com o polegar para baixo, significa que não, que vocês, naquele momento, não querem participar.

Sara: Não é assim, Vanessa. Isto é like e não like [referindo-se à ficha 13].

Pesquisadora: E o que isso quer dizer, você pode me explicar, Sara?

Sara: Ué, like e não like. Que está legal e que não está legal [as crianças acolheram as expressões da Sara e com like assentiram naquela ocasião suas participações] (Diário de campo, 29/05/2022).

No final da apresentação as crianças permaneceram manuseando as fichas e, sem o compromisso de seguir as etapas da pesquisa, fui interagindo e fazendo trocas com elas.

Pesquisadora: O que você encontrou, Davi? O que está vendo na ficha que você escolheu?

Davi: O lago dos jacarés [ficha 4].

Alice: Aqui é certo e errado [referindo-se à ficha 13, dos emoticons “like e não like”, como representado por Sara].

Davi: Não, Alice, agora não, eu estou vendo agora a plantação [ficha 4].

Alice: Me dá aqui tu! [solicitando a ficha 1 representada com a minha foto] (Diário de campo, 29/05/2022).

As crianças permaneceram ali por mais alguns minutos manuseando as fichas e observando atentamente cada imagem. O formulário do TALE foi repassado alguns dias depois da apresentação através das fichas, normatizando e formalizando o processo. Na oportunidade pude contar novamente com a professora itinerante Juliana, retomando todas as etapas. As crianças registraram suas marcas através do seu autorretrato, impressão do dedo ou ainda do seu nome. Mesmo após a realização do TALE como documento legal e formal, foi necessário ter a claro e tomar o cuidado, de que ele não se sobreporia aos desejos das crianças nem durante o processo de pesquisa e nem mesmo no contexto da escola (Machado; Carvalho, 2020, p. 169). Ainda, saliento que, no decurso da etnografia, que as crianças efetivamente foram informadas e que os seus direitos em assentir participar ou não foram respeitados, pois, assim como Roriz e Padez (2017), compreendo que em uma etnografia com crianças “[...] os dilemas éticos que encontramos no trabalho de campo são, diferentes das preocupações éticas espelhadas nos procedimentos de revisão ética formais” (Roriz; Padez *apud* Pastore, 2021, p. 261) sobretudo, quando com crianças “[...] aceitar participar não significa querer, o tempo todo, estar em participação” (Pastore, 2021, p. 261). Assim, sinalizo que a negociação demarcou a relação da pesquisadora com as crianças ao longo de toda etnografia na ECEI.

Por fim, tal como os outros aspectos éticos que compreendem o percurso de uma pesquisa com crianças, passo a discorrer sobre aspectos relacionados à saída do campo - definição da devolutiva, organização e devolução para comunidade. Destaco que nesse movimento, procurei constituir outro espaço para novas interações e interlocuções com as crianças “[...] a respeito do que foi desenvolvido ao longo do período em que o(a) pesquisador(a) esteve ali presente” (Carvalho; Santos; Machado, 2022, p. 47).

3.2.3 “As mães da gente pode ver as fotos?” : A devolutiva como movimento de interações e interlocuções.

Nas pesquisas com crianças, tem-se discutido bastante sobre os seus processos iniciais e de desenvolvimento, mas, ao longo de alguma das leituras realizadas sobre o tema pesquisas com crianças, percebi a ausência do diálogo,

muitas vezes, com a sua finalização. Sair do campo é, de igual modo, parte do processo, e um percurso que requer delicadeza e sensibilidade da pesquisadora em relação às crianças. No âmbito dos debates sobre ética em pesquisas com crianças, tem-se considerado na devolutiva ao finalizar a pesquisa, como processo fundamental para um percurso que se considera ético e se disponibiliza a olhar à criança como copesquisadores, participativos e participantes. A autora Pastore (2021) afirma que “[...] quando buscamos as relações éticas na pesquisa etnográfica, é preciso ter em mente que é algo emergente, que surge na prática, no decorrer da investigação” (Pastore, 2021, p. 261).

Todavia, para que os percursos investigativos se constituam de fato numa tentativa de apreender a perspectiva das crianças, faz-se necessário que algumas questões de cunho ético e teórico-metodológico sejam levadas em consideração do início da pesquisa até o seu fim e a seus desdobramentos. Nesse sentido, é importante que, na elaboração de programas de pesquisas, se considere as crianças e seus direitos desde a escolha do tema geral até a devolutiva dos resultados das investigações. Não se pode simplesmente convidar as crianças para colaborarem com suas perspectivas de forma parcial, sem considerá-las, de fato, em todo o processo investigativo (Souza; Leal, 2022, p. 237-238)

Nas minhas andanças e o fazer etnográfico no campo da ECEI, um dos modos de devolver às crianças, aos profissionais da educação e aos trabalhadores(as) do ASM, pelo menos uma parte dos resultados, foi a exposição de fotografias. Justamente, por conceber que as fotografias produzidas de modo artesanalmente, pelas crianças e pela pesquisadora, tornaram-se um recurso complementar importante de aproximação, vinculação e construção de informações e devolvê-las, a partir da escolha das crianças, numa construção conjunta da exposição, foi, também, um modo de pensar uma saída, cuja ruptura não se desse de forma brusca e inesperada e, ao mesmo tempo, mantivesse os mesmos cuidados e ética que os encontros propiciados no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, busquei construir espaços para devolutiva, na verdade, dois espaços e dias distintos definidos como: espaço de seleção e espaço da exposição.

O primeiro espaço foi constituído da seleção das fotos pelas crianças. Foi disponibilizado um notebook, com os arquivos, pastas de fotografias, separadas por visitas e por autor. Neste caso, singularmente, a cada visita foram organizadas as fotos em pastas individuais de cada criança e, separadamente, os registros da pesquisadora. Sinalizei às crianças que estava próximo do dia em que, eu, pararia

de frequentar a escola semanalmente, como elas, estavam habituadas e, para fechar este momento, pensei na produção de uma exposição de fotos que elas e eu havíamos produzido. Destaco que no processo de produção no campo, no qual as crianças foram condutoras das informações, existiram momentos em que as crianças fotografaram aquilo que consideraram importante e, em outros, preferiram apenas brincar. Após informados e lançado o convite junto às crianças, passamos a observar foto por foto, separando-as em uma pasta à parte.

Fotografia 20 - “*Eu lembro desta foto eu achei ela bem bonita*”⁸²



Fonte: Acervo da pesquisadora (Diário de campo, 20/12/2022)

Durante o fazer do campo, as crianças colocaram seus desejos e vontades na forma de escolher, indagar e justificar suas escolhas. “*Olha o que é isso? Como vocês tiraram esta foto?*” (Diário de campo, 20/12/2022), pergunta Issac, referindo-se a foto de uma de nossas visitas no galpão central e, complementou, “*Eu não*

⁸² Narrativa de Alice enquanto observava, com Natalia e Clara, a representação de uma das bacias de tratamento do chorume antes da chegada ao lago de disposição final, o lago dos jacarés (Diário de campo, 20/12/2022).

estava neste dia” (Diário de campo, 20/12/2022). Devolvendo a mim outros elementos de participação e autoria naquilo que criavam:

Clara: Aqui o pai do Davi, a minha avó [...] eu amei [observando uma foto representada por Davi em um dia que estávamos no aterro e os(as) trabalhadores(as) estavam descarregando um caminhão recém-chegado].

Davi: Eu conheço o lago do jacaré.

Júlia: É a coisa que tiram o pó do lixo [referindo-se a uma ferramenta que separa o lixo. Quando perguntado por Alice o que era aquilo, Júlia espontaneamente responde. O registro do trabalhador manuseando a ferramenta foi capturado por Júlia].

Natalia: Dá para ver vocês ali óh.

Enzo: A foto do rato [...] aí, que nojo.

Alice: Vanessa as mães da gente poder ver as fotos?” (Diário de campo, 20/12/2022).

Foram selecionadas 50 fotos que, posteriormente, imprimi em papel fotográfico e plastifiquei. Através desta experiência e das relações no/do contexto e os espaços para o diálogo que a devolutiva foi produzida e, nessas mesmas relações, principalmente entre as crianças, que algumas noções foram sendo entendidas e construídas.

No segundo espaço, junto às crianças, foi delimitado o lugar mais adequado para montar a exposição das fotos já selecionadas. O lugar escolhido acabou sendo a tela da cerca que faz a divisão territorial entre a escola e o refeitório do ASM. Segundo a justificativa de Davi e aprovado pelas demais crianças que participavam, “[...] este lugar é o melhor [...] quando as mães vêm comer elas já podem ver” (Diário de campo, 22/12/2022). Contudo, o ideal é que as fotos ficassem posicionadas para a parte externa da escola, viradas para o refeitório. Frente ao problema apresentado, precisou que o grupo de crianças e pesquisadora solicitasse à “dona” Luci a autorização para acessar e transitar pelo espaço do aterro. Com o auxílio das crianças, foi explicado a ela a intenção da atividade de exposição das fotos, na oportunidade, ainda, solicitamos a autorização para ir na parte de trás do aterro, pois, queríamos convidar e compartilhar, com os(as) trabalhadores(as) do ASM, a empiria produzida na etnografia. Destaco o acolhimento e a relação de parceria

tanto com “dona” Luci como, com os(as) demais trabalhadores(as), pois permitiram tornar as distâncias com o campo mais próximas, estar com as crianças e interagir com os seus mundos. A partir de sua autorização e orientação “[...] *pode ir, mas cuidem as máquinas*” (Diário de campo, 22/12/2022), passamos a produzir o espaço.

De posse do envelope, onde estavam as fotos, as crianças começaram a selecionar e pegar as suas imagens preferidas. Além do auxílio das crianças, nesse episódio, pude contar com a ajuda da professora itinerante Juliana e da orientadora Lucia. As fotos foram penduradas na tela com clips e, “[...] *para não cair, vou colocar um deste em cada pontinha*” (Diário de campo, 22/12/2022), diz Natalia. Após o término da montagem da exposição, fomos até o galpão central, galpão de vidros e galpão dos papelões, refeitório, balança, escritório e na ECEI a fim de realizar o convite aos trabalhadores(as) do ASM e às profissionais da ECEI para contemplarem a exposição.

Alice: Oi, vocês querem ver as fotos que a gente fez daqui?

Isaac: Não é assim, Alice.

Alice: Como é?

Isaac: A gente tem um convite para vocês, está lá perto daquele negócio verde [refeitório do ASM]. Vocês querem ver?

Davi: É, está bem lindo. A gente que fez (Diário de campo, 22/12/2022).

A partir da autorização da “dona” Luci, os(as) trabalhadores(as) começaram a deixar seus postos de trabalho em grupos para ir contemplar a exposição. Os profissionais foram durante o dia. No decurso da exposição, foi solicitado que deixassem a exposição ali por mais tempo, “[...] *é pouco tempo para olhar*”, “[...] *poderia ficar mais tempo*”, “[...] *ficou tão lindo o trabalho, aparece até a gente*” (Diário de campo, 22/12/2022). A pedido, a exposição permaneceu na sexta-feira e durante toda a semana seguinte, sua manutenção foi acompanhada pelas crianças e trabalhadores(as) que verificavam se haviam imagens caídas ou desorganizadas.

Por sua vez, terminar a pesquisa, deixar o campo, “[...] não significa não entrar mais em relação, mas ter um cuidado que vá ao encontro do que temos proposto como percurso metodológico e ético no fazer pesquisa com crianças” (Pastore,

2022, p. 262) e com os demais sujeitos envolvidos. Por fim, coloquei-me à disposição para dialogar, pois, tal como Carvalho; Santos e Machado (2022), concebo que a devolução aos trabalhadores(as), profissionais da educação e crianças, “[...] não é um produto fechado, acontece na interação, com a construção de novas perguntas” (Scramingnon *apud* Carvalho; Santos e Machado, 2022, p. 47), em interlocução com os sujeitos participantes.

Fotografia 21 - Devolutiva aos trabalhadores(as) do ASM e profissionais da



educação

Fonte: Acervo particular da pesquisadora (Diário de campo, 22/12/2022)

Sob o meu ponto de vista, deixar o campo, exigiu olhar com sensibilidade para as crianças, profissionais da educação, trabalhadores(as) do ASM e o contexto da pesquisa, no qual foi preciso, considerar tudo o que ele me apresentou. Como Kremer (2019, p. 81, acréscimo da pesquisadora) ressaltou, ao deixar o campo onde produziu a empiria de sua pesquisa,

“[...] essa sensibilidade não deve ser confundida com uma epifania, como se, de um momento ao outro, tudo se tornasse claro e definido. É uma sensibilidade que se dá mediante um processo de reflexão e interpretação

da própria ação empírica, da dinâmica do envolvimento que transforma e da consistência e intensidade dos [...] [informações produzidas]”.

Nos bastidores do campo, “[...] não é e tão pouco aspira ser regra, receita ou resposta para uma investigação (Kremer, 2019, p. 81). Avanço, na narração da experiência, apresentando, no próximo capítulo, o modo como foram construídas e organizadas as categorias de análise.

Fotografia 22 - "Na escola eu brinco com meus amigos"⁸³



Autoria da foto: Enzo, 4 anos (Diário de campo, 23/08/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

4 OS SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS SOBRE A ESCOLA COMUNITÁRIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] a análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa. É uma ciência estranha, cujas afirmativas mais marcantes são as que têm a base mais trêmula, na qual chegar a qualquer lugar com um assunto enfocado é intensificar a suspeita, a sua própria e a dos outros, de que você não o está encarando de maneira correta (Geertz, 1989, p. 20).

⁸³ Narrativa de Sara (Diário de campo, 23/08/2022).

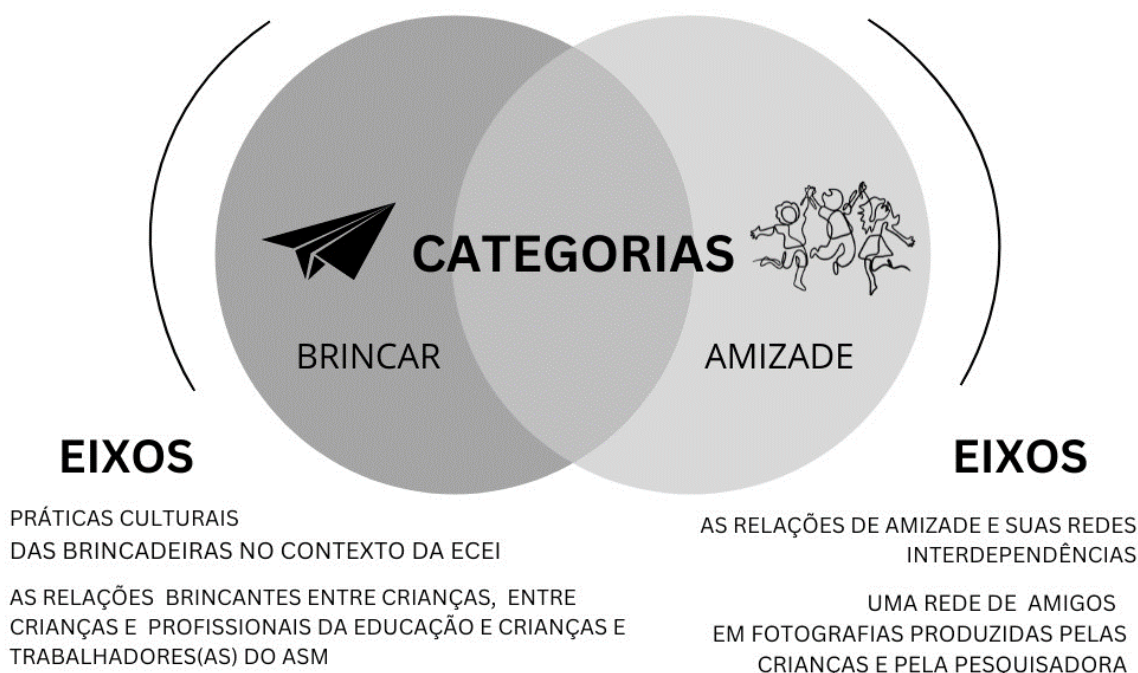
Parto dos pressupostos apresentados por Geertz (1989), para informar que a organização deste conjunto de texto, agora lido e compreendido pelo olhar de cada leitor(a), resulta de uma interpretação sistematizada de um contexto que é histórico e também cultural, um meio em que as crianças se constituem e elaboram um conjunto de significados que poderá ser instrumento de referência ao longo de suas vidas. Ademais, há que se considerar que se trata de uma interpretação de segunda mão (Geertz, 1989), pois, por definição, apenas as crianças poderiam fazer uma interpretação dos significados construídos por elas.

Nesta pesquisa, as unidades de análises foram construídas a partir de desconstrução e reconstrução durante o fazer etnográfico. A fim de delinear os eixos, inicialmente, busquei aproximar as informações empíricas, as narrações das crianças, ao problema de pesquisa: como as crianças de uma turma multietária, com idades entre 3 e 5 anos e 11 meses, que frequentam o agrupamento 2, da Escola Comunitária de Educação Infantil, localizada na comunidade de catadores de lixo, significam a escola? Retomei, então, o diário de campo e separei os eventos por temas, atribuindo-lhes cores distintas, também para facilitar a identificação, um movimento que pode ser definido, nas palavras de Geertz (1989, p. 12), “[...] separar as piscadelas dos tiques nervosos e as piscadelas verdadeiras das imitadas”.

Neste processo, de interação com o material empírico (Fonseca, 1999), pude destacar que, por meio de suas atitudes e falas, em suas relações e interações, as crianças, com bastante frequência, me contavam que **“[...] é ruim brincar sozinha, aqui na escola eu brinco com os meus amigos”** (Narrativa de Sara. Diário de campo, 23/08/2022, grifo da pesquisadora). Frente ao número de eventos que se correlacionavam com a narrativa de Sara, desenhavam-se as duas categorias de análise: **O Brincar e A Amizade**. Assim, a partir desses dois temas, organizei, em episódios, as teorias de quem conta a história, para, posteriormente, tecer um diálogo interpretativo com os aportes teóricos produzidos pelos adultos.

Figura 5 - Construção das categorias e eixos de análise da pesquisa

COMO AS CRIANÇAS DE UMA TURMA MULTIETÁRIA, COM IDADES DE 3 A 5 ANOS E 11 MESES, DA ESCOLA COMUNITÁRIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, LOCALIZADA NA COMUNIDADE DE CATADORES DE LIXO, SIGNIFICAM A ESCOLA?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Dessa forma, as categorias construíram um caminho para a atribuição de significados, para as conexões de sentido à ECEI, entrelaçadas aos eixos reverberados das falas das crianças e “[...] ancorada no diálogo com autores que tratam questões pertinentes às categorias de análise emergidas das narrativas [ou informações]” (Marcondes; Brisola, 2014, p. 205, acréscimo da pesquisadora), prevendo o cruzamento e a combinação de diferentes pontos de vista, a fim de aprofundar a discussão na construção do saber científico, de forma interdisciplinar e participativa, que propõe uma interlocução entre autores da Sociologia da infância, Antropologia, Filosofia, Psicologia, História e das Pedagogias da Infância e da Educação Infantil, produzido com base no reconhecimento das especificidades que envolvem a investigação científica com crianças.

De certo modo, a construção analítica das informações empíricas emergiu também da possibilidade de desconstrução das minhas visões frente às visões de mundo e dos sentidos produzidos pelas crianças, assim como, do surgimento de novas questões e interpretações, a partir das interações das crianças entre si e com a situação por elas vivenciada. Dessa forma, pensar sobre os significados de suas

ações e relações sociais, forneceu-me elementos fundamentais para o refinamento da análise e para uma maior penetração nas lógicas próprias das crianças, ajudando-me nessa nova elaboração de um olhar de dentro, situado nas práticas sociais e culturais do grupo de crianças estudado.

Ao retratar as visões de mundo (Geertz, 1989) do universo infantil na Escola Comunitária de Educação Infantil, algumas cenas se cruzam em meus pensamentos, flashes de imagens por mim vivenciadas e que minha memória trazia à tona, cenas que, me tocaram e sensibilizaram. As visões de mundo, as quais crianças constroem ao longo de sua vida, estão intrinsecamente ligadas às vivências culturais que elas têm. Visão de mundo, de acordo com Geertz (1989), refere-se a aspectos cognitivos e existenciais, conceitos que abrangem a ideia sobre si mesmo, sobre a natureza e sobre a sociedade em que se vive. Dito isto de forma simples, nas palavras de Geertz (1989, p. 93), “[...] a visão de mundo que esse povo tem é o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito da natureza, de si mesmo, da sociedade. Esse quadro contém suas ideias mais abrangentes sobre a ordem”.

Frente a esta organização das categorias e eixos analíticos, justifico que, embora a categoria O Brincar pareça estar, a partir dos pontos de vistas das crianças, imbricada ao significado de amizade, encontrei, em suas teorias êmicas, elementos específicos e singulares, os quais produzem uma teia de significados que me permitiram interpretar suas empirias em categorias distintas.

O universo infantil na ECEI, por vezes tênue e inusitado, revela-se inspirador. Dentro da cadeia significativa, é possível compreender o significado lógico, aprisionado, muitas vezes, através de esquemas mentais distantes das vivências das crianças. Assim, através das categorias de análise, **O Brincar e A Amizade**, no emaranhado do texto, imagem, sentidos vividos, experimentados ou (re)significados, busco tecer as relações sociais, que vão se constituindo a partir das vivências e necessidades sentidas pelo Outro - crianças e adultos. São elas que, ao interagirem entre si e o contexto ao seu entorno, vão elaborando ou (re)elaborando simbolicamente suas experiências e dando-lhes sentido. Logo, perceber o universo infantil onde se sustentam as relações sociais e culturais, foi fundamental para se entender como determinado grupo significa seu mundo e sua organização.

4.1 O BRINCAR

Diferentes observadores, uma mesma fotografia e a pergunta: **que palavras lhe surgem ao entrar em contato com esta imagem?** (Wunder, 2006, p.8, grifo da pesquisadora).

Fotografia 23 - *“Tem que separar os galhos da areia, deixa que eu ajudo”*⁸⁴



Autoria: Davi, 5 anos (Diário de campo, 17/11/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Um convite: entre na imagem experimente-a. Exercite um olhar passivo, que se deixa afetar pelas coisas vistas, não aquele ativo que quer explicar a imagem, dessecá-la, revelar a verdade que mora por detrás dela, dar-lhe uma versão oficial e verdadeira (Wunder, 2006, p.8).

Com o convite de Wunder (2006) abro esta subseção de análise estendendo as possibilidades de urdidura aos leitores, compreendendo que a minha escrita e as percepções e estranhamentos (Velho, 1978), que serão lidos ou vistos a seguir, são

⁸⁴ Narrativa de Clara enquanto auxiliava Alice e Enzo na horta (Diário de campo, 17/11//2022).

uma versão, frente às possibilidades de experimentação que o olhar pode apreender.

Episódio “Deixa que eu te ajudo”.

“Davi: Professora, hoje é dia de brincar na horta?”

Professora Andréia: Sim. Daqui a pouco o “seu” João vem.

[...]

Havia um carrinho de mão carregado de areia que seria utilizada para o plantio das mudas de temperos, açafraão e cúrcuma. As crianças estavam na volta do carrinho, a brincadeira é iniciada por Clara, que pega a peneira e começa a limpar os galhos e pedregulhos da terra.

Clara: Alice, pega na outra ponta da peneira, senão é pesado.

Enzo, percebendo a brincadeira entre Sara e Alice, aproxima-se e pede para ajuda-las.

Clara: Tá bom, mas tem que separar os galhos, deixa que eu te ajudo” (Diário de campo, 17/11/2022).

O contato com a imagem produzida por Davi e narrada a partir do meu olhar no episódio compartilhado, de uma das experiências produzidas no contexto da Escola Comunitária de Educação Infantil, junto às crianças, me tencionou-me à reflexividade: De que brincam as crianças no contexto da Escola Comunitária de Educação Infantil? O que acontece neste território existencial dos encontros de brincar? Como são construídas as relações sociais brincantes entre as crianças, profissionais da educação e trabalhadores(as) do ASM?

Na organização do campo, é muito fácil identificar os lugares mais frequentados pelas crianças da ECEI, para o brincar (Brougère, 2010; Garvey, 2015; Wajskop, 2012; Fians, 2015). Logo na entrada da escola, tem uma caixa de areia, uma praça e uma pequena casinha demarcando território. É comum encontrar crianças correndo, descendo do corredor, embalando-se no balanço ou fazendo comida na casinha. “*Lá atrás*”⁸⁵, este território é ampliado e demarcado pelas

⁸⁵ Refere-se ao espaço de ASM.

manifestações constantes das práticas⁸⁶ culturais⁸⁷ das brincadeiras elaboradas pelas crianças.

Pensando nas práticas culturais que reverberam nas brincadeiras, relaciono algumas definições acerca da brincadeira, como um espaço de produção cultural, fundamentado em achados teóricos. Destaco a pequena revisão da literatura acerca do que é uma brincadeira elaborado por Machado e Carvalho (2020), em uma investigação etnográfica também com crianças, objetivando, dentre outros, pesquisar a produção de culturas lúdicas infantis por crianças de pré-escolares na Educação Infantil. Para os pesquisadores, brincadeira...

[...] é “a associação entre uma ação e uma ficção” (Brougère, 2010, p. 14);
 [...] consiste em “um meio da criança viver a cultura que a cerca” (Brougère, 2010, p. 62), por meio de “um envolvimento ativo enquanto brincante” (Garvey, 2015);
 [...] faz com que as crianças realizem “ações que representam as interações, os sentimentos e conhecimentos presentes na sociedade na qual se encontra” (Wajskop, 2012, p. 40);
 [...] “envolve negociações, equívocos, amizades e conflitos” (Fians, 2015, p. 59) (*apud* Machado; Carvalho, 2020, p. 3).

Com a exposição das definições acerca do brincar, no eixo a seguir, apresento os aspectos das práticas culturais de brincadeiras no contexto social da ECEI. Destaco que, no tempo do campo, as crianças manifestaram preferência pelas práticas culturais de brincadeiras que aconteciam na área territorial do ASM, sendo esta uma das solicitações realizadas com maior frequência: “*A gente pode ir brincar lá atrás?*” (*Narrativa de Davi. Diário de campo, 28/05/2022*). Brincar na área pertencente ao aterro, por vezes, tornava-se um desafio. Para transitar pelos seus espaços, demandava do consentimento de “dona” Luci, presidente da Associação dos(as) trabalhadores(as) do ASM: “[...] *a gente gosta de ver eles aqui com a gente, mas a gente tem que cuidar para eles não se machucarem e não pegar nada sujo*” (*Diário de campo, 28/05/2022*).

Para as crianças, brincar lá atrás transcendia as implicações de estar entre perigos: o lixo e o maquinário, pois, constituía a oportunidade de experienciar e produzir brincadeiras entre as crianças e os adultos. As brincadeiras produzidas por

⁸⁶ Práticas essas: “[...] produzidas por grupos que se especializam em diferentes formas de manifestação cultural [...]” (Chauí, 1985, p. 11).

⁸⁷ Cultura é, segundo Geertz (1989), a própria condição de existência dos seres humanos, produto das ações por um processo contínuo, por meio do qual os indivíduos dão sentidos às suas ações. Ela ocorre na mediação das relações dos indivíduos entre si, na produção de sentidos e significados.

elas, também, reverberavam em encontros com os(as) trabalhadores(as) do ASM, especialmente com os seus pais, avós, irmão ou tias. Assim, brincar lá atrás era, sob o ponto de vista das crianças, a oportunidade de brincar e produzir brincadeiras, como brincar em cima de um morro de pedras britas, de relacionar-se entre elas, professoras e trabalhadores(as), a exemplo da horta. De que brincam e por que brincar é importante para as crianças no contexto da ECEI? Em que espaços essas brincadeiras são produzidas?

Nesse sentido, no eixo “*A gente pode brincar lá atrás*”, busco traçar uma rede, um panorama das vivências e experiências que abrangem aspectos das práticas culturais de brincadeiras no contexto social da ECEI e as interdependências entre crianças, profissionais da educação e trabalhadores(as) do ASM.

4.1.1 “*A gente pode brincar lá atrás?*”: Práticas culturais das brincadeiras no contexto da ECEI

A rotina das crianças da ECEI tem suas particularidades, pois, a relação com o contexto se traduz em atos constantes de descobertas e criatividade. “*A gente pode ir brincar lá atrás?*”, foi uma das perguntas realizada, com maior frequência, pelas crianças às professoras, no tempo do campo. *Lá atrás*, espaço que pertence à área territorial do ASM é significado, tanto pelas crianças mais velhas, quanto pelas mais novas, como um dos espaços onde as crianças vivem a cultura que acerca (Brougère, 2010), através de “[...] um envolvimento ativo enquanto brincante” (Garvey, 2015). Para Magnani (1992, p. 193),

É aí que se tece a trama do cotidiano: a vida do dia-a-dia, a prática da devoção, o desfrute do lazer, a troca de informações e pequenos serviços, os inevitáveis conflitos, a participação em atividades vicinais. Para uma população sujeita às oscilações do mercado de trabalho, à precariedade dos equipamentos urbanos e a um cotidiano que não se caracteriza, precisamente, pela vigência dos direitos de cidadania, pertencer a um pedaço significa dispor de uma referência concreta, visível e estável - daí a importância do caráter territorial na definição da categoria. Pertencer ao pedaço significa também poder ser reconhecido em qualquer circunstância.

Deste modo, o reconhecimento dos lugares faz com que as crianças criem relações entre elas e os adultos, e com os próprios espaços, os quais vão se tornando, à medida que vão pertencendo, significativos. *Lá atrás*, é um desses

lugares, onde os objetos da natureza tornam-se instrumentos, para que se estabelecesse as relações entre crianças, crianças e profissionais da educação e, crianças e trabalhadores(as) do ASM. Latas, gravetos, folhas, frutos caídos das árvores encontrados, tomavam dimensões simbólicas fundamentais para enriquecer o universo de brincadeiras. Pequenos gravetos, lata, folha, com efeito, transformavam-se em potentes brinquedos durante a brincadeira, como a protagonizada à beira do lago do chorume, brincadeira, preferida das crianças.

Minha primeira participação na brincadeira no lago do chorume, aconteceu logo nos primeiros encontros, quando, a convite das crianças, fui conhecer o jacaré, ou melhor, os jacarés que habitavam o lago. A experiência foi narrada densamente logo no prefácio do texto que dá corpo a esta dissertação. Contudo, esta experiência singular ganha aqui maior reflexividade, não somente pelo contexto e cenário de fundo visto em um espaço institucional da EI, como incomum, mas, sobretudo, na medida em que conseguimos compreender as relações e práticas culturais brincantes que, ali são elaboradas e compartilhadas entre crianças e adultos.

Quanto ao contexto mais amplo de produção das práticas culturais das brincadeiras, acredito ser relevante que se explicita em que conceito de cultura se pauta minha argumentação, já que as culturas infantis estão atreladas a esse contexto. Nesse sentido, abordo o conceito de cultura a partir do entendimento que ele tem sido o principal objeto de pesquisa da Antropologia, colocando-se como um conceito articulador. Baseada nas contribuições deste campo, compreendo a cultura a partir da semiótica, que tem como um de seus principais precursores Geertz, escritor de "A interpretação das culturas". O autor conceitua a cultura partindo do pressuposto que "[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu" e continua: "assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado" (Geertz, 1989, p. 15).

Apesar de complexa, mas não pouco citada, essa conceitualização de Geertz consegue expressar o que há de mais relevante nos estudos das culturas: a cultura como sistemas simbólicos. Para Geertz, a principal característica da cultura é a construção de sentidos e significados acerca das coisas, fazendo, assim, com que ideias e conceitos sejam partilhados e gestados historicamente. A cultura, sob esta ótica, assumiria diferentes configurações, dependendo do contexto em que está inserida, já que nem todo significado é partilhado por todos. No entanto,

isoladamente um símbolo não faz sentido, os significados são constituídos na relação entre os seres humanos (Geertz, 1989, p. 27). Assim, a afirmação, apresentada por Geertz, ganha evidência no contexto da ECEI, quando busco entender a rede de interdependência que as crianças constroem, por meio das práticas culturais das brincadeiras, ou seja, teia de significados (Geertz, 1989) produzidos.

O episódio “*Vamos chamar o jacaré no lago?*” (*Diário de campo, 22/03/2022*) narra um pouco destas relações construídas entre as crianças e seus pares, a partir de ações conjuntas e compartilhadas que apresentavam, a partir do contexto, as práticas culturais de brincadeiras, como a de fazer aparecer, o habitante do fundo do lago do chorume, o jacaré, para o meu espanto e surpresa. A minha expressão de espanto, cada vez que era convidada a participar da brincadeira, era facilmente percebida pelas crianças. Dentro das ações, as latas e pequenos gravetos ganharam, nas mãos de Davi, Alice e Clara, um novo significado. As estratégias de bater na lata, o atirar pequenos gravetos para movimentar a água, constituíram potentes brinquedos que, quando utilizados na brincadeira, causavam um grande frisson, a ponto de suspender o tempo e o transitar por outros lugares, em outras dimensões.

Episódio “Vamos chamar os jacarés lá no lago”.

“Alice se aproximou daquela espécie de instrumento de fazer barulho [uma lata] e sob as pontas dos dedos dos pés para poder alcançar a altura da lata, começou a bater.

Alice: Davi e Clara, tem que pegar galho.

Davi: Cuidado, tem que ser pequeno.

Clara: O que eu peguei é pequeno.

Alice: Sobe na caixa e atira na água.

Neste momento, Davi e Clara correram para o meu lado e, diante do bater lata de Alice, atiravam os pequenos pedaços de gravetos na água e davam continuidade em coro às demais crianças às aclamações:

Alice, Davi e Clara: Jacaré, Jacaré, Jacaré [...]” (Diário de campo, 22/03/2022).

No episódio compartilhado, percebi que a prática cultural da brincadeira, protagonizada à beira do lago do chorume, “[...] é concebida, principalmente, tendo como referência as práticas locais, os saberes cotidianos, os saberes incorporados” (Barbosa, 2014, p.661), neste sentido, as brincadeiras eram elaboradas e desenvolvidas a partir das “[...] relações entre pessoas” (Pires, 2010, p. 152), a exemplo das relações que, foram mobilizadas pelas crianças durante a elaboração de seus brinquedos (lata, galhos, caixa) e, das estratégias para a ação do brincar: *“Alice: Davi e Clara, tem que pegar galho. Davi: Cuidado, tem que ser pequeno. Clara: O que eu peguei é pequeno. Alice: Sobe na caixa e atira na água” (Diário de campo, 22/03/2022).*

Em relação a essas ações, Geertz tece um diálogo com o pensamento de Weber, para quem, a ação social é a base do sentido, mas enquanto para aquele a racionalidade de uma ação está em seu sentido, para este, a ação guarda uma racionalidade que produz sentido. Geertz defende que não há sentido sem ação, que a ação social é pressuposto do sentido. Talvez, a grande diferença entre os pensamentos de Geertz e Weber, com relação a este tema, seja o fato de que para o primeiro, o entendimento sobre o mundo vem apenas pelo sentido, e a racionalidade é simplesmente uma expressão desse entendimento. A racionalidade também está dentro de um ponto de vista, o que significa dizer que ela só existe quando existe sentido. Para Geertz, a racionalidade é também uma racionalidade-para (Azzan Júnior, 1993).

Friedman (2011), na tese de seu doutoramento, intitulada Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças, partiu de uma análise com viés antropológico, para narrar a experiência de crianças na construção da brincadeira de carrinho de pau. Nessa experiência, encontrou evidências de que crianças constroem seus próprios brinquedos com diversos elementos e materiais ao seu dispor, conforme o espaço, a natureza ou a ausência dela à sua volta e a faixa etária a que pertencem. A autora destacou que “[...] o processo de construção [do brinquedo, elaboração de estratégias conjuntas e relações] já constitui uma brincadeira em si” (Friedman, 2011, p. 78, acréscimo da pesquisadora). Neste cenário, destaco, também, as pesquisas de Meirelles (2007) junto às crianças das comunidades ribeirinhas, ao mostrar que, naquele contexto, as crianças passam horas construindo os brinquedos e, assim, produzindo significado, as suas brincadeiras, realizando a escolha do material e tratamentos dos mesmos.

Sob viés contextual das práticas culturais brincantes, *lá atrás*, área do ASM mostra-se também como uma das paisagens do território infantil indissociável à ECEI, onde são mediadas as relações sociais com a crianças “[...] com uma variedade de imagens produtoras de referências constitutivas de seus modos de ser, viver e de se relacionar com os outros e consigo mesmo (Machado; Carvalho, 2020, p. 6). Sobre as paisagens, Friedman (2011) também traz contribuições, tais como:

Por que “paisagens”? Porque é nelas que se dá o intercâmbio entre pessoas - crianças e adultos - que criam, comunicam, transmitem, interpretam, em diversos contextos e culturas, os sinais dos sentidos construídos através dos séculos (Friedman, 2011, p.12-13).

Neste momento, frente à paisagem apresentada, é necessário que retome uma das perguntas condutoras deste eixo: Afinal, por que brincar é importante para o grupo de crianças do agrupamento 2? Diante do lago do chorume, é possível aferir que, para estas crianças, brincar é importante porque proporciona a elas relacionar-se e agir em conjunto com as outras crianças, com as professoras e com os trabalhadores(as), pois, partindo de suas narrativas, “[...] *é ruim brincar sozinha, aqui na escola eu brinco com os meus amigos*” (Narrativa de Sara. *Diário de campo*, 23/08/2022). A análise interpretativa da narrativa de Sara, apresenta elementos que nos faz compreender e aferir que, a prática do brincar, no contexto da ECEI, constitui sentido nas relações que são construídas entre as crianças e adultos, como uma teia que se inter-relaciona e produz significados (Geertz, 1989).

Através das relações e significados constituídos e evidenciados no Episódio “*Vamos chamar os jacarés lá no lago*” (*Diário de campo*, 22/03/2022), são expostos os modos como as crianças se unem por meio de uma rede de interdependência (Elias, 2001). Para Elias,

A rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações (Elias, 2011, p. 240).

Leão (2007, p. 30) destaca que, em um processo civilizatório, essas redes de interdependência “[...] mantêm os indivíduos ligados e formam nexos mutáveis chamados figurações ou configurações”. Todavia, “[...] o conceito de figuração é

neutro. Ele pode se referir a relações harmoniosas, pacíficas e amigáveis entre as pessoas, assim como a relações hostis e tensas” (Elias, 2001, p. 155). Como no episódio “*Vamos chamar os jacarés lá no lago*” (*Diário de campo, 22/03/2022*) é possível perceber relações harmoniosas que aconteciam entre as crianças, entretanto, também é possível afirmar que nem todas as relações ocorriam desta forma, como no episódio “*Tu tem que usar óculos*” (*Diário de campo, 22/03/2022*), experiência decorrente da brincadeira de chamar o jacaré.

Episódio “Tu tem que usar óculos”.

Alice: São três jacarés. Tem o filhinho. Lá vem vindo ele.

Pesquisadora: Alice, não tem outro vindo. Acho que são somente dois.

Alice: Não é não. Tu tem que usar óculos. Cadê teu óculos? [não esperava por este retorno tão imediato e na hora comecei a rir].

Alice: Professora, empresta teu óculos para ela? Você também não trouxe? Ela não está vendo o filhinho (Diário de campo, 22/03/2022, grifo da pesquisadora).

Diante da relação de tensão manifestada, no episódio “*Tu tem que usar óculos*” (*Diário de campo, 22/03/2022*), Elias (1994, p. 35) explica que, “[...] nesta rede, muitos fios isolados são conectados entre si” (1994, p. 35). Por isso, não se pode entender a “rede” apenas olhando para um dos fios, ou mesmo para todos os fios juntos. “Somente a rede pode ser entendida em termos de conexão e relações mútuas. Essa conexão cria um sistema de tensão” (Elias, 1994, p. 40).

No contexto da ECEI, a rede de relações interdependentes se constituiu e se manifestou durante a brincadeira protagonizada à beira do lago do chorume, por meio de ações, das quais, as crianças “[...] elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de sua cultura” (Cohn, 2005, p. 35). O agir, portanto, é o que possibilita a cada uma das crianças mostrar a sua singularidade, ou seja, “[...] dizer que os indivíduos existem em configurações significa dizer que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes” (Elias, 2001, p. 184). O autor, ainda, afirma que “[...] um ser humano singular pode possuir uma liberdade de ação que lhe permita desligar-se de determinada figuração e introduzir-se em outra,

mas se é em que medida isto é possível depende de fato das peculiaridades em questão” (Elias, 2006, p. 27).

Pontes (2006) apresenta contribuições importantes neste sentido, ao trazer em sua dissertação a Análise Antropológica da socialização das crianças no contexto social das famílias no trajeto do lixo no Aurá. A autora mostra, no decorrer do seu fazer etnográfico, como uma das categorias de análise, as dimensões do brincar e faz relações destas dimensões - brincar, brinquedo e cultura, com o contexto pesquisado.

Durante o dia, as crianças têm a possibilidade de explorar o mundo de forma livre e sem pressa. A paisagem do Aurá oferece uma diversidade de descobertas: as ruas, os quintais, as árvores, o contato com uma infinidade de objetos trazidos do “lixão”, que peça a peça, vão demarcando suas representações simbólicas. O que é descartado pelo homem citadino como lixo e que parece não ter uso e função, vai possibilitando às crianças criar e reinventar

[...]

Não raro é encontrar as crianças subindo em árvores, em um pequeno bosque já bastante identificado como delas. Os “moleques” e as “molecas” participam ativamente dessas brincadeiras. Possuem uma facilidade de equilíbrio, já quem em segundos é possível observá-los no topo de uma árvore alta e frágil. Seus galhos flexíveis permitem uma dança perfeita, onde o corpo da criança enroscado sobre ele, como numa aderência, permite que se desenvolva um balanço prazeroso. Passam horas ali, fazendo acrobacias, cambalhotas, se escondendo ao brincarem de “pira-se-esconde” (Pontes, 2006, p.123-124).

Assim como no Aurá, ao que parece, vai se estabelecendo as relações na paisagem da ECEI. No sentido, de as crianças estarem inseridas na cultura, dando a ela referência identitária, que permite estabelecer a relação com o outro, com o mundo e com as coisas, assim como, a construção de brinquedos e brincadeiras engendradas a partir de sua realidade e do contexto ao seu entorno, dando a dimensão simbólica que permitirá estabelecer as relações com o mundo adulto.

Prosseguindo no diálogo, compartilho um episódio de uma prática cultural de brincadeira vivenciadas no espaço da horta. Espaço, igualmente, constituído pelo agir e pela palavra, também localizado na área territorial pertencente à sede do ASM. Para chegar até lá, era necessário passar por um portão na lateral direita, fundos da escola, passávamos por uma ruazinha construída com a marca do tempo de quem por ali transitava e por uma espécie de galpão bastante precário feito com restos de madeiras e metal utilizados para construção de placas de anúncio. O galpão era utilizado pelos(as) trabalhadores(as) do ASM homens para descansar e

guardar algumas ferramentas de trabalho pequenas. A horta ficava exatamente atrás deste galpão. Ao chegarmos lá, encontrávamos um banco grande realizado com pedaços de palanque, ali era o lugar onde aguardávamos - as crianças, professora e pesquisadora - a chegada do “seu” João - trabalhador do ASM - ou melhor dizendo, do professor, como significado pelas crianças.

Episódio “Dos porquês”.

“Seu João: Crianças, a nossa brincadeira é dos porquês. Por que a gente está aqui? Porque eu estava limpando, deixei tudo bem limpinho, para ninguém se machucar. Consertei o carrinho [de mão] para ficar mais fácil de carregar as coisas, né [...]

Seu João: A gente vai plantar umas plantinhas na volta dela [da pitangueira] para ela ficar mais feliz, ter mais umidade, para criar umidade, tá bom? [...]

Enzo e Bruno se posicionam ao lado de “seu” João, pegam a pá, que para eles tornava-se de difícil manuseio pelos tamanhos, e uma colher, destas do tipo pedreiro, e começam a fazer pequenos buracos para o plantio.

Enzo: Bruno, agora é minha vez. Vamos trocar, pega a colher.

Bruno: Tá, esta pá aqui é muito grande.

Enzo: Tu sabia que meu pai tem uma igual a esta? Ele faz assim [colocando a pá em contato com a areia e levantando-a para cima].

Alice: Eu também quero uma pá pequena. A minha mão não trabalha com pá, ela fica lá nos papel.

Enzo: Não tem outra [neste momento ele coloca as duas mãos na cintura e sinaliza para a Alice].

Enzo: Daí eu vou estar cansado daí você brinca com a minha pá.

Alice: Tá bom, vou sentar aqui [enquanto os meninos continuavam suas brincadeiras de fazer buracos].

Professora Andréia: Vai lá Bruno, força. Vai lá. Agora levanta bem forte! Vai Bruno” (Diário de campo, 07/06/2022).

Na sequência desta brincadeira, é chegado o momento em que “seu” João chama as crianças, elas se colocam na volta da pitangueira, para ali, darem início ao plantio das mudas, nos buracos realizados por Alice, Bruno e Enzo. Pode-se apreender a teia de relação construídas pelas crianças, quando se unem formando uma rede de interdependência, por meio de uma relação mútua e participativa.

Fotografia 24 - “A brincadeira é sacudir a peneira”⁸⁸



Fonte: Acervo particular da pesquisadora (2022)

Conforme Almeida (2012, p. 21, grifo da pesquisadora):

⁸⁸ Narrativa de Bruno (Diário de campo, 07/06/2022).

O mundo comum se mantém vivo e vai se transformando com a participação de seus integrantes que, agindo e falando, dirigem-se uns aos outros. Nesse âmbito público de encontros e desencontros, de ações conjuntas e de conflitos, surgem as histórias humanas que, juntas, formam a história.

Neste excerto, senhor João, Bruno, Enzo, Alice e a professora constroem uma teia de relação, desencadeada do diálogo e do agir em conjunto, sob um prisma inicial argumentados na compreensão de Enzo ao perceber que a pá era muito grande para Bruno, no diálogo entre Alice e Enzo para compartilhar o brinquedo e situações diárias vividas com seu pai e no incentivo manifestado pela professora Andréia a Bruno. Como é possível ser observado, no episódio, as relações de interdependência estavam estabelecidas entre a professora, as crianças e o trabalhador, formando uma nova figuração, na qual também era demonstrado onde estava centrado o poder, durante a brincadeira na horta. Assim, para Elias (2001; 2011) as relações de interdependência têm muito a dizer sobre os motivos de um acontecimento.

Contudo, na figuração entre trabalhadores(as) do ASM, crianças e professora, é preciso destacar a figura da “dona” Luci, presidente da ASAGEE. Para tanto, suscito a narrativa realizada no capítulo introdutório, para exemplificar a posição da trabalhadora na rede. Como dito anteriormente, era recorrente a solicitação das crianças para explorar e produzir suas brincadeiras na área territorial do ASM, o *lá atrás*. No entanto, circular neste espaço e compartilhar das vivências com os(as) trabalhadores(as) demandava do consentimento da presidente: “[...] *a gente gosta de ver eles aqui com a gente, mas a gente tem que cuidar para eles não se machucarem e não pegar nada sujo*” (*Diário de campo, 28/05/2022*). A posição ocupada por “dona” Luci na figuração trabalhadores(as) da ASM e crianças pode ser comparada à figuração da corte francesa do Rei Luís XIV.

Neste caso, tanto “dona” Luci⁸⁹ quanto o próprio rei se destacam nas relações de interdependência, pois, ambos, promoviam a etiqueta como uma forma de legitimação de si mesmos, o rei, por meio das cerimônias rigorosas, e a presidente da Associação, por meio do zelo e cuidado junto às crianças estudantes da ECEI, filhos e filhas, dos(as) trabalhadores(as) que desenvolvem sua atividade junto à Associação. Assim como o rei em Elias (2001), “dona” Luci era dependente de suas interdependências.

⁸⁹ Esse espaço possui etiquetas próprias as quais “dona” Luci está mais apropriada.

Além disso, um outro aspecto em relação a prática cultural brincante é destacado por Brougère (1995), o brincar não pode ser separado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do sujeito, mas é dotado de significação social. Para Brougère (2008, p. 13-14), “[...] a brincadeira escapa a qualquer função precisa e [...] o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada”. Este mesmo autor, afirma que, através da brincadeira de faz de conta, a criança representa a cultura que vive. “A brincadeira é entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser” (Brougère, 1995, p. 59).

Ao desenvolver esta discussão, um outro aspecto é evidenciado no episódio “*Dos porquês*” (*Diário de campo, 07/06/2022*), a menção das ações reais do mundo adulto. Durante a brincadeira do grupo, Enzo, ao agir junto ao grupo de crianças, simula ações próximas ao mundo do trabalho do seu pai, que é trabalhador do ASM. De posse da pá, brinquedo para fazer buracos, manuseado pelas crianças na horta, Enzo explica a Bruno e Alice que seu pai tem um “brinquedo” igual e, em suas ações coloca a pá em contato com a areia, levantando-a, segundo contato por ele, igual o seu pai, no trabalho junto à separação do lixo, logo na sua chegada ao galpão central.

Essas ações das crianças são tomadas como criações próprias da cultura infantil, que se expressa de um modo diferenciado do modo de ser de outras gerações. Todavia, Coutinho (2002, p. 105), que se utiliza do conceito de cultura de Geertz, alerta que as manifestações infantis não são dissociadas do mundo cultural e social o qual as crianças compartilham com outras gerações, pois “suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas”.

Sobre este aspecto, Corsaro (2011, p.199) alerta que, “[...] se é verdade que todas as crianças brincam, isso não significa que brincar simulando ações reais do mundo adulto, sintetize e esgote toda a vida das crianças”. Assim, é importante apresentar que nos fundamentos de Brougère (1995), o brincar não pode ser separado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotado de significação social. Para este autor, a criança é um ser social e aprende a brincar. A criança não brinca numa ilha deserta, e sim brinca com as

substâncias materiais e imateriais que lhe é proposta, brincando com o que tem em mãos e no seu imaginário. Conforme destacam Fontana e Cruz (1997, p. 61), “[...] diferentemente das outras espécies, o homem pelo trabalho, transforma o meio produzindo cultura”. Produtos culturais é que fazem a ligação entre o homem e o meio e o meio e o homem.

Neste diálogo, Beltrame (2021), em sua pesquisa *O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: Vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias em crianças de 4 e 5 anos*, desdobrou-se para identificar os aspectos sociais e culturais desse público (4 e 5 anos) que são evidenciados nos seus modos de brincar de faz de conta; assim como, reconhecer quais são as vozes, os cenários, as temáticas, os conteúdos, os personagens do brincar de faz de conta retratados hoje pelas crianças. Beltrame observou que as crianças, em ambos CEIMs pesquisados, bem como no contexto da zona rural, ao brincar de faz de conta protagonizando cenas vividas em suas relações sociais e culturais, assumem papéis que estão relacionados às relações familiares (reproduzindo o papel de mãe, pai, filho, vó, vô) e, ao conteúdo do mundo do trabalho, profissões (motorista, policial, cabeleireira, professora, médica). Na linha argumentativa da perspectiva histórico-cultural, Beltrame (2021) deslinda que o brincar é uma maneira que a criança tem de entrar no mundo do adulto, sem que faça parte dele, ou seja, sem que ela tenha a responsabilidade que o adulto tem, assim, é uma atividade social infantil, onde ela assimila o mundo e se apropria da cultura do seu e de outros grupos.

Patrícia Prado (1998), na pesquisa de mestrado intitulada *Educação e Cultura Infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninas em um CEMEI de Campinas*, faz inicialmente uma crítica aos pressupostos da Psicologia que veem o desenvolvimento infantil de forma dissociada do contexto histórico social, relegando, ao psiquismo individual, a constituição do ser. Busca compreender a ação da criança como ser social contextualizado por suas ações nos momentos de brincadeira. Afirma que a ação das crianças e a significação que elas atribuem ao mundo fazem da brincadeira uma possibilidade de transformar a realidade à sua volta. Observa, também, que as brincadeiras são significadas pela criança de acordo com a cultura a que pertence, e que a infância e o modo de ser criança se modificam de acordo com o tempo e espaço de que fazem parte.

Lazaretti (2020, p. 133) contribui afirmando que “[...] o conteúdo da brincadeira é de origem social, histórica e cultural, e os motivos que incitam essa atividade é a reprodução das relações humanas”. A vista disso, recorro, neste momento, novamente às marcas da narrativa etnográfica, da dissertação de Pontes (2006), no contexto do Santana do Aurá, que da mesma forma, relaciona as práticas culturais brincantes e o mundo do trabalho. A autora menciona o acontecimento ocorrido em um momento após a sua saída do “lixão”, quando ela resolve ir à casa de uma das famílias das crianças para observar suas brincadeiras.

Chego à casa de Elza (no Santana do Aurá) por volta das dez horas da manhã. No quintal amplo sem muros ou divisão entre as casas, a sombra das árvores transforma o ambiente em um espaço agradável para se conversar e brincar. Um pequeno balanço improvisado, uma casinha de boneca com restos de madeiras pregadas umas sobre as outras, retrata a estética das muitas casas construídas no Aurá. Estão juntas crianças pequenas (de colo), crianças entre cinco e doze anos, adolescente e adultos, todos em uma conversa bastante envolvente. Um fato logo me chama atenção: as crianças maiores catando piolho na cabeça das menores, em uma troca afetiva tão intensa que me penaliza interromper, uma menina brincando com um bebê de colo. Os adultos atentos a cada passo das crianças expressam o interesse em acompanhar as suas brincadeiras (Pontes, 2006, p. 130).

Há que se ressaltar que no contexto da ECEI, diferentemente das experiências - vivências narradas por Pontes (2006), a referência ao mundo do trabalho se dá na simulação e na ação simbólica, na qual as crianças constroem os significados, durante as práticas culturais do brincar na paisagem em que estão inseridas, nesse episódio em específico, a horta. Para Geertz (1989), a ação simbólica não é vista sob suspeita ou sem a ausência de valores, mas valoriza a busca por reconhecer os “signos analisáveis”, e os símbolos, pois, “[...] a cultura não é um poder, algo para qual é possível atribuir causalmente acontecimentos sociais, comportamentos, instituições ou processos; é um contexto, algo no interior do qual eles podem ser descritos em linhas gerais, de modo inteligível” (Geertz, 1989, p. 14).

Por fim, é possível afirmar que *lá atrás* é significado pelas crianças como espaço de produção de diferentes modos de práticas culturais de brincadeiras. As práticas tomavam novos contornos e desdobramentos a partir do momento em que as crianças se uniam para brincar - no caso, dos episódios apresentados, as figurações interdependentes formadas entre as crianças, entre as crianças e a professora e entre as crianças e os(as) trabalhadores(as) do ASM, formando suas redes de interdependências. Foi possível compreender que, sob o ponto de vista das

crianças o lago do chorume e a horta, ou dizendo de um modo mais significativo, *lá atrás* é igualmente, uma paisagem onde os sentidos das suas brincadeiras são produzidos, entrelaçando-se a cultura local às suas culturas. Neste entrelaçamento, por meio da interação, são organizadas e construídas as relações, na medida em que vão sendo ampliadas, transformam-se em grandes teias. Sendo, assim, no eixo que segue, busco compreender as relações brincantes entre as crianças e profissionais da educação e crianças e trabalhadores(as) do ASM.

4.1.2 “*Tu sabe brincar de pular num pé só?*” : Relações brincantes entre crianças, entre crianças e profissionais da educação e crianças e trabalhadores(as) do ASM

Oportunamente, não por acaso, começo a análise do eixo relações brincantes compartilhando uma das muitas experiências construídas em momentos de brincadeiras, os quais participei junto às crianças, professores(as) e trabalhadores(as) no contexto da ECEI. O convite para entrar na brincadeira, junto ao grupo de crianças e professora, partiu de uma pergunta curiosa de Isaac enquanto brincavam no pátio com a professora de pular em um pé só: “*Vanessa, tu sabe pular num pé só?*” (*Diário de campo, 23/08/2022*). Sendo o brincar um dos sentidos atribuídos à ECEI pelas crianças, parto do tensionamento de Isaac, para compreender como são construídas as relações brincantes protagonizadas entre as crianças e professores, igualmente entre crianças e trabalhadores(as) do ASM e, porque não, entre crianças, professores(as) e trabalhadores(as). Vejamos:

Episódio “Tu sabe brincar de pular num pé só?”.

Isaac, ao perceber que eu estava sentada, observando a brincadeira, dirigiu-se até o local onde eu estava e perguntou:

Isaac: Vanessa, tu sabe brincar de pular num pé só?

Naquela hora não hesitei e respondi a ele:

Pesquisadora: Não, mas se você puder me ensinar, eu gostaria de aprender.

No mesmo momento, ele colocou-se em prontidão e começou a explicar como eu deveria fazer, indicando:

Isaac: Primeiro tem que ficar reto e olhar para frente. Depois, levanta uma perna. Com a outra perto é que pula.

Ao final da explicação, ele fez um alerta:

Isaac: Não esquece, tem que ir até o portão.

Aderi às orientações de Isaac, assim, consegui me inseri na brincadeira junto às crianças e à professora. Davi observava enquanto Isaac me auxiliava e, como modo de se aproximar, me chamou e contou a estratégia que ele havia desenvolvido.

Davi: Tem que fazer assim, guarda os cadarços do tênis dentro do tênis, sem amarrá-los, esconde ele.

Segui a estratégia de Davi e comecei a pular. Ele ficou observando enquanto eu pulava e, passados alguns minutos, ele me diz:

Davi: Viu, assim tu não cai (Diário de campo, 23/08/2022).

Confesso que mesmo atuando fora do campo pesquisado, com crianças na EI, há muito tempo, não me via naquela paisagem, brincando com as crianças. A vivência do campo me aproximou desta dimensão, denominada, por Richter (2017), como brincante. O tempo do fazer etnográfico me proporcionou, como já dito anteriormente, participar e compartilhar de momentos brincantes como este junto aos participantes da pesquisa, sobremaneira, pude também, com certa frequência, observar as crianças e suas professoras, por meio de suas ações e diálogos, compartilharem de relações brincantes, que, em certa medida, eram ampliadas quando nos corredores, pátio ou festividades organizadas pela escola, encontravam os(as) trabalhadores(as) ASM.

Richter (2017), através de suas pesquisas, constata aspectos em torno da dimensão brincante que dialogam com as observações realizadas na ECEI. Para o autor, ser brincante se constitui da e na linguagem,

[...] a partir dos jogos mundanos com objetos, brinquedos, palavras, sonoridades, traços, silêncios, terra, água e muito mais, rompe com convenções de linguagem para abarcá-los novamente com a linguagem do corpo-empatia. Ser brincante implica uma experiência de linguagem exigente e interpeladora, pois somente quando nos deixamos abrir a novas

interpretações – rupturas e religações – podemos levar adiante o devir de nós mesmos. Esse é o jogo: a alegria da expansão do pensamento. Jogar e brincar com sentidos alude à força criativa e inventiva daquilo que se faz pelo próprio valor, por nenhuma razão ou prévio “já saber”, mas por estar onde se está – aqui e agora, ou seja, ao “não saber ainda”. Essa é a experiência, essa é a brincadeira (Richter, 2017, p. 14).

Nessa lógica, através da cena brincante protagonizada pelas crianças e pesquisadora, no episódio *“Tu sabe brincar de pular num pé só?”* (*Diário de campo*, 23/08/2022), é possível apreender que durante o tempo da brincadeira e da experiência, em momento algum, esteve em jogo a proposição para um voltar a ser criança, ou ainda, de ser capaz de brincar exatamente como elas, mas, sim, de perceber que a experiência brincante e a construção das relações foram importante para ambos (crianças e pesquisadora) pois, por meio das interações, puderam compartilhar de uma cultura lúdica (Brougère, 2008; Borba, 2014).

Desta forma, a brincadeira e a experiência foram se constituindo a partir do vínculo, da interação, da ação em conjunto, do diálogo - entre a pesquisadora, Isaac e Davi - e, também o cuidado - tal como manifestado por Davi à pesquisadora: *“Assim você não cai”* (*Diário de campo*, 23/08/2022).

Pensando sobre as dimensões brincantes entre crianças e adultos, percorro o prefácio da obra *Crianças pequeninhas brincando na creche* (Prado, 2021). O prefácio é narrado por Pinto (2021) - professora da escola de EI, onde Prado (2006) desenvolveu sua pesquisa de mestrado. A narrativa revela os sentidos das suas experiências participativas junto aos participantes inseridos no campo, crianças e adultos. Segundo Pinto, os ecos produzidos no campo com/das crianças, através das brincadeiras, viabilizaram o seu (re)encontro com uma “[...] professora brincante que adora pular corda” (2021 *apud* Prado, 2021, p. 5).

Neste ponto, pela falta de produção significativa acerca do tema (Prado, 2020), encontramos na teoria produzidas com as crianças, narradas nos episódios compartilhados, a potencialidade e relevância para este diálogo. Ademais, as poucas produções que debatem o aspecto brincante versam sobre um resgate brincante do adulto, sob um viés formativo. De acordo com Prado (2020), na discussão em torno da construção de uma dimensão brincalhona entre profissionais e crianças, é relevante compreender a questão do compartilhamento, da negociação e do diálogo das crianças entre si e delas com as professoras, como formas de interação que estabelecem pontes, formam teias e constituem professores e

aprendizes ao mesmo tempo (Gusmão, 2003c), numa relação de mão dupla (Bufalo, 1997) na configuração das práticas sociais e educativas. E, aqui, este processo se faz também como conhecimento, como teoria.

Neste sentido, o que a autora buscou problematizar, durante o percurso da sua pesquisa de doutorado, foi a construção de um trajeto do olhar em que a dimensão brincalhona do ser (Ghedini, 1994) contamine os poderes adultocêntricos⁹⁰ através do “amaravilhamento” e da “surpreendência”, em que se observa a condição infantil, a capacidade de as crianças estabelecerem conhecimentos e as formas como se apropriam dos espaços, dos objetos, da natureza, dos elementos da cultura, na relação com as professoras, com outras crianças, seus pares, menores e maiores, meninas e meninos, na produção de culturas infantis.

Ainda, em relação à construção da dimensão brincalhona do(a) professor(a) de EI ainda durante o processo formativo já mencionado por Prado (2020), é importante destacar a pesquisa de Anselmo (2018). A pesquisadora realizou uma investigação de caráter qualitativo em uma das Creches de São Paulo/ Pré-escola da Universidade de São Paulo, através da observação da jornada educativa de um grupo de meninos e meninas pequenos/as, de 5 anos de idade, e de sua professora, além de momentos coletivos com todas as demais crianças e professores. Também analisou as possibilidades de retomada da dimensão brincalhona de professoras na EI, dimensão entendida, por ela, como principal pré-requisito da profissão docente em construção. A partir das informações produzidas, Anselmo (2018) enfatiza, entre outras questões,

[...] a importância das **relações centradas nas brincadeiras**, nas linguagens do corpo, nas experiências artísticas e criativas, para que, **no encontro com as crianças, professoras/es, reconstruam suas dimensões brincalhonas** de ser a partir de uma disponibilidade corporal e de um olhar atento para as criações de crianças pequenas” (Anselmo, 2018, p. 5, grifo da pesquisadora).

A ênfase realizada por Anselmo (2018) conduz o diálogo com o contexto pesquisado. Pois, tal como pode ser observado nos episódios a seguir, em que, no pátio da escola, em meio a relações de brincadeiras, as crianças do agrupamento 2 e professora construíram relações que reverberaram na (re)construção de suas

⁹⁰ Perspectiva analítica que estuda as crianças a partir do entendimento adulto, das expectativas dos adultos face às crianças ou da experiência do adulto face à sua própria infância.

dimensões brincalhonas. Com efeito, tais relações, desenham-se como, uma via de mão dupla, de trocas e conexões.

Episódio “O balanço”.

Estávamos no pátio quando observei que a professora Andréia estava sentada no balanço, embalando-se. No balanço ao lado, estava Davi, que comtemplava o balançar da professora. A expressão de maravilhamento por estar compartilhando da mesma brincadeira com a professora era manifestada em seu semblante. Felipe e Clara, ao perceber que a professora se balançava, aproximaram-se.

Professora Andréia: Felipe, quer andar aqui comigo?

O menino, imediatamente, com um aceno de cabeça, respondeu à professora. O balanço é a brincadeira preferida de Felipe.

A professora, sentada no balanço, acomodou-os [Clara e Felipe] sob o seu colo e, com dificuldade, tentou, com os pés tocando a areia, pegar impulso para o embalo. Natalia estava no escorregador ao lado dos balanços e percebendo a cena, saiu correndo para empurrar e dar impulso ao balanço que a professora, Clara e Felipe estavam usando. A brincadeira da professora no balanço acabou por chamar a atenção das demais crianças para o seu entorno que, também, queriam embalar-se no seu colo (Diário de campo, 12/08/2022).

Episódio “O violão”.

Outra brincadeira encenada pela professora Andréia com as crianças foi do violão e da gaita, pegando as crianças em seu colo e fazendo como se elas fossem um instrumento musical [a gaita e o violão]. A brincadeira arrancou gargalhadas das crianças e acabou por atrair para a brincadeira as outras profissionais que estavam no pátio (Diário de campo, 12/08/2022).

Os episódios, “O balanço” e o “O violão” (Diário de campo, 12/08/2022) apontam que, através das ações empregadas junto às crianças, a professora deixou fluida e evidente uma das versões da sua dimensão brincalhona, que, por sua vez, lhe propiciou experimentar e despertar modos de criação, interação, construção de novas relações, formando uma teia de corpos infantis e adultos que brincam, transformam-se em gaitas e violões e podem compartilhar da vivência e da

experiência de “andar” no balanço. Neste íterim, as relações foram se ampliando, à medida que a dimensão brincalhona e criadora da professora foi percebida, por outras crianças.

Sobre os processos criativos manifestados e construídos entre as crianças e a professora, Ostrower (1999) alega que tanto os processos criativos, como os processos construtivos globais “[...] envolvem a personalidade toda, o modo de a pessoa diferenciar-se dentro de si, de ordenar e relacionar-se em si e de relacionar-se com os outros” (Ostrower, 1999, p. 142). Assim, ao transformar, criar a brincadeira, as crianças e a professora estão comunicando-se, integrando significados e transmitindo-os. A mesma autora afirma que para as crianças, especialmente, esses processos ocorrem de maneira particular, pois “[...] a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver, para a criança” (Ostrower, 1999, p. 127).

Nas entrelinhas, de ambos os episódios, as relações entre as crianças e a professora foram se constituindo na intensidade das formas de comunicação, da ação em conjunto, do cuidado com o outro, de construção de significados e de sensações, de seus processos criadores. Processos de crescimento contínuo e que envolvem a “[...] faculdade ordenadora e configuradora, a capacidade de abordar em cada momento vivido a unicidade da experiência e de interligá-la a outros momentos, transcendendo o momento particular” (Ostrower, 1999, p. 132).

Especificamente, no episódio “*O Balanço*” (*Diário de campo*, 12/08/2022), foi possível contemplar como que, através das interações entre crianças e professora, as relações foram se conectando e formando uma teia (Geertz, 1989; Elias 2018). Neste caso, “[...] diferente de uma teia de aranha, que é tecida por apenas um indivíduo, aquela exige a relação com o outro para ser tecida, ela é produzida, ao mesmo tempo, na e pela vida social e na atividade social do homem” (Faria, 2014, p. 51). Todavia, Geertz (1989) enfatiza a cultura e seu aspecto relacional, pois as teias de significados são tecidas em/no grupo.

A professora, despretensiosamente, inicia a ação, ao sentar-se no balanço para embalar-se. A dimensão brincalhona da professora foi, rapidamente, percebida por Davi, que estava no balanço ao lado e, também, identificada por Felipe e Clara, que se aproximaram, como modo de se inserirem na brincadeira produzida pela professora, interligando-os e ampliando as relações brincantes. Neste mesmo

cenário, Natalia aproxima-se e, como modo de interligar-se naquela relação, assumindo seu lugar na teia, começa a auxiliar a professora, para que a mesma pegasse impulso no balanço e, assim, conseguisse balançar-se com Clara e Felipe. Tal movimento atraiu os olhares e interesses das demais crianças que, logo, passaram a atuar na teia de relações, cada qual, através das suas práticas brincantes. Para Elias (2018, p.15), “[...] estas pessoas constituem redes de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados”, no episódio em tela, a configuração era formada entre professora e crianças.

Na fotografia, compartilhada a seguir, é possível apreender a configuração escolar e as redes de interdependência, principalmente, as ligações de emoções e afeto que constituem um sentimento de pertencimento a um determinado grupo, denominado, no caso da imagem compartilhada, de escola. Logo, este vínculo é produzido na rede de relações de interdependência que marcam os indivíduos da configuração (escolar) por limites e possibilidades. Segundo Elias (2006, p. 25),

O conceito de figuração distingue-se de muitos outros conceitos teóricos da sociologia por incluir expressamente os seres humanos em sua formação [...] O modo de vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre codeterminado pela transmissão de conhecimentos de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos.

Fotografia 25 - “Deixa que eu empurro”⁹¹

Fonte: Acervo particular da pesquisadora (2022)

Na fotografia, protagonizaram a brincadeira de andar de balanço a professora Andréia, Natalia, Felipe e Eduarda⁹². A partir da imagem, podemos identificar a

⁹¹ Narrativa de Natalia para inserir-se na brincadeira junto à professora e às crianças (Diário de campo, 12/08/2022).

⁹² Aluna do agrupamento 1. Eduarda percebeu Felipe brincando no balanço com a professora Andréia e, em seguida, aproximou-se solicitando para balançar-se junto. Este registro foi realizado em um dos momentos em que todas as crianças compartilhavam o espaço da praça e pátio da escola.

presença de duas figurações, que se estabelecem em meio a interações brincantes, entre crianças e entre professora e crianças. Assim, enquanto as crianças estavam brincando entre si, não se tinha essa figuração, protagonizada entre professora e crianças, ao brincar no balanço, havia outra entre as crianças que protagonizavam suas brincadeiras. Segundo Elias (2006, p. 26), não há um começo quando se trata de figurações:

Embora não possuam um começo absoluto, não tendo nenhuma outra substância a não ser seres humanos gerados por mães e pais, as sociedades humanas não são simplesmente um aglomerado cumulativo dessas pessoas. O convívio dos seres humanos em sociedades tem sempre, mesmo no caos, na desintegração, na maior desordem social, uma forma absolutamente determinada. É isso que o conceito de figuração exprime. Os seres humanos, em virtude de sua interdependência fundamental uns dos outros, agrupam-se sempre na forma de figurações específicas.

Para Corsaro (2009, p. 31), “[...] as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças”. Sobre cultura de pares, o autor destaca que “[...] as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla [...]. É particularmente importante a ideia de que as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente” (Corsaro, 2011, p. 94-95). Assim, é possível dizer que existe uma relação de interdependência entre as culturas. As crianças constroem cultura com seus pares pela internalização e (re)significação das culturas mais amplas presentes em seus contextos sociais. E, ao mesmo tempo, elas participam ativamente dessas culturas mais amplas a partir da contribuição da cultura de pares, promovendo constantes tensionamentos e rupturas, assim como permanências, nas configurações sociais.

Segundo Campos (2018), o que ocorre durante a construção das relações é o:

Desvelamento acerca de “quem” é aquele agente, assim como o novo início que representa a ação, inserem-se sempre em uma teia de relações já existente; uma teia que é, por sua vez, afetada de algum modo por cada novo processo ou nova estória que se inicia (Campos, 2018, p.131).

No caso dos episódios e da imagem que foram compartilhadas, as relações que reverberavam nas brincadeiras, os sujeitos das ações, são representados na figura das crianças que, ao perceberem os movimentos brincantes da professora, deixam suas figurações brincantes com as outras crianças e vão aos poucos, se unindo à professora, produzindo interações e inserindo-se na teia já existente. Contudo, Elias (2001, p. 214) enfatiza que “[...] podemos estabelecer que condições tornam os homens interdependentes numa dada situação, e como essas interdependências se modificam sob o efeito das alterações, tanto endógenas como exógenas, da figuração em seu conjunto”. Isto é, as modificações vão alternando os lugares dos indivíduos, nas relações de interdependência.

Neste sentido, se o sujeito, a professora Andréia, pode conhecer o início da ação, o início dessa “estória” não pode jamais conhecer antecipadamente o seu fim. Ghedini (1994), ao abordar o cotidiano das creches italianas, aponta para o conceito de pedagogia das interações como importante mote para organização de tempos, espaços e relações nas instituições, bem como para atuação das/es e professoras/es. “Através das trocas sociais - isto é, relações que as crianças estabelecem com adultos ou outras crianças nas brincadeiras - são criadas oportunidades para compreensão mútua de regras, tempos, palavras, gestos e ações” (Ghedini, 1994, p. 198). Assim, se é a partir de brincadeiras, de linguagens, de sentimentos, de expressões, de gestos e de movimentos, que as crianças vão dando sentido à infância, a atuação, dos(as) adultos(as), que com elas se encontrarão, será baseada nas relações estabelecidas nesses momentos - considerando as brincadeiras como espaços de produção cultural ricos e significativos, conforme destacado por Prado (2012),

[As brincadeiras] revelam e identificam ideias que incidem sobre os significados, comportamentos, as formas de ser e estar no mundo, papéis sociais, ideologias, modificando-os e revelando o próprio conceito de cultura, num exercício constante de questionamento e criação de novos significados - as matrizes e nutrizes (Prado, 2012, p. 37).

Além das observações atentas das ações, conversas, relações, trocas, criações, risadas e de uma aproximação que, em muitos momentos, favoreceu experiências variadas de encontros entre as crianças e delas com a professora, presenciei a cena onde Natalia fazia de conta, para a professora, que estava dormindo. Esta cena aconteceu logo no início de umas das tardes, quando as

crianças estavam despertando e a professora as organizava para ir brincarem no pátio da escola. A professora Andréia foi até o colchonete onde Natalia estava dormindo e tentou acordá-la. Neste momento, a professora percebeu que a menina estava brincando, fazendo de conta.

Episódio “Sou um zumbi”

Professora Andréia: Hum, quer dizer que temos um zumbi na sala? [movimentando os braços da menina, que esboçava um sorriso, mas, não abria os olhos].

Professora Andréia: Será que esta zumbi não quer ir brincar no pátio com os colegas? Eu também sou um grande zumbiiii [em um tom de suspense].

Natalia: [Abriu os olhos e levantou-se rapidamente do colchonete] Eu sou um zumbi! [colocou o seu tênis e saiu correndo pelo corredor até chegar no pátio onde estavam as demais crianças].

Alice: Por que você tava dormindo de pé? [com os braços esticados para frente e os olhos fechados enquanto corria de um lado para o outro do pátio].

Natalia: Eu sou um zumbi! Né, profi? [que concordando com Natalia vem em direção às crianças com os olhos fechados e os braços esticados]. A profi também é, viu?

Alice: Eu também sou um zumbi, eu sou um zumbi. Olha aqui, Natalia? [as demais crianças juntaram-se a Natalia e Alice].

Enzo: Olha, Alice, eu sou um zumbi, olha o meu olho fechado.

Alice: Você é um zumbi dorminhoco. Davi, vem brincar de zumbi.

Davi: Eu já me transformei num zumbi, óh.

Natalia: Não é assim, é deste jeito aqui. [esticando os braços para a frente, fechando os olhos, caminhando sem rumo e emitindo um som estranho].

Natalia: Davi é igual a Júlia. Tenta fazer igual.

Júlia: Espera que vou aí te ensinar [a brincadeira dos zumbis durou boa parte do tempo da permanência das crianças na praça]” (Diário de campo, 12/08/2022).

Comumente, as ações e interações das dimensões brincalhonas, entre Natalia e a professora Andréia, são tecidos signos e significados, que vão se conectando na medida em que os envolvidos vão interagindo e compartilhando das ações no contexto em que estão inseridos e passam a agirem em conjunto. A partir desta figuração, a teoria elisiana (1994) apresenta que as relações estabelecidas, se forem pautadas em uma constante inter-relação e na coesão entre os grupos, poderá refletir na ideia de equilíbrio do poder, o que, certamente, auxiliará na compreensão e dinâmica de um contexto.

Fotografia 26 - “Eu sou um zumbi”⁹³

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

A fotografia apresentada foi registrada pela pedagoga - pesquisadora em um dos momentos nos quais as crianças teciam as relações e (re)construíam as dimensões brincantes no episódio “O zumbi”. Isto é, como protagonistas, as crianças, juntamente com as professoras, entram em cena, num tempo e num espaço de se viver as infâncias, múltiplas, diversas, personagens das brincadeiras,

⁹³ Narrativa de Natalia (Diário de campo, 12/08/2022).

festivas, afetivas, observadoras, ruidosas, silenciosas, inovadoras, inventivas e também reprodutoras.

Na retomada dessa dimensão no contexto com as crianças, avançamos na busca pela identidade, em permanente (re)construção, das professoras na ECEI, ao considerar a brincadeira, na interface da criação, da fala, trocas e ação, como eixo fundamental das relações e do trabalho educativo no contexto em foco. Isto significa que as relações, estabelecidas durante a brincadeira, pressupõem “[...] a capacidade de considerar uma ação de modo diferente, porque o parceiro em potencial lhe terá dado um valor de comunicação particular” (Brougère, 2010, p. 105) e, conseqüentemente constituirão ações conjuntas. Para Prado (1999b, p. 115), ao tecer relações, “[...] adultas/os e crianças, constituídos por elementos contrários e complementares, seres múltiplos e complexos, reapropriam-se da própria atividade, da brincadeira, criando e produzindo novos conhecimentos”.

Em vista disso, as crianças e a professora não somente constroem formas para a satisfação de suas necessidades, como também criam novas necessidades, transformando e sendo transformados nesse movimento, assim como produzem história e são produzidos por ela, constituem culturas e são por elas constituídos (Prado 1998). Nesse sentido em meio a tantas criações, histórias e culturas, em meio as minhas observações, percebi que as brincadeiras também se apresentavam como porta de entrada para revelar a dimensão brinçalhona dos(as) trabalhadores(as) do ASM junto às crianças. Como pode ser observado no episódio abaixo:

Episódio “A dança”.

No trajeto da praça até a cozinha [para pegar as garrafinhas de água para as crianças] encontrei no corredor “seu” Pedro [trabalhador do ASM que na ocasião tinha ido até a escola arrumar uma das torneiras da cozinha] e Bruno. Os dois estavam dançando ao som de uma música que estava tocando na sala do agrupamento 1. Bruno estava de mãos dadas com senhor Pedro fazendo uma espécie de roda. Pedro embalava-se de um lado para o outro e, com um largo sorriso, tentava conduzir Bruno na dança.

Senhor Pedro: Bruninho é assim, um pra cá, um pra lá.

Bruno seguia a dança conduzida pelo trabalhador e entre o vaivém de um passo para cada lado, dava pequenos pulos. A cena chamou a atenção

da professora e auxiliar do agrupamento 1 que se colocaram na porta a dançar junto com os bebês no mesmo tempo que observavam e aplaudiam a dança protagonizada por “seu” Pedro e Bruno (Diário de campo, 08/12/2022).

O excerto compartilhado evidencia exatamente, a disponibilidade das(os) adultos(as), educadores (as) referida por Faria (1999), isto significa dispor de tempo, paciência e disciplina para observar sem interferir, para (re)aprender a brincar, recuperando e (re)construindo dentro do contexto das escolas de EI relações que versem em torno da dimensão brincalhona. Para tanto, é importante “[...] nutrirmos nossas capacidades inventivas” (Gobbi; Pinazza, 2014, p.38), acreditando na complexidade da capacidade expressiva das crianças, que podem “[...] embalar processos criadores de outros e não apenas de crianças” (Gobbi; Pinazza, 2014, p. 38). Singularmente, o episódio “A dança” coloca em cena a condição autocêntrica que nos habita, implica retomar a infância adormecida em cada um de nós.

Neste tocante, podemos também aferir o modo como as interações elaboradas, a partir das ações dançantes, aqui constituídas como uma ação da dimensão brincante entre criança e adulto. O senhor Pedro, na interação com Bruno, apresenta-se no contexto como um elemento novo que age em conjunto, e, a partir de suas ações, a cena protagonizada foi ganhando novos contornos, tecendo e realizando as conexões na teia. Por conseguinte, o significado constituído desta interação e a maneira como a interpreto têm a ver com a sua cultura, ou seja, com o sistema simbólico formado nas interações sociais (Geertz, 1989) protagonizadas entre o trabalhador e a criança. A partir de Geertz (1989) entendo que, ao abordar o outro, não se pode desconsiderar as condições históricas, a organização social, o envolvimento afetivo e, enfim, o saber cultural.

De acordo com Geertz (1989), a cultura é a própria condição de existência dos seres humanos, produto das ações por um processo contínuo, através do qual os indivíduos dão sentido às suas ações. Ela ocorre na mediação das relações dos indivíduos entre si, na produção de sentidos e significados.

A título de exemplo, podemos citar a narrativa de Alice: “*Hoje tem festa na escola, as mães vêm aqui brincar*” (Diário de campo, 24/07/2022). Primeiramente, relembremos que as mães e pais das crianças que estudam na ECEI, são trabalhadores(as) do ASM. Para compreender essas relações e a construção destas dimensões brincantes no contexto estudado, há também que se revelar a

participação das trabalhadoras na escola de EI e, justamente, em um momento de participação durante a comemoração aos festejos juninos, conversando com Alice, ela me conta a experiência em torno das participações das mães em momentos de brincadeira durante os eventos festivos:

Episódio: “A festa”.

Alice: A festa já vai começar, tem só que parar de chover para as mães chegar.

Pesquisadora: Que bacana Alice. As mães vão vir então na festa hoje?

Alice: Sim, elas vêm comer, dançar e brincar com a gente.

Pesquisadora: E do que vocês irão brincar com as mães?

Alice: Tem pescaria, tem a dança da cadeira, tem aquele da caixa ali também, que tem que acertar dentro. Elas vão amar brincar daquele brinquedo ali” (Diário de campo, 24/07/2022).

Em relação às festas, anunciadas por Alice, no tempo do campo, observei que ocorriam com bastante frequência e sempre organizadas a partir de doações. As ajudas que a EI recebia eram sempre intensificadas em períodos festivos, como Páscoa, dia da família, dia das crianças e Natal. Para Mauer (2022, p.105), as festas reforçam “[...] a necessidade das instituições de mostrarem à comunidade seu trabalho e sua importância, e estas datas são os momentos escolhidos para os rituais de reificação e legitimação”. Assim, os rituais⁹⁴ festivos constituíam potente espaço para a construção da relações entre crianças, professoras e trabalhadores(as), como narrado por Alice, os momentos festivos também representavam momentos de brincadeiras e de (re)construção da dimensão brincante. Para Magnani (1984, p. 22),

[...] a organização da vida familiar, as relações de vizinhança, as formas de entretenimento e cultura popular, podem constituir, pois, uma realidade até mesmo privilegiada para entender alguns aspectos das orientações políticas e dos movimentos sociais populares.

⁹⁴ Para Forell (2014, p. 41), “[...] a utilização da noção ritual não necessariamente tem a ver com uma conceituação sobrenatural ou metafísica, que constitui este momento como ritual. O ritual está presente em espaços sociais que não necessariamente invoquem a religião como fato social”. Sendo assim, “[...] para ser considerado analisado enquanto ritual, o conteúdo não é tão importante, mas sim a significância para a comunidade que o vivencia” (Forell, 2014, p.48).

Em outras palavras e em diálogo com o contexto e os sentidos atribuídos a ele, “[...] as festas, as comemorações, as datas escolhidas [...]” (Mauer, 2022, p, 106), pela ECEI, bem como as interações e relações brincantes produzidas nesses momentos, “[...] podem nos dizer sobre a cultura da instituição e da comunidade a qual faz parte” (Mauer, 2022, p. 106).

Fotografia 27 - “Hoje tem festa na escola”⁹⁵



Fonte: Acervo particular da pesquisadora (2022)

Assim, a participação dos(as) trabalhadores(as) junto à ECEI, em momentos festivos, é para as crianças o momento para estar junto, agir juntos, trocar, dialogar, ou seja, ampliam as relações e formam novas teias que permitem que seus agentes, por meio de suas ações, (re)construam suas dimensões brincantes. Dessa forma, a experiência e vivência das brincadeiras produzidas, assim como as festas realizadas na ECEI, contribuem para a construção das relações sociais entre os envolvidos. Em relação às festas, Magnani (1984, p.22) acrescenta, ressaltando que,

⁹⁵ Narrativa de Alice, enquanto aguardava a chegada das mães trabalhadoras na festa junina na escola (Diário de campo, 24/07/2022).

[...] a permanência de suas estruturas, a periodicidade de algumas celebrações e seu significado para a comunidade fazem desse espaço o depositário de aspirações quase sempre adiadas mas continuamente renovadas no interior desses centros de reprodução do imaginário popular.

Por fim, pode-se dizer que o sentido da dimensão brincalhona, no contexto da ECEI, está nas relações (re)construídas - considerando a origem etimológica do termo, que é “criar, junto, de novo” - do latim *re*, “de novo, outra vez”; com, “junto”; e *struere*, “criar, reunir, erguer”⁹⁶ - entre crianças e adultos, professoras e trabalhadores(as), isto é, entender pelo olhar das crianças que o seu significado está alicerçada por uma dimensão brincalhona dos sujeitos envolvidos, no contexto investigado, entre crianças, profissionais da escola e trabalhadores(as), considerando-a como dimensão fundamental para o encontro com elas, as crianças. Entretanto, não se trata, assim, da busca por algo que está fora, que precisa ser alcançado, mas sim, como ressaltou Alice, em sua narrativa, por aquilo que deixamos de experimentar ao nos tornarmos adultas(os): *“Elas vão amar brincar daquele brinquedo ali” (Diário de campo, 24/07/2022).*

4.2 A AMIZADE

No tempo do campo, em muitos momentos das vivências e experiências produzidas junto às crianças, por meio de suas atitudes e falas, evidenciei aspectos relacionais, oriundos das interações estabelecidas pelas crianças, classificados em seus pontos de vista, por amizade.

A temática despertou meu interesse, a partir do momento que estava na posição de “amiga” das crianças, e, nessa posição, comecei a receber, por parte delas, ainda durante a entrada no campo, as crianças me proporcionaram a entrada em seu universo cultural com convites baseados em códigos universais de amizade.

“Vanessa, tu sabe brincar de pular de um pé só?” (Narrativa de Isaac. Diário de campo, 23/08/2022).

“Tu quer vir na nossa festa, amanhã?” (Narrativa de Davi. Diário de campo, 12/04/2022).

⁹⁶ Definição extraída de: <http://origemdapalavra.com.br/site>. Acesso em 01/10/2023.

“Vamos ver os jacarés?” (Narrativa de Alice, Diário de campo, 22/03/2022).

“Tu vai outro dia com a gente no ônibus?” (Narrativa de Clara. Diário de campo, 03/05/2022).

Os convites recebidos permitiram e possibilitaram que, junto ao grupo de 10 crianças, de diferentes idades, fossem construídos vínculos e relações, classificadas por elas, as crianças, como sendo, também, relações de amizade. Durante a experiência do campo, foram muitos os lugares habitados, por vezes, fui a “professora”, noutras, a “ajudante da turma”, “a amiga da professora”, até eu assumir o lugar de amiga das crianças - e, por que não dizer, amiga das profissionais que trabalham na ECEI e trabalhadores(as) do ASM. A experiência do campo, como uma das amigas-grande das crianças no contexto da ECEI, fez com que o meu olhar buscasse compreender como estas relações de amizades eram construídas no ali. Ao revisitar o diário de campo, encontrei, na empiria produzida pelas crianças, elementos que me levaram a compreender que os sentidos da ECEI, singularmente, ligados ao brincar e às amizades, não se resumiam apenas à escola, mas também, estavam intimamente relacionados à criação de relações estabelecidas com os profissionais da escola, com os(as) trabalhadores(as) e, também com os voluntários que realizavam algum trabalho na escola.

“[...] é ruim brincar sozinha, aqui na escola eu brinco com os meus amigos” (Narrativa de Sara. Diário de campo, 23/08/2022, grifo da pesquisadora), é uma afirmação que pode remeter que o elemento brincar está imbricado ao elemento de amizade. Contudo, como falei anteriormente, optei por tecer o diálogo com estas duas categorias empíricas, em capítulos separados. Isso não quer dizer que eles não haja imbricamentos no contexto da ECEI. Mas, dada a relevância das informações construídas, penso ser fundamental, em um primeiro momento, compreender como são construídos os sentidos produzidos pelas crianças entorno da amizade, neste sentido, busquei a Teoria configuracional de Norbert Elias (2018), para apreender o conceito de interdependência e, assim, então tentar compreender como as relações, que as crianças denominam como amizades, são construídas por elas.

Para Elias (2008), o conceito de configuração permite que se pense as interdependências como tema central na teoria sociológica. O que faz com que as

peças se liguem umas às outras e suas dependências recíprocas são problemas complexos, multifacetados e possuem aspectos singulares. Apesar disso, cabe-nos centrar em “numa ou duas formas de dependência”, mostrando as mudanças que ocorrem nas interdependências, conforme as sociedades se tornam cada vez mais diferenciadas e estratificadas. Elias (1994, p. 24, ênfase do autor), para definir sociedade, explica antes que,

[...] cada pessoa singular está realmente presa; está por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e a nada mais, que chamamos “sociedade”.

Dessa forma, os indivíduos estão ligados uns aos outros por sua “natureza humana”, onde as sociedades se estruturam, em suas origens, da mesma forma como ocorre com as crianças que nascem nas sociedades. Cada criança desenvolverá a “estrutura da consciência” da sociedade e do século no qual viveu, assim, cada indivíduo adulto é resultado da sociedade em que vive (Elias, 1994, 2018).

Isto posto, a Teoria configuracional elisiana vai observar a origem e a constituição de configurações sociais como resultados não premeditados da interação social. Como conceito, a configuração permite “[...] afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o indivíduo e a sociedade fossem antagônicos e diferentes” (Elias, 2018, p. 141). Nela, ou por meio dela, a sociedade e sua cultura são vistas como uma formação oriunda do conjunto dos seres humanos, que dela fazem parte, em uma pluralidade não planejada e, muito menos, pretendida por nenhum indivíduo em particular ou pelo conjunto dos indivíduos a ela ou nela situados.

Diante do exposto, no eixo a seguir, trago a reflexividade às relações construídas pelas crianças no contexto da ECEI e, por meio da Teoria configuracional (Elias, 2018) busco traçar a rede de interdependências, que faz com que as crianças denominem estas relações como relações de amizade. Em outras palavras, isso significa dizer, a partir das suas visões de mundo e narrativas, com quem se quer compartilhar, brincar e, também, de quem se quer estar junto.

4.2.1 “*Nós somos melhores amigos*”: As relações de amizade e suas interdependências

A frase “*Nós somos melhores amigos*” (*Diário de campo, 04/10/2022*) foi dita por Davi, durante uma saída de campo, em que as crianças iriam conhecer a “minha escola”. Estávamos dentro do micro-ônibus e realizávamos o trajeto até a universidade [UERGS]. Neste dia, sem nenhuma motivação inicial, escolhi sentar na poltrona [lado direito] ao lado da janela, próxima a Júlia e Davi, que estavam sentados nas poltronas da última fileira. Davi sentou-se ao lado da janela [lado esquerdo]. Júlia escolheu sentar-se no meio. Durante o trajeto, observava que Júlia demonstrava expressões de insegurança e medo, pois era sua primeira experiência, de viagem para longe da escola, sem a companhia da mãe. Expressões que foram logo percebidas por Davi, como podemos ver no *Episódio “Deixa que eu te protejo”* (*Diário de campo, 04/10/2022*).

Episódio “Deixa que eu te protejo”.

Davi: Julinha, não precisa ficar nervosa.

Júlia: Mas eu tô com medo.

Davi: Não precisa ficar com medo, eu tô aqui e a Vanessa também.

Pesquisadora: Isso, Júlia, nós estamos aqui do teu lado.

Davi: Júlia, se tu quiser pode segurar a minha mão.

Júlia: Não precisa.

Davi: Segura minha mão forte.

Júlia pegou na mão do Davi e ali permaneceu segurando por alguns minutos.

Davi: Viu, Julinha, nós somos melhores amigos, deixa que eu te protejo (*Diário de campo, 04/10/2022*).

A amizade, no episódio compartilhado, coloca-se como uma escolha de Júlia, para estar junto a Davi em um espaço comum de realizações, assim como a ação de

Davi em sua relação a Júlia no micro-ônibus, no trajeto até a universidade. Uma ação de caráter relacional que foi ordenada pelo poder que Davi exerceu sobre Júlia. Segundo Elias (1994), um indivíduo existe a partir das marcas simbólicas inscritas pelos outros com os quais ele se relaciona, mas também por sua capacidade de representar-se como alguém que pertence e ocupa uma determinada função dentro de uma coletividade: “Toda a maneira como o indivíduo se vê e se conduz em suas relações com os outros depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer ‘nós’” (Elias, 1994, p. 39). Para o autor, a proposta se desdobra na direção de conceber que os gestos e atos de uma criança não são efeitos de sua natureza interior, mas constituem uma função e um precipitado de relações.

Assim, quando Davi faz referência “[...] *Viu, Julinha, nós somos melhores amigos*” (*Diário de campo, 04/10/2022*) traz expressa, em seus gestos e atos, a ideia de que a amizade é construídas por meio de suas relações e da escolha daqueles com quem se quer conviver e compartilhar experiências. O caráter relacional entrelaçado pelas gestos e atos protagonizados entre Davi e Júlia, é conceituado, por Elias, como função. Para Costa (2017, p. 45), o conceito de função, na teoria elisiana, remete para o caráter relacional das ações dos indivíduos ordenadas pelo poder que eles exercem uns sobre os outros. A função não é “[...] uma tarefa desempenhada por uma parte, dentro de uma ‘totalidade’ harmoniosa”. Assim, o conceito de função deve ser compreendido como um conceito de relação (Elias, 2018, p. 84).

Segundo Elias (2018, p. 101),

Dependemos dos outros; os outros dependem de nós. Na medida em que somos mais dependentes dos outros do que eles são de nós, em que somos mais dirigidos pelos outros do que eles são por nós, estes têm poder sobre nós, quer nos tenhamos tornado dependentes pela utilização que fizeram da força bruta ou pela necessidade que tínhamos de ser amados, pela necessidade de dinheiro, de cura, de estatuto, de uma carreira ou simplesmente de estímulo.

Esta relação, uma relação de interdependência, é expressada por Davi quando anuncia a Júlia “*Não precisa ficar com medo, eu tô aqui e a Vanessa também*” (*Diário de campo, 04/10/2022*). Para Elias (2018), uma relação de interdependência, figura-se como um fio norteador que concebe o relacional como um todo, assim como os melhores amigos, Davi e Júlia.

Nascimento (2019) tomou como base, para compreender a perspectiva filosófica sobre a amizade de Hannah Arendt, as histórias sobre o sertão, de João Guimarães Rosa. O autor, durante o ensaio, sublinhou que a amizade está correlacionada à capacidade humana de escolher e, “[...] essa escolha significa dizer ao mundo com quem se deseja passar o desafio das horas; aqueles com quem se quer conviver, dialogar, agir e, juntos, construir uma história comum” (Nascimento, 2019, p. 10). Ainda, segundo o autor, nessa perspectiva, a amizade baseia-se no compartilhamento de experiências, no querer estar próximo em um mundo comum construído a partir de palavras e ações.

A amizade consiste, em grande parte na verdade, nesse falar sobre algo que os amigos têm em comum. Ao falarem sobre o que têm entre si, isso torna muito mais comum a eles. Não só o assunto ganha sua articulação específica, mas desenvolve-se, expande-se e finalmente, no decorrer do tempo e da vida, começa a construir um pequeno mundo particular, que é compartilhado na amizade (Arendt *apud* Nascimento, 2019, p. 12)

Comumente, às palavras e às ações, podemos correlacionar, no episódio, aspectos que dizem respeito ao cuidado: tanto, o cuidado de Davi dedicado a Júlia, no momento presente, como o cuidado dedicado à menina por seus pais, em outros momentos, expresso na insegurança de Júlia frente a esta primeira separação de seus pais. Logo no início do ano letivo, pude observar que as crianças iam ao longo dos dias estabelecendo relações de amizade com as outras crianças e profissionais que trabalham na escola, o que as deixavam mais seguras, principalmente, no momento de separação da mãe. Neste sentido, é possível aferir que no tempo das vivências educativas, no contexto da ECEI, o sentimento de insegurança expressos pelas crianças diante do novo, primeira saída de campo sem a mãe, saída de campo longe da escola ou, ainda, o primeiro dia de aula, ganha novos contornos e é minimizado quando recebem o apoio e cuidado de amigos. E, foi, justamente, apoio e cuidado que Davi dispensou a sua melhor amiga na saída de campo até a universidade.

Segundo Ferreira (2004, p. 194), “[...] ter um(a) amigo(a) significa também ter algum apoio e base de reconhecimento social quando se enfrentam e se resolvem problemas”. No mesmo sentido, Rubin (1982) contribui à reflexão, referindo que um amigo é a pessoa que nos apoia e transmite segurança sempre que precisamos, mesmo na situação das crianças o amigo é aquele que está próximo e sempre

presente nas suas brincadeiras, no caso do episódio em questão, nas interações da saída de campo.

Ricardo e Rossetti (2011) apontam que a amizade funciona ainda como um fator de proteção social, promovendo a autoestima e o bem-estar da criança. Neste sentido, a amizade pode ser conceitualizada como um contributo positivo para o desenvolvimento e formação pessoal da criança, uma vez que esta contribui beneficentemente para a autoestima delas. Assim, a amizade não é só interpretada como tendo contributos positivos para cada criança individualmente, mas, também, para todas as crianças que estiverem envolvidas no relacionamento. Sendo assim, “[...] na amizade as pessoas estão entre iguais” (Nascimento, 2019, p. 12).

Para Souza (2017, p. 43),

O lugar em que uma criança ocupa dentro da rede das relações familiares, assim como a classe social a que ela pertence são exemplos de alguns dos fatores que contribuem para formar sua personalidade. Um indivíduo existe a partir das marcas simbólicas inscritas pelos outros com os quais ele se relaciona, mas também por sua capacidade de representar-se como alguém que pertence e ocupa uma determinada função dentro de uma coletividade.

Deste modo, para Elias (1994, p. 39), “[...] toda a maneira como o indivíduo se vê e se conduz em suas relações com os outros depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer ‘nós’”.

Com base nestes indicativos, apresento o *Episódio “Aqui na escola eu brinco com os meus amigos”* (*Diário de campo, 23/08/2022*), no qual, as crianças, a convite da professora, iniciam, no pátio, a brincadeira de pular em um pé só, provocada a partir da roda de história O Saci. Ao anteceder a brincadeira, a professora delimitou o espaço: o início, o ponto de partida, a caixa de areia, e o ponto de chegada, o portão de acesso principal da escola. Observava, naquele momento, o vaivém, um saltitar e outro, ações elaboradas pelas crianças que produziam modos para interagir entre elas e se manterem em equilíbrio, seguindo a orientação da professora para evitar colocar o pé no chão até alcançar o ponto de chegada. Conforme pode ser visto a seguir:

Episódio “Aqui na escola eu brinco com os meus amigos”

Entre a participação constante da professora junto às crianças no tempo da atividade e sinalizações de quebra das regras:

Professora: Ai, ai, ai...tem gente colocando o pé no chão.

As crianças, como forma de apoio umas às outras, narravam:

Davi: Sara, você quer ajuda?

Clara: Se não conseguir pular mais de uma vez, pode colocar o pé no chão e pular, colocar o pé no chão e pular?

Alice: Sara, vai lá, Sara, você está conseguindo.

Isaac: Natalia, espera aí que eu te ajudo.

Entre as estratégias e as ações para obter o êxito de pular com apenas um único pé, as crianças pulavam um pouco, paravam, descansavam. Brigavam entre si, no instante em que os colegas passavam a sua frente na brincadeira ou quando apoiavam-se para não cair. Transgrediam as regras. Trocavam de perna, faziam uma mescla entre pular e correr saltando. Também sugeriam aos colegas, no decorrer da brincadeira, alguns novos modos de pular.

[...]

Enquanto brincávamos e nos auxiliávamos para conseguir pular o máximo de tempo possível em um pé só sem cair. Sara, para na metade do percurso, volta-se em direção à professora dizendo:

Sara: Profe, sabia que eu brinco em casa também. Mas é ruim brincar sozinha, aqui na escola eu brinco com os meus amigos” (Diário de campo, 23/08/2022).

No âmbito das observações, notamos que assim como Davi no *Episódio “Deixa que eu te protejo” (Diário de campo, 04/08/2022)*, a narrativa de Sara também faz referência à palavra amigo. Por meio dessas referências, pode-se inferir que a amizade na EI é estabelecida por meio da construção de vínculos, nas interações entre as crianças e adultos. Nesse sentido, a amizade é expressa e imbricada nas brincadeiras produzidas entre as crianças e entre crianças e professora.

Oliveira e Souza (2018, p. 17), com base nos aportes de Norbert Elias, refletem a infância e as interações durante o brincar. Os autores ressaltam que,

Nesse contexto, são as relações e as experiências que vão sendo conferidas às pessoas desde a infância, que possibilitam a aquisição de camadas sociais, que são indispensáveis para a convivência com os outros. Contudo, à medida que essas camadas vão sendo adquiridas e as relações

de interdependência multiplicadas, a pessoa vai se individualizando, construindo sua própria biografia, o que não implica em dizer que ela se desligue das relações sociais, mas ao contrário, que essas relações se tornam mais dinâmicas e presentes em sua vida.

Dessa forma, na interação entre as crianças e professora, é possível perceber à “[...] necessidade que têm as crianças de viver sua própria vida, uma maneira de viver que em muitos sentidos é distinta do modo de vida dos adultos, não obstante sua interdependência com eles” (Elias, 2012, p. 410).

Sendo assim, as informações partilhadas pelas crianças, no tempo do campo, reforçam o sentido da ECEI como lugar para brincar e construir amizades. Diante dos sentidos produzidos no contexto estudado, Corsaro (2011, p. 165) reforça que a amizade para as crianças significa “[...] produzir atividade compartilhada em conjunto”. Neste cenário, a brincadeira toma o lugar de espaço de construção das práticas sociais e culturas infantis⁹⁷ (Corsaro, 2009; Ferreira, 2004; Borba, 2005, dentre outros).

Para Garcia e Pereira (2008), as atividades mais relevantes com amigos, na infância, geralmente, referem-se ao brincar. A comunicação com amigos gira em torno dessa atividade, visto que amigos são parceiros de brincadeira que ocorrem na escola. Isto posto, parecem vincular à amizade a necessidade de aproximação, pois, afinal, para serem amigos é preciso estar junto, brincar juntos.

Ainda, no *Episódio “Aqui na escola eu brinco com os meus amigos” (Diário de campo, 23/08/2022)*, como já sinalizado, anteriormente, apresenta princípios da amizade que emergem, como a construção de vínculos, e se valem das palavras e atos, para se unir e compartilhar da brincadeira, com os outros participantes (crianças, professora e pesquisadora), instituindo uma rede de relações interligadas, interdependentes. Leão (2007, p. 30) destaca que essas redes de interdependência “[...] mantêm os indivíduos ligados e formam nexos mutáveis chamados figurações ou configurações”. Para Elias (1994, p. 157),

Dentro da rede de interdependências em que ele é posto no mundo, desenvolve-se e conserva-se – em diversos graus e segundo diversos padrões - sua relativa autonomia como um indivíduo que decide por si mesmo. Quando, investigando problemas históricos e sociais, o pensamento se detém nas atividades e nas decisões de homens isolados, como se pudessem ser explicados sem se recorrer às dependências que

⁹⁷ Cohn (2005) ressalta que a cultura infantil não pode ser concebida no singular, mas no plural, já que existem particularidades sociais e culturais das crianças. Dessa forma, falar em culturas infantis é mais adequado, visto que existem múltiplas possibilidades de ser criança.

ligam os indivíduos entre si, então se oculta precisamente aquele aspecto das relações humanas que constitui o contexto de suas interações.

No *Episódio “Aqui na escola eu brinco com os meus amigos”* é possível compreender o modo como esta rede de interdependências foi se constituindo, de forma muito peculiar, foi possível observar e analisar através da configuração formada pelas crianças, professora e pesquisadora, durante a experiência da brincadeira, de pular em um pé só, como os envolvidos na brincadeira vão se agrupando, e escolhendo seus parceiros de brincadeira, ou seja, uma rede de figurações. Para Elias (2006, p. 26) “[...] os seres humanos, em virtude de sua interdependência fundamental uns dos outros, agrupam-se sempre na forma de figurações específicas”, neste caso, a ECEI. Como se faz notar nas situações interativas protagonizadas, tais como:

“[...] Sara, você quer ajuda? (Davi); Se não conseguir pular mais de uma vez, pode colocar o pé no chão e pular, colocar o pé no chão e pular? (Clara); Sara, vai lá Sara, você está conseguindo (Alice); Natalia, espera aí que eu te ajudo (Isaac)” (Diário de campo, 23/08/2022).

Campos e Ramos (2019) pautaram-se nos estudos de Corsaro (2002; 2011) para ressaltar que as crianças se dedicam a construir amizades desde cedo e que, para elas, isso significa compartilhar algo conjuntamente, assim como, resguardarem-se para que a atividade se mantenha apenas entre elas e não seja ameaçada. Além disso, valem-se da amizade para conseguirem algo e estabelecerem solidariedade e confiança entre elas (Corsaro, 2011 *apud* Campos; Ramos, 2019), tal como as estratégias elaboradas pelas crianças quando convidadas pela professora para brincarem de pular em um pé só.

[...] as crianças vêm os companheiros de brincadeiras como amigos. As amizades são construídas coletivamente pela participação ativa das crianças em seus mundos e nas culturas de pares. **Sendo assim, a concepção de amizade está estritamente relacionada ao compartilhamento**, ou seja, a noção de amizade diz respeito às atividades partilhadas com o parceiro social disponível (Campos; Ramos, 2019, p. 64-65, grifo da pesquisadora).

Assim, sob os pontos de vistas das crianças, o que é a amizade, senão a possibilidade de compartilhar e participar das brincadeiras com os seus companheiros. Nesta linha de ideias, Campos e Ramos (2019) apresentam, através dos estudos sobre a participação social de crianças na Educação Infantil, indícios

que os grupos formados eram determinados por estratégias que evocavam a amizade como forma de acesso e permanência das crianças nas brincadeiras. Portanto, as relações de amizade eram preponderantes na formação dos grupos nos momentos em que brincavam. Pois, ao proporem, conjuntamente, estratégias e ações para manterem-se na brincadeira, ratificam o valor da amizade, uma vez que se ter um amigo implica, também, em se ter acesso à cultura de pares e apoio nas interações sociais (Pereira, 2011).

Para as estratégias anunciadas por Campo e Ramos (2019) que evocam a amizade, podemos tomar como exemplo as situações de jogos de carta ou de xadrez de Elias (2018), no livro *Introdução à Sociologia*, no qual o conceito de configuração aparece entrelaçado ao conceito de poder.

A utilização dos modelos dos jogos pode ser aproximada das competições esportivas como uma forma de exemplificar o funcionamento da sociedade. Eles servem para explicar o entrelaçamento dos fins e das ações entre os homens, demonstrando, de um modo simplificado, o caráter relacional do poder que ocorre no entrelaçamento de funções em uma estrutura social. As ações operadas por cada função determinam os processos internos dessas estruturas, tal como num jogo de xadrez, em que os movimentos das peças vão traçando a história do movimento das jogadas que lhes sucedem. Assim, não é possível explicar as ações e os objetivos das funções se forem tomadas isoladamente, mas apenas na inter-relação que elas mantêm com outras funções (Costa, 2017, p.44).

Dessa forma, não é possível explicar as ações e os objetivos das funções se forem tomadas isoladamente, mas apenas na inter-relação que elas mantêm com outras funções. Dentro de uma competição, nenhuma jogada pode ser explicada isoladamente, mas apenas tendo em conta o modo como as jogadas anteriores resultaram na configuração das peças até aquele momento específico (Souza, 2017, p. 44).

No contexto desta pesquisa, estiveram também presentes, em algumas ocasiões, nos grupos brincantes, as relações de conflito. Conscientes da autoridade adulta, eventualmente, as crianças buscavam a resolução dos seus conflitos com a mediação do adulto. Em outras situações, foi possível perceber até uma tentativa de resolução sem recorrer ao adulto, entretanto, não sendo possível concluir o fato, este era levado ao conhecimento e apreciação do adulto para solução, como pode ser visto no episódio abaixo, no qual, Alice, de cima do escorregador, observava e produzia modos de agir para se inserir e participar das brincadeiras de um grupo de crianças na casinha, localizada na praça da escola comunitária.

Episódio “Ai, amiga não briga”.

Clara estava brincando com Natalia, Júlia e Bruno na pracinha da escola. Alice percebeu a brincadeira entre o grupo de crianças e se aproximou indo na direção de Clara.

Alice: Amiga, vamos brincar aqui na casinha?

Clara é neta de “dona” Luci, trabalhadora do ASM. A chegada de Clara, na ECEI, era ainda muito recente.

Clara: Eu não sou tua amiga!

Clara manifesta sua insatisfação pelo modo como Alice se refere a ela na tentativa de se inserir na brincadeira junto ao grupo de crianças.

Alice: Ai, amiga não briga.

Clara: Eu não sou amiga, eu sou Clara!

Alice, naquele momento, se mostrou chateada frente à narrativa de Clara, fazendo referência a não aceitação como uma de suas amigas. Para acessar à brincadeira e ao grupo de crianças, Alice recorreu à professora Andréia, que estava sentada em um banco bem próximo de onde estava acontecendo a brincadeira.

Alice: Profe, ela não deixa eu brincar de amiga.

A professora se certificou da situação, acomodou as duas meninas no banco da praça e se posicionou de forma que seus olhos ficassem na mesma altura das duas meninas.

Professora Andréia: Alice, a Clara não gosta que você chame ela de amiga, quem sabe, você chama ela pelo nome?

Alice: Mas eu quero ser amiga dela.

Professora: Mas, vocês são amigas. Não precisa chamar ela de amiga. Ela vai gostar se você chamar ela pelo nome, Clara.

Clara e Alice escutaram atentamente a professora. Após mediação e resolução do conflito, Clara chamou Alice para brincar junto ao grupo de crianças na casinha (Diário de campo, 22/03/2022).

No excerto apresentado, Alice, além da estratégia de acesso de posicionar-se em cima do escorregador para observar o grupo brincante, também elabora outras duas estratégias, revelando a complexidade do processo de interações entre as crianças, tais como: fazer referência à afiliação, *“Amiga, vamos brincar aqui na casinha?”* (Diário de campo, 22/03/2022), e o uso da consciência da autoridade adulta, *“Alice, naquele momento, se mostrou chateada frente à narrativa de Clara, fazendo referência a não aceitação como uma de suas amigas. Para acessar a brincadeira e o grupo de crianças, Alice recorreu à professora Andréia”* (Diário de campo, 22/03/2022).

Como nos episódios anteriores, aqui apresentados, a referência à afiliação foi uma das estratégias de acesso mais utilizadas no contexto investigado, praticamente, como tentativa de manter o compartilhamento de brincadeiras conjuntas, como já discutido anteriormente. Salgado e Silva (2010) afirmam que as relações de amizade se apresentam como um passaporte, ou seja, as referências verbais às afiliações do tipo *“Amiga, vamos brincar?”* (Diário de campo, 22/03/2022) se configuram como senhas de acesso aos grupos brincantes, configurando-se como estratégia significativa de eleição de critérios de amizade para composição dos grupos brincantes.

Frente a estratégia traçada por Alice, para se manter na brincadeira do grupo de crianças, amigas, Elias (2001, p. 171) vai pontuar que as relações de interdependência estabelecem as relações de poder, pois, para o autor, *“[...] cada instituição é o produto de uma bem determinada distribuição de poder no equilíbrio das tensões entre grupos humanos interdependentes”*. Assim, é possível perceber na relação de interdependência entre crianças e professora, quem detinha o poder, já anunciado por Alice: *“Profe, ela não deixa eu brincar de amiga”* (Diário de campo, 22/03/2022).

Outra estratégia, bastante utilizada pelo grupo de crianças, foi aproximar-se do grupo e desenvolver a ação que as crianças já inseridas no grupo estão fazendo, manifestando seu desejo de brincar. Geralmente, essa estratégia de acesso é utilizada quando a criança já observou o espaço e já sabe qual o tema da brincadeira em curso. Em algumas ocasiões, essa estratégia foi bem aceita pelos grupos de pares, pois agir de forma alinhada à proposta de atividade sinalizava o interesse em contribuir com o desenvolvimento da brincadeira. Como lembra Ferreira (2004), as amizades entre as crianças envolvem relações sociais

estratégicas, as quais “[...] contribuem para o processo de reprodução cultural dentro do grupo, ou seja, é com outras crianças que se brinca, conversa, troca-se ideias, se constrói e se expande a sua cultura” (Ferreira, 2004, p. 194).

Entretanto, quando Alice traz para a prática a estratégia encontra resistência à sua entrada na brincadeira, quando Sara verbaliza “*Eu não sou tua amiga*” (*Diário de campo, 22/03/2022*). Assim como as tentativas de acesso, a resistência à entrada de uma criança na brincadeira pode ser demonstrada de várias maneiras.

Corsaro (2011) e Borba (2005), em suas pesquisas realizadas com crianças no contexto das escolas de EI, revelam diversas formas de resistências encontradas, tais como: gesto ou movimento indicando resistência à entrada, negação verbal sem justificativa, negação com argumentos relacionados à afiliação, negação com argumentos relacionados à propriedade do espaço ou da brincadeira, negação com argumentos relacionados a regras arbitrárias concernentes à criança ou à brincadeira, negação com justificativa de proibição pelo líder, ignorar a ação do outro.

Corsaro (2011), nesse diálogo, aponta duas características das interações das crianças que contribuem para um grande número de tentativas de acesso e de resistência na participação de algumas crianças nas brincadeiras. Uma delas é que a maioria dos episódios tem curta duração, o que acaba levando as crianças a buscarem novas brincadeiras, novos grupos brincantes. O segundo ponto é que algumas crianças têm participação temporária nos episódios e que se retiram da brincadeira sem nenhuma comunicação ao grupo, buscando outra atividade, o que leva a procurar novos grupos e, assim, a outros acesso aos grupos. Isso nos leva a entender o porquê das resistências, visto que alguns grupos procuram proteger seus espaços de brincadeiras, limitando a participação de algumas crianças no desenrolar das brincadeiras em curso.

Todavia, ressalto que, ainda que o brincar não constitua elemento central para composição do diálogo neste eixo, mas que de um modo geral, no contexto da ECEI, o conceito de brincar está também conectado ao conceito de amizade (instituinte de relações), as brincadeiras têm como função, no tecido social permitirem um contrabalanço entre as excitações desagradáveis (Elias; Dunning, 1992), como, por exemplo, o conflito gerado no tempo da brincadeira entre Alice e Sara, “*Ai, amiga não briga*” (*Diário de campo, 22/03/2022*). Esse olhar instiga a pensar nas formas utilizadas pelas crianças para (des)construir suas relações e suas

elaborações acerca das relações de amizade. Nesse sentido, as brincadeiras apresentam-se como finalidade de construir uma atmosfera próxima da realidade, sendo possível externalizar sentimentos. Para Elias e Dunning (1992), estas situações de conflitos ou excitação-tensão, durante o processo de civilização passaram a ser condenadas ou reprimidas, mas, ainda de forma residual, estão presentes em nossa natureza, de modo que estamos sempre buscando situações que nos exponham a certas doses de excitação-tensão em ambientes controlados e com menor risco possível.

Como se faz notar, a resistência do grupo verbalizada através de Clara, “*Eu não sou tua amiga*” (*Diário de campo, 22/03/2022*), à tentativa inicial de acesso a brincadeira realizada por Alice, “*Amiga vamos brincar aqui na casinha?*” (*Diário de campo, 22/03/2022*), implica em nova tentativa de acesso utilizada pela criança: “*Ai, amiga não briga*” (*Diário de campo, 22/03/2022*), podendo gerar ainda mais resistências ou aceitação por parte do grupo, como a permissão externada por Clara, quando chama Alice para brincar junto ao grupo de crianças na casinha. As estratégias de acesso, na maioria das vezes, envolvem uma série de estratégias que se baseiam uma na outra e são ajustadas às tentativas de resistências ou conflitos. Nesta conjuntura, as crianças desenvolvem diversas maneiras de participação social.

Desta maneira, Borba (2005) pondera que a estabilidade nos grupos de pares de crianças se constrói através dos vínculos e da amizade em torno do brincar junto, com o outro, em uma perspectiva mais ampla, de fazer coisas em conjunto. Então, ser amigo assume diversas dimensões, que incluem ações como compartilhar atividades, manter diálogos e estabelecer conversas, cuidar e apoiar os componentes do grupo.

Diante de todo o exposto, é possível inferir que no tempo do campo, a amizade era manifestada através da escolha daqueles com quem se quer conviver e compartilhar experiências no mundo. Sendo assim, a amizade surge como elemento político, dado na pluralidade pelas ações e palavras, como vínculo entre as crianças, com “[...] estilos próprios no interior de uma experiência cultural” (Le Breton *apud* Machado; Carvalho, 2020, p. 9), instituindo uma rede de relações (Elias, 2018) de amigos. À vista disso, sublinho que a ECEI, “[...] configura-se como um espaço de sociabilidade onde as crianças, brincam, conversam, trocam informações e fazem amizades” (Gomes, 2015, p.132).

No eixo a seguir, faço a composição de um pequeno ensaio produzido a partir de 10 fotografias artesanais e ações etnográficas realizadas pelas crianças e pela pesquisadora, durante o tempo de vivência na ECEI. O ensaio se constitui em meio as observações, as interações e os vínculos que eram construídos entre crianças e adultos no cotidiano da escola. Não rara as vezes, pude participar destes momentos, onde os profissionais da escola, trabalhadores(as) do ASM, pessoas que realizavam trabalho voluntário, compartilhavam de suas histórias de vivência junto às crianças. Expressos em fotografias, adultos e crianças estabeleciam conexões interdependentes, ou seja, teciam “[...] redes de significados, modos de compreensão e estilos, a fim de apreender o plausível e os possíveis das situações humanas” (Barros; Mariano, 2019, p. 10).

Portanto, ao contar, compartilhar de suas visões de mundo, as crianças estão partilhando de suas experiências e vivências e também de suas amizades com as outras crianças, com os profissionais da escola, com os(as) trabalhadores(as) do ASM, pesquisadora e, também, com a rede de voluntários que, com frequência, visitam a escola. Como proferido por Alice, a um dos grupos voluntários que visita a escola: *“Vocês amam ficar com a gente”* (Diário de campo, 17/11/2022). Esta rede de amizade e suas interdependências são apresentadas a seguir, em fotografias produzidas pelas crianças e pela pesquisadora.

4.2.2 *“Vocês amam ficar com a gente”⁹⁸: Uma rede de amigos em fotografias produzidas pelas crianças e pela pesquisadora*

⁹⁸ Narrativa de Alice em uma das visitas da família Pessi (Diário de campo, 19/04/2022).

Fotografia 28 - “Esta história é da minha escolinha dos cangurus”⁹⁹

Legenda: Momento em que a família Pessi contava as crianças a história da escola



Fonte: Acervo particular da pesquisadora (Diário de campo, 17/11/2022)

⁹⁹ Narrativa de Júlia, quando conversa com a família Pessi, doadora do prédio da escola. A narrativa da Júlia, faz relação com o logo da escola, que é representado pela imagem de um canguru, com o slogan: Proteção, Educação e Cidadania (Diário de campo, 17/11/2022).

Fotografia 29 - “*Tu sabe uma brincadeira diferente?*”¹⁰⁰

Legenda: Compartilhamento da brincadeira do passa anel que a professora aprendeu com sua mãe quando criança



Autoria da foto: Clara, 5 anos (Diário de campo, 18/10/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

¹⁰⁰ Narrativa de Davi para professora itinerante Juliana. No momento da solicitação, a professora recordou-se da brincadeira do passa anel, que havia aprendido quando criança com a sua mãe.

Fotografia 30 - “Vamos lá conversar com a “dona” Luci”¹⁰¹

Legenda: Instante que as crianças procuram a trabalhadora para ouvir suas histórias



Autoria da foto: Enzo, 4 anos (Diário de campo, 10/11/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

¹⁰¹ Narrativa de Júlia. Em todas a vezes que íamos na parte detrás da escola, observei que as crianças procuravam pela “dona” Luci para conversar e abraçar (Diário de campo, 10/11/2022).

Fotografia 31 - *Eles chegaram*¹⁰²

Legenda: Visita e entrega dos doces de páscoa realizado pelo do Lions Clube de Capão da Canoa



Fonte: Acervo particular da pesquisadora (Diário de campo, 18/04/2022)

¹⁰² Narrativa de Júlia enquanto, aguardava ansiosa pela visita de alguns “leões”, membros, do Lions Club (Diário de campo, 18/04/2022).

Fotografia 32 - “Está chegando visita”¹⁰³

Legenda: Grupo de alunos de uma escola do município



Fonte: Acervo particular da pesquisadora (Diário de campo, 06/06/2022)

¹⁰³ Narrativa de Sara. Com frequência alunos das escolas do município visitavam o ASM e acompanhados do “seu” Ênio passavam pela escola para conhecer o espaço e as crianças (Diário de campo, 06/06/2022).

Fotografia 33 - *“Do quê nós vamos brincar hoje? A gente quer aprender”*¹⁰⁴

Legenda: Hora em que seu João compartilhava de seus conhecimentos e vivências junto as crianças na horta



Autoria da foto: Júlia, 5 anos (Diário de campo, 16/06/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

¹⁰⁴ Narrativa de Natalia para “seu” João em um dos momentos de brincadeira na horta (Diário de campo, 16/06/2022).

Fotografia 34 - “Vanessa, quando a médica vem? Ela que ia voltar outro dia”¹⁰⁵
Legenda: Um dos momentos de interação entre a médica e as crianças da ECEI



Autoria da foto: Davi, 5 anos (Diário de campo, 13/12/2022)

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

¹⁰⁵ Narrativa de Davi (26/10/2022).

Fotografia 35 - *“Todas as mães vão lanche hoje na escola com a gente”*¹⁰⁶
Legenda: Confraternização de natal entre as crianças, os(as) trabalhadores(as) do ASM e profissionais da escola



Fonte: Acervo particular da pesquisadora (2022)

¹⁰⁶ Narrativa de Alice quando me contava que neste dia teria festa de natal na escola e, que suas mães iriam participar (Diário de campo, 15/12/2022).

Fotografia 36 - “Vanessa, os teus amigos vão estar lá na escola?”¹⁰⁷

Legenda: Visita a brinquedoteca da UERGS e as relações de amizades lá construídas



Fonte: Acervo particular da pesquisadora (Diário de campo, 04/10/2022)

¹⁰⁷ Narrativa de Davi, ao me questionar durante o percurso da viagem até a UERGS, se os meus amigos estariam lá (Diário de campo, 04/10/2022).

Fotografia 37 - “Veio todo mundo. A professora e a minha mãe também”¹⁰⁸

Legenda: Visita ao parque aquático na companhia das mães trabalhadoras e professoras



Fonte: Acervo particular da pesquisadora (Diário de campo, 08/12/2022)

¹⁰⁸ Narrativa de Alice durante a chegada no parque aquático. Para que a visita acontecesse foi necessário a mobilização de uma rede. Solicitação de liberação das mães trabalhadoras para “dona” Luci. A doação dos ingressos pelo dono do parque. A doação da alimentação por parceiros da escola. A autorização para uso do transporte escolar do município (Diário de campo, 08/12/2022).

5 ENSAIO FOTOGRÁFICO COMO PRODUTO EDUCACIONAL

Um dos critérios apresentados como requisito no PPGED-MP é a construção de um produto educacional. Este produto apresenta-se como uma forma de tornar pública a pesquisa realizada e caracteriza-se como um recurso importante para contribuir na sociedade como estratégias educacionais e reflexões desenvolvidas durante o curso. De acordo com a Portaria nº 80/1998:

[...] sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso e capacidade de expressar-se ludicamente sobre ele (Brasil, 1998).

A referida portaria diz respeito à especificidade do produto, com a apresentação de um trabalho fina que evidencie domínio teórico-metodológico de objeto estudado. Ademais, conforme disposições da Portaria CAPES nº 60/2019, no âmbito dos Programas de Pós-graduação, na modalidade profissional, os trabalhos de conclusão de curso, “[...] deverão atender às demandas da sociedade, alinhadas ao objetivo do programa, utilizando-se o método científico e o estado da arte do conhecimento, seguindo-se os princípios da ética” (Brasil, 1998). Além disso, a referida portaria determina que o regulamento do programa indique “[...] os formatos dos trabalhos de conclusão, assim como os mecanismos de registro documentado sobre o conhecimento gerado na pesquisa, para fins de verificação e avaliação” (Brasil, 2019).

Parto dessas orientações, para compartilhar o percurso construído no processo de elaboração do ensaio fotográfico “O quintal da escola: Fotografia e Etnografia com crianças”, organizado inicialmente no formato e-book e expressa, ludicamente, o Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED-MP/ UERGS). A composição fotográfica organizada no e-book resulta da experiência etnográfica com crianças (Geertz, 1989; Cohn, 2005), de uma turma multietária, com idades de 3 anos a 5 anos e 11 meses, da Escola

Comunitária de Educação Infantil, localizada no Aterro Sanitário Municipal de Capão da Canoa/RS, representado emicamente como lixão.

A Escola Comunitária de Educação Infantil iniciou o atendimento às crianças no ano de 2008, a partir da necessidade de um grupo de catadores de lixo que trabalham junto ao aterro sanitário. Dentre os(as) trabalhadores(as), de forma específica, destaca-se o número expressivo de mulheres, que necessitam desta fonte de renda para manter e subsidiar suas famílias.

O trabalho de campo aconteceu por dez meses, compreendendo os meses de março a dezembro de 2022, com pelo menos duas visitas semanais, as quais eram registradas em diário de campo (Winkin, 1998) que, esporadicamente, eram ilustrados por imagens registradas pelos pesquisadores. A etnografia com crianças tem como pressuposto reconhecê-las como sujeitos coprodutores de culturas também responsáveis pela construção de diversos modos de infância (Delgado; Müller, 2005). Assim, a pesquisa em foco, assumiu o compromisso de buscar impulsionar a construção de um movimento investigativo no qual as crianças fossem efetivamente sujeito da pesquisa e na pesquisa, coparticipantes, que contribuem tanto quanto os adultos. Portanto, houve, neste processo, um reconhecimento, uma consideração e uma valorização delas, das crianças, como atores sociais, que percebem, interpretam e (re)significam o mundo (Arenhart, 2016).

A partir destes pressupostos e dos tensionamentos das crianças, durante o fazer etnográfico, surgiu a ideia de tornar os informantes/crianças em sujeitos produtores de informações da pesquisa, ou seja, em copesquisadores, sendo que se oportunizou, para que cada uma das crianças pudesse manusear um aparelho de telefone celular, registrando, a partir de seus pontos de vista, de modo artesanal, os espaços e situações aos quais eles considerassem significativos. As fotografias produzidas pelas crianças, foram o instrumento encontrado para que o exercício da plurivocalidade pudesse permear a etnografia, escrito, do mesmo modo que permeou o campo: trazendo em si o “ato de deslocar: mudar de lugar e se desorientar. De trair os tradutores”, que, combinadas, não perdem de vista suas sensibilidades nem significados empíricos (Canevacci *apud* Pastore, 2020, p. 290).

Diante do campo, que se re(desenhava) a todo instante, a proposta de fazer fotografias apenas pela pesquisadora, em um primeiro momento, e, posteriormente, pelas crianças, tornou-se porta de entrada para a etnografia com crianças, valendo-se do seu potencial em instigar o olhar atento, capaz de despertar novas

perspectivas, e, também, como um elemento enriquecedor da etnografia, conjugando texto e imagens numa narrativa acolhedora (Caiuby Novaes, 2014). E, nesse sentido, as crianças passaram a ocupar o lugar de copesquisadoras (Arenhart, 2016) na pesquisa.

No tempo do campo, a partir das provocações da pesquisadora durante o fazer etnográfico, as crianças produziram o total de 540 fotografias. O acervo fotográfico produzido pelas crianças foi organizado individualmente preservando as autorias respectivas de cada copesquisador. As fotografias, já consentidas pelos responsáveis e assentidas por elas (as crianças), só poderão ser usadas pela pesquisadora, curadora do acervo, na escrita da dissertação, publicação de artigos em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

Em minhas mãos, estava um potente acervo que legitimava e trazia para dentro da dissertação as participações e autorias das crianças. Neste mote, nas reuniões do grupo estudo GEPRACO (UERGS/CNPq), foram realizados problematizações e debates e acerca das vivências produzidas junto às crianças, profissionais da educação e trabalhadores(as) do Aterro Sanitário Municipal, para reflexividade do Produto Educacional. Foi a partir da vivência de saída do campo, que sobreveio a ideia, de organizar um ensaio fotográfico em formato de e-book¹⁰⁹. Assim, parto do ensaio fotográfico organizado pelas crianças para os profissionais da escola e trabalhadores(as) do Aterro Sanitário durante a saída de campo para realizar a composição do e-book.

Foram selecionadas, pelas crianças, 50 fotos, na sua maioria, que evidenciavam os estranhamentos (Velho, 1978) reverberados em uma costura artesanal apreendidas na pluralidade dos olhares e lentes das crianças, em diálogo com as singularidades do contexto, revelando subjetividades dos interlocutores - crianças e dos(as) trabalhadores(as) - no cotidiano da Escola Comunitária de Educação Infantil e do lixão, de modo indissociável. Indico que no diálogo com estas singularidades, fiz uma seleção de 31 fotos, através de um roteiro, foram organizadas em composições - imagens e narrativas - que anunciavam e mostravam os sentidos do contexto: Acessando o quintal; Encontro com os(as) trabalhadores(as); O galpão branco; As bacias de tratamento, A horta e o lago.

¹⁰⁹ Denominado também como *electronic book*, ou livro digital - é um conteúdo em forma de texto e imagens como fotos e gráficos, apresentado no formato de um livro.

Salientamos que, neste primeiro momento, será explorado o produto no formato e-book e, posteriormente, será ampliado para o formato livro impresso.

Quadro 7 - Roteiro de elaboração do e-book

| ETAPAS | ATIVIDADE |
|---------------|--|
| Etapa 1 | Seleção das fotos a partir do ensaio produzido pelas crianças; Seleção das narrativas produzidas pelas crianças que dialoguem com a ação etnográfica produzida por elas; Organização do roteiro e composições fotográficas |
| Etapa 2 | Definição do formato (PDF), dimensões das páginas (20x20cm); Elaboração do boneco do e-book (56 páginas) e do boneco formato livro impresso |
| Etapa 3 | Elaboração de boneco com indicação de layout e design gráfico |
| Etapa 4 | Apresentação do projeto do E-book para considerações da banca |
| Etapa 5 | Finalização do e-book |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Durante os debates do processo de construção do e-book com o ensaio fotográfico com fotos produzidas por crianças, como Produto Educacional, no grupo de pesquisa, também fui provocada a refletir sobre os modos de divulgação do e-book.

Quadro 8 - Roteiro de divulgação do e-book

| ETAPAS | LOCAL |
|---------------|---|
| Etapa 1 | A divulgação produto no formato e-book “O quintal da escola: Fotografias e Etnografia com crianças” será realizada através das redes sociais de maior amplitude da UERGS, sem excluir a possibilidade de expandir para outras redes sociais, que se mostrarem relevantes |
| Etapa 2 | A divulgação do produto no formato livro “O quintal da escola: Fotografias e Etnografia com crianças” será realizada com editora parceira e a divulgação será realizada inicialmente nas Escolas de Educação Infantil, do litoral norte gaúcho, podendo expandir-se para outras regiões e estados |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

De alguma forma, o conjunto das fotos selecionadas, que fundamentam este ensaio, abriga, em si, parte do processo de construção da confiança necessária para realização de uma pesquisa antropológica, especialmente, quando realizada com

crianças, onde considerou-se a ausência dos supostos do distanciamento, da objetividade e da isenção e, pleiteou-se o consentimento e o assentimento como um processo de negociação permanente, buscando-se estabelecer uma relação dialógica e horizontal, pautada numa ética alicerçada na isegoria.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação fez o esforço de interseccionar a etnografia pelo campo da Antropologia, colocando-a em diálogo com autores da Sociologia da infância, Filosofia, Psicologia, História e das Pedagogias da infância e da Educação Infantil, construída com base no reconhecimento das especificidades que envolvem a investigação científica com crianças, acionando, dessa forma, sua importância no processo de conhecer a criança em contexto, considerando que elas não são iguais e vivem diferentemente suas infâncias em condições sociais diversas.

No debate conceitual sobre os significados produzidos pelas crianças em contexto, também foi realizada uma interlocução com a perspectiva Histórico-cultural, a partir da Teoria configuracional, de Norbert Elias (2018). É nesse contexto que narrei das experiências vividas com as crianças e busquei compreender os significados produzidos por elas sobre a ECEI.

Neste dia em que deixo o campo, retomo em minhas lembranças aquela “[...] uma casinha, uma espécie de escola para as crianças pequenas (Relatório de Estágio, 2022). Na casa, funciona a ECEI, que presta o atendimento de cuidado e educação, para crianças de zero a 5 anos 11 meses e 29 dias, filhos(as) dos trabalhadores ASM. A paisagem parece um pouco diferente, daquela que tinha em minha memória a 20 anos atrás, quando pela primeira vez pude conhecer o espaço. Logo na chegada, encontrei uma casa, cercada por tela, no pátio uma praça com alguns balanços e escorregadores. Também com algumas árvores frutíferas. Porém, a mistura de cheiros exalando prevalecem e revelam o cotidiano e a luta incansável das pessoas para sobreviver. A paisagem ganhou novas organizações e tendas, que aguçam a curiosidade e criatividade das crianças. Nessas paisagens, onde crianças, trabalhadores(a) do ASM e profissionais da educação, constroem suas relações, partilham de suas culturas, brincam e espaços diversos e singulares, constroem amizades, atribuindo significados a existência da ECEI (Diário de campo, 22/12/2022).

Nesse momento de finalização (ainda que provisória), retomo o problema desenhado em contexto para esta investigação: Como as crianças de uma turma multietária, com idades entre 3 e 5 anos e 11 meses, que frequentam o agrupamento 2, da Escola Comunitária de Educação Infantil, localizada na comunidade de catadores de lixo, significam a escola?

“[...] é ruim brincar sozinha, aqui na escola eu brinco com os meus amigos” (Narrativa de Sara. Diário de campo, 23/08/2022).

“Hoje é dia de brincar na horta?” (Narrativa de Davi. Diário de campo, 17/11/2022).

“Vamos chamar os jacarés lá no lago” (Narrativa de Alice. Diário de campo, 22/03/2022).

“As mães vêm brincar com a gente hoje na festa” (Narrativa de Alice. Diário de campo, 24/07/2022).

“Júlia, se tu quiser pode segurar minha mão” (Narrativa de Davi. Diário de campo, 04/10/2022).

Ao entrelaçar a reflexividade entre problema, empiria (significados produzidos pelas crianças) e teoria, apresento, em tópicos, alguns dos significados produzidos pelas crianças sobre a ECEI:

- As vivências e o contexto (ECEI), no qual as crianças estão inseridas, permitem apresentar infâncias que são diversas em suas formas de vivê-las, e que cada criança é constituída por uma rede complexa de relações.
- Na produção dos significados sobre a ECEI, as crianças se envolviam em diferentes percursos, sendo os mais evidentes os trajetos constituídos em relações interdependentes do brincar e da amizade, revelando que o fluxo de influências sociodinâmicas entre elas e entre adultos - profissionais da educação e trabalhadores(as) - não impede que as crianças sejam agentes de suas interações e relações. Neste sentido, ambos se tornam atores sociais nesse processo e, por isso, as culturas infantis são resultados dessa interdependência.
- As produções de culturas das crianças estão intimamente relacionadas ao contexto, no qual as crianças estão inseridas, assim como os significados atribuídos a ele.
- Sob o ponto de vista das crianças, o lago do chorume e a horta, ou dizendo de um modo mais significativo, *lá atrás*, é igualmente uma paisagem onde os sentidos das suas brincadeiras são produzidos,

entrelaçando-se a cultura local às suas culturas, o que evidencia a indissociabilidade entre a ECEI e o ASM.

- Nas ações e interações das dimensões brincalhonas, entre crianças, profissionais da educação e trabalhadores(as), são tecidos signos e significados, que vão se conectando na medida em que os envolvidos vão interagindo e compartilhando das ações no contexto em que estão inseridos e passam a agirem em conjunto.
- No tempo do campo, junto as crianças, as interações e brincadeiras culminavam em relações que eram, sob os pontos de vista das crianças, denominadas como amizade.
- No contexto em que elas estão inseridas, apropriam-se de diferentes práticas sociais e constituem sua identidade e subjetividade, na relação com o meio e com os outros, concebendo a brincadeira, e suas interações, como um dos direitos mais importantes na consolidação das suas aprendizagens.
- As relações de amizade constituem uma rede de interdependência (Elias, 2018) que contribui para compreender a experiência de ser criança entre crianças e entre crianças e profissionais da educação e crianças e trabalhadores(as), pois é através da interação e do relacionar-se com os amigos, que elas passam a compartilhar ações e sentidos, ou seja, pertencer à cultura das crianças.
- O contexto da ECEI, abordado nesta investigação, tão diverso e ao mesmo tempo singular, reitera, à educação infantil, que as concepções das crianças, suas visões de mundo, devem ser consideradas nas discussões acerca de contextos educativos.
- Através das visões de mundo das crianças sobre a ECEI, percebi que a concepção de criança perpassa as paredes da escola. Coloca a criança no centro do processo educativo, considerando seus modos próprios de pensar, de sentir, de se expressar, em um ambiente cultural, acolhedor e instigante.
- As crianças simbolizam a todo momento, e as interações e relações construídas por elas são um tanto simbólicas e, por isso, busca comunicar algo que é essencialmente semiótico (Geertz, 1989, p 15).

Neste passo, a etnografia com as crianças me permitiu estabelecer uma conexão com elas e com as demais pessoas que foram se inserindo na teia - crianças, profissionais da educação e trabalhadores(as) do ASM.

Portanto, o significado produzido pelas crianças sobre a ECEI esteve fundamentado nas relações sociais, sendo a ECEI um espaço, “[...] onde as crianças brincam, conversam, trocam informações e fazem amizades” (Gomes, 2015, p.132), com outras crianças e com adultos, sejam eles profissionais da escola, trabalhadores(as) da ASM ou voluntários.

Frente a este contexto e aos tópicos que alinhavam um final provisório a esta dissertação, provooco (e nesta provocação me incluo) colegas da linha de pesquisa Currículo e Políticas na Formação de Professores, pesquisadores das infâncias, pedagogos(as), para que na reflexividade de seus fazeres formativos de uma escola da infância, sejam considerados e dados às crianças, o direito e o privilégio das escutas, suas participações e conhecimentos, para a construção tanto de uma pedagogia dos encontros e das relações, como propõe Barbosa (2014), como da própria ECEI.

Fotografia 38 - Incêndio no Aterro Sanitário Municipal de Capão da Canoa



Fonte: Acervo da pesquisadora (Diário de campo, 28/04/2023)

POSFÁCIO

“DE MÃOS DADAS COM A SOCIEDADE VAMOS SUPERAR ESTE DESAFIO”

“[...] para puxar lixo na rua, precisavam levar seus filhos juntos [...] e que a servidora da prefeitura já havia colocado tudo em ordem” (Narrativa de Luci. Diário de campo, 21/04/2022).

Retomo a história de “dona” Luci para narrar, o movimento diário realizado pelos dos(as) trabalhadores(as) do ASM, pela (re)existência da ECEI. Neste sentido, rememoro em minhas lembranças e no diário de campo, a quinta-feira do dia 22 de setembro de 2022, quando, por volta das 14 horas e 30 minutos, a coordenadora da ECEI recebeu a visita do CME.

Neste dia, em meu cronograma, não estava prevista a minha visita ao campo, no entanto, a convite das crianças, resolvi ir até a escola, pois, era mais uma oportunidade de participar, ver e experienciar junto a elas, aos profissionais da escola e aos(as) trabalhadores(as), o momento do acampamento farroupilha, organizado por todos.

Neste mesmo dia, estava em visita na escola o CME. Naquele momento, me enchi de um sentimento de angústia, pois acompanhava diariamente a resistência do órgão colegiado em compreender o funcionamento e organização do espaço diante do contexto do ASM. Uma visita de menos de duas horas, porém que acarretou preocupações por muitas horas anteriores à própria visita, em um contexto que se constitui, da luta por seus direitos. O acampamento farroupilha? Nesse dia, passou despercebido, até mesmo pelas crianças.

Dentre a pauta do colegiado foi citado que “[...] o espaço da escola não comporta a divisão das turmas que estão agrupadas [...] é necessário o cumprimento da legislação da Educação Infantil” (*Diário de campo, 22/09/2022*), referindo-se à resolução nº 02 CME/CC, que regulamenta o atendimento de 4 horas para a etapa da pré-escola e de 9 horas para a etapa creche. Ainda, de acordo com o parecer vigente, as turmas da ECEI não poderiam ser organizadas no formato multietário.

“E, agora, professora? Elas não entendem que aqui no aterro tem que funcionar diferente! Onde nós vamos deixar nossos filhos?” (Narrativa de Aline. Diário de campo, 22/09/2022).

Diante das perguntas da mãe e trabalhadora Aline, destaco os argumentos apresentados pelo CME:

“As crianças que ocupam a mesma sala de idades diferentes necessitam ter professores de referência para atendimento a cada faixa etária [...]”.

“A função de diretora de ser efetivada e é necessário que seja alguém que não esteja no estágio probatório...” [referindo-se à coordenadora Gisele que estava em cumprimento de seu estágio probatório, sendo que no termo firmado junto ao município refere-se a uma coordenadora e em nenhum momento faz menção ao período do cumprimento do estágio probatório].

“Vamos solicitar à Secretaria [SME] a cópia do Termo de Convênio entre o município e a escola para verificar sobre a organização dos agrupamentos das turmas. Este termo tem que ser revisto, existe um parecer que regulamenta as escolas Infantis do município”.

“As crianças na etapa pré-escolar devem optar apenas por um turno, elas não podem ficar o período integral na escola” (Diário de campo, 22/09/2022).

A coordenadora da ECEI e o grupo de profissionais ficaram bastante abalados com as colocações e a forma de abordagem utilizada para conduzir a visita. Confesso que eu também me abalei bastante, ao ouvir sobre todas as situações e, principalmente, por colocar em risco, 20 anos depois do meu primeiro contato com o ASM, a existência e organização de um espaço que foi tão sonhado por toda aquela comunidade.

Diante dos percalços enfrentados ao longo da história da ECEI, não posso deixar de ressaltar que este movimento de pais e mães, pela sua (re)existência e qualificação dos seus espaços, contou com o auxílio de uma rede de voluntários, instituições civis e órgãos municipais que caminharam ao lado desses atores sociais, viabilizando o funcionamento e existência da escola, que para os(as) trabalhadores(as) é significado como uma “[...] *maravilha, que bênção!* (Narrativa da trabalhadora Luci. Diário de campo, 21/04/2022). Neste sentido, a ideia de contar e dar evidência a estes esforços e as lutas, como os expressos nos questionamentos dos profissionais da escola e das trabalhadoras, que segue abaixo:

“Como as famílias irão se organizar com as crianças. Elas não irão mais poder ficar o dia todo aqui?” (Narrativa da orientadora Lucia. Diário de campo, 22/09/2022).

“Como seriam escolhidas as crianças que iriam permanecer na escola?” (Narrativa da professora Joana. Diário de campo, 22/09/2022).

“Quando o filho nosso ficar doente na escola lá em Capão, como vamos ir lá atender?” (Narrativa da trabalhadora Ângela. Diário de campo, 22/09/2022).

“Tanto trabalho para organizar e aproximar as famílias e agora vamos perder tudo? (Narrativa da professora Juliana. Diário de campo, 22/09/2022).

“Elas não entendem que aqui a realidade é diferente?” (Narrativa da trabalhadora Aline. Diário de campo, 22/09/2022).

Esses questionamentos me acompanharam durante todo o tempo que ainda me sobrava no campo. Na verdade, eles são suscitados em minha memória no mínimo movimento ou acontecimento na escola. Como o ocorrido em 28 de abril de 2023, quando, tomado pelo sentimento *“De mãos dadas com a sociedade vamos superar este desafio”* (Diário de campo, 29/04/2023), retornei ao campo, após receber a triste notícia, por volta das 17h30min, do dia 28 de abril de 2023 (sexta-feira), de que, naquele momento, os galpões da Usina Reciclagem estariam em chamas.

O combate mobilizou a BBM que atua em três cidades vizinhas (Terra de Areia, Osório e civis de Arroio do Sal), a BBM, que atua no Município de Capão da Canoa, poder público e privado, comunidade caponense, perdurou por dois dias. Durante a sexta-feira, enquanto me deslocava para o ASM, já, da rodovia que dá acesso as praias, podia-se ver a propagação da fumaça. Durante a permanência no campo e o acalento aos(as) trabalhadores(as), conseguia sentir toda a dor daquele momento. Na correria para tentar conter as chamas que se propagavam, o tenente oficial de serviço da BBM informava que,

[...] o fogo se reinicia, ele é extinguido, mas existe muita caloria que fica e ele dá reignição, por conta dos gases produzidos pela queima. Esses gases ficam embaixo daquele entulho, daquele entulho, daquele monte de lixo queimado, plástico, borracha, correm por baixo e o fogo reinicia. O ideal seria colocar um maquinário para revirar e retirar a caloria (Diário de campo, 28/04/2023).

Os focos de fogo persistiram durante a manhã de sábado e podia-se ainda ver a fumaça a distância consumindo os dois galpões onde estavam armazenados os materiais recicláveis selecionados pelos(as) trabalhadores(as) da ASAGEE. O medo e os esforços, naquele momento, estavam concentrados em impedir que o

fogo avançasse e se alastrasse até as células de lixo e ECEI. As causas do incêndio ainda são desconhecidas, de acordo com a fala de alguns dos(as) trabalhadores(as), serão investigadas posteriormente.

Rapidamente, a notícia do incêndio se espalhou, mobilizando a comunidade caponense e comunidades pertencentes a municípios vizinhos, bem como, a atuação do poder público e das entidades civis privadas, na organização de campanhas para arrecadação de alimentos, roupas e materiais para reconstrução dos galpões e compra dos maquinários queimados. Mobilização que ainda prosseguiu no decorrer dos dias.

Após a queimada de “[...] toneladas de materiais perdidos e equipamentos que viraram pó” (*Diário de campo, 28/04/2023*), os(as) trabalhadores(as) anunciavam: “A coleta seletiva não vai parar” (*Diário de Campo, 29/04/2023*). Já, no dia 30 abril de 2023, os(as) trabalhadores(as), iniciaram a reconstrução do maquinário, e voltando às origens, construíram novas bancadas para a triagem do lixo.

Como relatado anteriormente, o incêndio não atingiu a escola, no entanto, devido as investidas durante o tempo no campo para fechamento da escola, restou o receio de que esta possibilidade pudesse de fato ser efetivada. No entanto, a ECEI, neste período, assumiu o lugar de ponte, de construção de um vínculo ainda mais forte com os(as) trabalhadores(as) do ASM, assim como, passou a constituir a frente no monitoramento das necessidades das famílias dos(as) trabalhadores(as), organizando ações, recebendo e entregando as doações que chegavam diariamente, ensinando a todos nós uma lição de cidadania.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. 334f. Tese [Doutorado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância] - Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal, 2010.
- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, pp. 419-442, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/LsgQGyMFBxPLs9J7n76mqZH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Considerações sobre a responsabilidade do professor e o ensino de filosofia. **Polyphonia**, v. 23/2, 2012, p.17-32. Disponível em <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/33908/17938>. Acesso em: 29 ago. 2023.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANSELMO, Viviane S. **Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente**: o que professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os? 109f. Dissertação [Mestrado em Educação] - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- AZZAM JÚNIOR, Celso. **Antropologia e interpretação**: explicação e compreensão nas antropologias de Lévi-Strauss e Geertz. Editora da Unicamp, 1993.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez.2014. Disponível em <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.DS01>. Acesso em: 1 nov. 2023.
- BARROS, Denise Dias; MARIANO, Esmeralda Celeste. “Experiências que tangenciam o (in)visível e a mobilidade: etnografias em diálogo”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e66982, 2019.
- BELTRAME, Lisaura Maria. **O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural**: Vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5 anos. 200f. Tese [Doutorado] - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2021.
- BORBA, Angela Meyer. Brincar é coisa de criança, e de adulto também! In: BORBA, Angela (Org.). **Educação Infantil**: participação, autoria e aprendizagem. São Paulo: Editora do Brasil, 2014. p. 41-72.
- BORBA, Angela Meyer. **Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar**. 296f. Tese [Doutorado] - Universidade Federal Fluminense, 2005. Disponível em

<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/17067/Tese-Angela%20Borba.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de ago. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 13 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. P. 44-46. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso 12 mar. 2022.

BRASIL. Portaria nº 60, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n 56, p.26-29, 2019. Disponível em <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-060-2019-03-20.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Portaria nº 80, de 16 de dezembro 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999. Disponível em <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-80-1998-12-16.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRAZ, Paula Bessa. “Vem! É só segurar o violino assim e olhar pra frente” - o que as crianças podem nos ensinar sobre fazer música (e fazer antropologia)? **Horiz. Antropol.**, Porto Alegre, ano 27, n.60, p. 255-283, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ha/a/576RNZ7xnmns5qj6BM9gNtR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BROUGÈRE Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **O brincar e suas teorias**. Cengage Learning, São Paulo, 2008.

BUFALO, Joseane. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. 117f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CAIUBY NOVAES, Sylvia. O silêncio eloquente das imagens e sua importância na etnografia. **Cadernos de Arte e Antropologia**, vol. 3, n. 2, 2014, p. 57-67.

Disponível em <https://journals.openedition.org/cadernosaa/245>. Acesso em: 3 mar. 2023.

CAMPOS, Natália Tavares. **Em nome da política**: Hannah Arendt e a condição humana da pluralidade. 194p. Dissertação [Mestrado] - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2018.

CAMPOS, Rafaely K. N.; RAMOS, Tacyana K. G. Participação social de crianças em brincadeiras: aproximações às culturas da infância na educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis/SC, v. 21, n. 39, p. 51-66, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n39p51/38580>. Acesso em: 13 de ago. 2023.

CAPÃO DA CANOA. **Lei Municipal 2.681, de 19 de janeiro de 2010**. Altera a denominação da escola municipal de Educação Infantil Meu Mundinho para escola municipal de Educação Infantil Professora Ediane Silveira Menoti. Capão da Canoa, 2010. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/c/capao-da-canoa/lei-ordinaria/2010/268/2681/lei-ordinaria-n-2681-2010-altera-a-denominacao-da-escola-municipal-de-educacao-infantil-meu-mundinho-para-escola-municipal-de-educacao-infantil-prof-ediane-silveira-menoti>. Acesso em: 01 fev. 2022.

CAPÃO DA CANOA. **Lei Municipal nº 1.359, de 14 de agosto de 1.999**. Transforma em escolas de Educação Infantil, as creches municipais instituídas pela nº 666 de 15 de julho de 1.993. Capão da Canoa, 1999. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/c/capao-da-canoa/lei-ordinaria/1999/135/1359/lei-ordinaria-n-1359-1999-transforma-em-escolas-de-educacao-infantil-as-creches-municipais-instituidas-pela-lei-n-666-de-15-de-julho-de-1993>. Acesso em: 01 fev. 2022.

CAPÃO DA CANOA. **Lei Municipal nº 1.803, de 03 de dezembro de 2002**. Altera denominação da escola municipal de Educação Infantil Meu Mundinho II, para escola municipal de Educação Infantil Mundo Novo. Capão da Canoa, 2002. Disponível em <https://www.arambare.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7345&cdDiploma=20021803&NroLei=1.803&Word=&Word2>. Acesso em: 01 fev. 2022.

CAPÃO DA CANOA. **Lei Municipal nº 1.808, de 10 de dezembro de 2002**. Denomina “escola municipal de Educação Infantil Carrossel”. Capão da Canoa, 2002. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/c/capao-da-canoa/lei-ordinaria/2002/180/1808/lei-ordinaria-n-1808-2002-denomina-escola-municipal-de-educacao-infantil-carrossel?r=c>. Acesso em: 01 fev. 2022.

CAPÃO DA CANOA. **Lei Municipal nº 2.475, de 21 de novembro de 2007**. Denomina “escola de Educação Infantil Marieta Ferreira Lessa”. Capão da Canoa, 2007. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/c/capao-da-canoa/lei-ordinaria/2007/247/2475/lei-ordinaria-n-2475-2007-denomina-escola-municipal-de-educacao-infantil-marieta-ferreira-lessa?r=p>. Acesso em: 01 fev. 2022.

CAPÃO DA CANOA. Lei Municipal nº 3.121, de 04 de agosto de 2015. Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial**. Capão da Canoa, 2015. Disponível em

<https://www.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7345&cdDiploma=20153121>. Acesso em: 01 fev. 2022.

CAPÃO DA CANOA. **Lei Municipal nº 666. Institui creches municipais, de 15 de julho de 1993. Capão da Canoa, 1993.** Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/c/capao-da-canoa/lei-ordinaria/1993/66/666/lei-ordinaria-n-666-1993-institui-creches-municipais>. Acesso em: 01 fev. 2022.

CAPÃO DA CANOA. **Plano Municipal de Saneamento Básico- Etapa 1 e 2.** Ampla Assessoria e Planejamento Ltda., Capão da Canoa, 2016. Disponível em <https://cespro.com.br/7345/PMSBCapaodaCanoa.pdf>. Acesso em 03 fev. 2022.

CAPÃO DA CANOA. **Referencial municipal comum curricular do território de Capão da Canoa, 2017.** Disponível em <http://www.capaodacanoa.rs.gov.br/site/home/pagina/id/315/?Documentos--SME.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CARVALHO, Maria do Rosário; NUNES, Angela. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 31º. Hotel Glória. **Anais do 31º. Encontro da Anpocs.** Caxambu/MG, 2007. Disponível em <https://www.anpocs.com/index.php/papers-31-encontro/st-7/st14-5/2893-carvalho-nunes-questoes/file>. Acessos em: 04 fev. 2022.

CARVALHO, Renata Meirelles Dias de. **Águas infantis: um encontro com os brinquedos e brincadeiras da Amazônia.** 2007. Dissertação [Mestrado] - Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SANTOS, Nathalia Scheuermann dos; MACHADO, Sandro. Pauta ético-metodológica em discussões sobre pesquisa com (sobre/para) crianças na Educação Infantil. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil.** Porto Alegre: CirKula, 2022, p. 25-56.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. O extraordinário na docência com crianças na Educação Infantil. In: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de (org.). **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 21, v. 1 n. 39 p. 86-93, 2000.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William A. A Reprodução Interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas.** 2002, nº 17, p. 113-134. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em 11 de ago. 2023.

CORSARO, William Arnold. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com**

William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 83- 103.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, Willian Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p.443-464, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2022.

COSTA. André Oliveira. Norbert Elias e a configuração: um conceito interdisciplinar. **Configurações** [Online], n. 19, 2017. Disponível em <http://journals.openedition.org/configuracoes/3947>. Acesso em: 26 nov. 2023.

COUTINHO, Ângela M. Scalabrini. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado no momento do sono, higiene e alimentação**. 164f. Dissertação [Mestrado em Educação] -Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/GdNZMSwhJTXwFJ3RhbfYjpJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2023.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da Criança e Pesquisa Com Crianças: Nuances Luso-Brasileiras Acerca Dos Desafios Éticos E Metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, Dartmouth; Porto Alegre; Pelotas, v. 15, n. 1, p. 65-78, 2015. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39721/1/dornelles-fernandes.pdf>. Acesso em: 04 set. 2023.

ECKERT, Cornelia. ROCHA, Ana Luiza C. Etnografia: saberes e práticas. In: Pinto, C.R. J GUAZZELLI, C. A, B (Orgs). **Ciências Humanas: Pesquisa e Método**. Porto Alegre, Editora da Universidade, 2008.

ELIAS, N. A civilização dos pais. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 27, n. 3, p. 469- 493, 2012. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5679/5167>. Acesso em 23 nov. 2023.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Tradução de Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios: estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2018.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Volume 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil**. Campinas/SP: Editora UNICAMP, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si diventa. In: ROSEMBERG, Fúlvia.; CAMPOS, Maria Malta (Org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez e FCC, p. 211-233, 2014.

FAVRET - SAADA, Jeanne. "Ser afetado". **Cadernos de Campo**. 2005, n.13, 155 - 161. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263/54376>. Acesso em: 24 mai. 2022.

FERNANDES, Luís José. Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: As facetas da escrita etnográfica. In: CARIA, Telmo. **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições: Afrontamento. 2002. p. 23-40.

FERREIRA, M. D. S. **Vozes infantis, elos de coletividade: a criança da favela no seu contexto sociocultural**. Dissertação [Mestrado em Educação]. Rio de Janeiro: UFF, 1998.

FERREIRA, Manuela. "- Ela é nossa prisioneira!" - questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p.151-182, 2010. Disponível em [file:///C:/Users/SECRET%C3%81RIA/Downloads/1524-Texto%20do%20Artigo-9957-1-10-20120615%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SECRET%C3%81RIA/Downloads/1524-Texto%20do%20Artigo-9957-1-10-20120615%20(1).pdf). Acessos em: 03 fev. 2022.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004. Pp. 55-104.

FIANS, G. **Entre crianças, personagens e monstros: uma etnografia de brincadeiras infantis**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2015.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, 1998. Disponível em https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf. Acesso em: 06 fev. 2022.

FONSECA, Claudia. O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia 'em casa'. In: SCHUCH, Patrice; VIEIRA, Miriam S.; PETERS, Roberta

(Org.). **Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010. p. 205-227.

FONTANA, Roseli A.; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FORELL, Leandro. **Participando na cidade**: Um estudo etnográfico sobre a participação em Políticas Públicas de esporte e Lazer no Parque Araribóia em Porto Alegre. 180f. Tese [Doutorado em Ciências do Movimento humano] - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FRIEDMAN, Adriana. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. 254f. Tese [Doutorado em Ciências Sociais] - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GARCIA, Agnaldo; PEREIRA, Paula Coimbra da Costa. Amizade na infância: um estudo empírico. **Psic**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 25-34, jun. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000100004&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 15 jul. 2023.

GARVEY, C. **A brincadeira**: a criança em desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**. Novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2000.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2005.

GERBER, Rose Mary. **Mulheres e o mar**: pescadoras embarcadas no litoral de Santa Catarina, sul do Brasil. Florianópolis: UFSC, 2015.

GHEDINI, Patrícia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (Org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 189-209.

GOBBI, M.; FINCO, D. T@dos na foto: meninos e meninas fotografam o cotidiano no assentamento Dom Tomás Balduino. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/4418>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GOBBI, Márcia Ap.; PINAZZA, Mônica A. Infância e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, Márcia Ap.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014, p.21-44.

GOBBI, Márcia Aparecida. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011b, p. 129-157.

GOBBI, Márcia Aparecida. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação e Sociedade**, CEDES, Campinas/SP, v. 32, n.17, p. 1213-1232, 2011a. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400018>. Acesso em: 26 jul. 2023.

GOMES, L. O. Questões particulares da infância na complexidade social. In: REIS, M.; GOMES, L. O. (org.). **Infância: sociologia e sociedade**. São Paulo: Levana, 2015. p. 123-144.

GRAHAM, A.; POWELL, M. A.; TAYLOR, N.; ANDERSON, D.; FITZGERALD, R. **Investigación ética con niños**. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF - Innocenti, 2013.

GRAUE, Elisabeth; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUSMÃO, Neusa M. M. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003c, p. 83-105.

HAUER, Karla Teixeira Dias Von. **Religião, criança e pobreza: etnografia no Aterro Sanitário de Aparecida de Goiânia-GO**. 157f. Dissertação [Mestrado em Antropologia Social] - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 01 fev. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/capao-da-canoa.html>. Acesso em: 01 mar. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOSSOI, Boris. **Fotografia & História**. 2ª Edição revista – São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2023.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KREMER, Claines. **Quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia**: as versões das crianças sobre aprender na pré-escola. 149ff. Dissertação [Mestrado em Educação] - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

KREMER, Claines; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis e aprendizagens das crianças pequenas na pré-escola. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, p. 498–514, 2021. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/53442>. Acesso em: 10 nov. 2023.

KREMER, Claines; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Pesquisa com crianças e etnografia: diálogos profícuos para uma aproximação às lógicas infantis. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil**. Porto Alegre: CirKula, 2022, p. 85-110.

KUHLMANN JUNIOR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação Infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; DIAS, Marilda Gonçalves (Org.). **Periodização historicocultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 129-148.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIMA, Patrícia de Moraes; DUARTE, Fabiana. As crianças na escola de samba: o saber - fazer da etnografia em contextos locais de Educação. **Revista Zero - a - Seis**, Florianópolis, v.21, n.40, p. 276-294, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n40p276/41864>. Acesso em: 5 jun. 2022.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na educação infantil. **Revista Humanidades & Inovação**, v.7, n.28, p. 159-175, 2020. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220776/001123048.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: Cultura lúdicas infantis na pré-escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-23, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FkTrbbL3RGJnP7LBcNnjLdt/?format=pdf>. Acesso em: 28 mai. 2023.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: Notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Junho. 2002, v.17, n. 49, p. 11-29. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/a02v1749.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. Brasiliense: São Paulo, 1984.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos de Nova Guiné melanésia. São Paulo: Cultural, 1978.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 727- 746, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/R4STDdtdDZ7dJqLv3x9V4y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2022.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014. Disponível em <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 04 set. 2023.

MAUER, Diana Patrícia. **A institucionalização do atendimento educacional aos bebês**: Como começou no município de Osório - RS. Dissertação [Mestrado Profissional em Educação]. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Osório, 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, M. C. S.; GUERRIERO, I. C. Z. Reflexividade como ethos da pesquisa qualitativa. **Ciências e Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, p. 1103- 1112, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csc/a/DgfNdVrZzZbN7rKTSQ8v4qR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MINAYO, Maria Cecília S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARECHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações Sociais**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59. Disponível em <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 15 mar. 2022.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5ª Edição. Trad. P.A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. Hannah Arendt & João Guimarães Rosa: reflexões sobre a amizade e a educação. **Revista Philia** - Filosofia, Literatura e Arte, v. 1, n. 1, p.51-56, 2019. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/philia/article/view/85524/51989>. Acesso em: 7 ago.

2023.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; XAVIER, Eneuzza Maria Pinto; ARRIADA, Eduardo. Desafios e possibilidades na pesquisa com crianças: sob a perspectiva de quem investiga. **Revista Diálogo Educacional**, v.23, p.252-278, 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v23n76/1981-416X-rde-23-76-252.pdf>. Acesso em 10 nov. 2023.

OLIVEIRA, Vinicius Machado de; SOUZA, Juliano de. A infância, o brincar e o jogar: reflexões a partir do referencial teórico de Norbert Elias. **Educ. Rev.** Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100061&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2023.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PASTORE, Marina Di Napoli. **Brincar-brinquedo, criar-fazendo**: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique. 326p. Tese [Doutorado] - Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional. São Carlos, 2020.

PASTORE, Marina Di Napoli. Pesquisa com crianças Moçambicanas: ética, construção e relações. **Àltera: Revista de Antropologia**. 2021, v.2, n.13, 245-266. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/altera/article/view/59784/35675>. Acesso em: 15 set. 2023.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995a.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n.42, p.377-391, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3j9QpMyJ9m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2022.

PEREIRA, R. R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R. R.; MACEDO, N. R. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. Pp. 59-86.

PEREIRA, Rachel Freitas. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. Dissertação [Mestrado] - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Rio Grande do Sul, 2011.

PINTO, Georges José. **Do sonho à realidade**: Córrego Fundo - MG, fragmentação territorial e criação de municípios de pequeno porte. 250f. Dissertação [Mestrado em Geografia]. IG-UFU, Uberlândia, 2003.

PIRES, F. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 34, p. 137-157, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ha/a/3kz5pdFYfh4dZW4XFxDyBqz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

PONTES, Vanderlúcia da Silva. **Análise antropológica da socialização das crianças no contexto social das famílias no trajeto do lixo no Aurá**. 149f. 2006.

Dissertação [Mestrado] - Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Belém, 2006.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-posições**, Campinas/SP, v.10, n.1 (28), p. 110-118, 1999b. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644103>. Acesso em: 20 set. 2023.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP**.188f. Dissertação [Mestrado]. FE-UNICAMP, Campinas/SP, 1998.

PRADO, Patrícia Dias et. al. Pesquisa e primeira infância: linguagens e culturas infantis. Seminário Internacional sobre Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. 2012. Campinas /SP. **Anais...**Campinas/SP: UNICAMP, 2012. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/eventos/infancia/anais.pdf>. Acesso em: 9 out. 2023.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**. 2010, v. 40, n. 141, p. 729-750. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2022.

RICARDO, Lorena Santos; ROSSETTI, Claudia Broetto. O conceito de amizade na infância: uma investigação utilizando o método clínico. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 19, n. 19, p. 82-94, 2011 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542011000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 ago. 2023.

RICHTER, Sandra R. Jogar e brincar, potência do inútil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 15, n. 50, p. 12-16, 2017.

RIFIOTIS, Fernanda Cruz; RIBEIRO, Fernanda Bittencourt; COHN, Clarice; SCHUCH, Patrice. A antropologia e as crianças: da consolidação de um campo de estudos aos seus desdobramentos contemporâneos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 27, n. 60, p. 7-30, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ha/a/QMvLhVkXYBkncKffjCs4yhL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 6 abr. 2022.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, Cesar Barcellos (orgs.). **Ciências humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371>. Acesso em: 1 set. 2023.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornelia. Antropologia da e na cidade: interpretações sobre as formas da vida urbana. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 41, p. 433-436, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ha/a/fjTfckQgRNp7Gs7J6Dqmddc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura africana e afrobrasileira na escola**. 324f. Fortaleza, 2015. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará.

SALGADO, R. G.; SILVA, M. R. S. (2010). A amizade como passaporte para brincar 1. **Curriculo sem Fronteiras**, 10(2), 55-65.

SILVA, Hélio R. S. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, a. 15. n. 32, p. 171-188, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ha/a/qg3G8GrBsYz7H56nCzJWymx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SOUZA, Cibele W. de. As linguagens teatrais produzida para e pelas crianças da Educação Infantil. In: PRADO, Patrícia Dias; SOUZA, Cibele W. de (Orgs.). **Educação Infantil, diversidade e arte**. São Paulo: Laços, 2017. p. 159-184.

SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de. Mamãe, eu tenho um novo amigo. Ele é grande, mas quer aprender como a gente. In: 39ª Reunião Nacional da ANPED, 2019, Niterói, RJ. **Anais** [...]. Disponível em http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_9_8. Acesso em: 15 set 2023.

SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Triangulação como estratégia ético-metodológica na pesquisa com crianças: recortes de um estudo no Cariri paraibano. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil**. Porto Alegre: CirKula, 2022, p. 231-256.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

THORNE, B. **Gender Play: girls and boys in school**. Open University Press Buckingham, 1993.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola**. 149f. Dissertação [Mestrado em Educação] - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VASCONCELOS, Teresa. Ao ritmo de um cortador de relva: “Entre o estar lá” e o “estou aqui”, o “estar com”. Dilemas e complexidades da etnografia em caminhos pós-modernos de multivocalidade. **Educação, Sociedade e Culturas**. 2000, s/v. n.14, 37-58. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC14/14-3-teresa.pdf> Acesso em: 29 mar. 2022.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, G. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VELHO, Gilberto. Estranhando o familiar: In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WAJSKOP, G. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. São Paulo: Cortez, 2012.

WINKIN, Yves. Descer ao campo. In: WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus, 1998.

WUNDER, Alik. **Fotografias como exercícios de olhar**. Reunião Anual da Associação de Pós, 2006.

APÊNDICE A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO MATENEDORA



TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO MATENEDORA

Prezada (o) Secretária (o) Municipal de Educação,

A presente investigação desenvolvida em nível de Mestrado Profissional pela pesquisadora Vanessa Silva Bernardes, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de estudos Currículo e Políticas na Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Professor Dr. Leandro Forell. Tem como objetivo compreender como as crianças de uma turma multietária, com idades de 3 a 5 anos e 11 meses, que frequentam o agrupamento 2, da Escola Comunitária de Educação Infantil, localizada na comunidade de catadores de lixo, significam a escola.

Esta pesquisa visa contar com a participação de crianças que frequentam a Escola Comunitária de Educação Infantil. Neste sentido, a produção de informações será obtida por meio da observação participante, gravações, diário de campo, fotos e filmagens realizados pela pesquisadora no ambiente da escola. O convívio com os atores sociais se dará no período compreendido de março a dezembro de 2022.

As crianças, seus pais e/ou responsáveis e profissionais da educação serão claramente informados de que sua contribuição será voluntária e que esta poderá ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento as crianças, seus pais e/ou responsáveis e a instituição escolar, poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados ao estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, de modo a preservar a identidade dos participantes e da escola. Todo material coletado ficará sob responsabilidade da pesquisadora, sendo utilizado somente para fins de pesquisa. Dados individuais dos participantes não serão mencionados em apresentações orais ou trabalhos escritos publicados. Pretende-se

realizar a devolução das informações, tanto para as crianças, quanto para a instituição, no período posterior à conclusão da dissertação de mestrado.

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes para estudantes e profissionais, no campo disciplinares das Ciências Sociais, de modo bastante especial, na medida em que utiliza, dos aportes da Antropologia, para refinar e lançar novos olhares e possibilidades de escutas para o reconhecimento dos repertórios e saberes das crianças que pensam, acreditam, comunicam, criam, brincam, transgridam as ações, proposições e reiteram suas conquistas nas relações entre crianças, entre crianças e adultos produzindo culturas infantis.

Agradecemos a Mantenedora do Sistema Municipal de Ensino de Capão da Canoa pela autorização e disponibilização da instituição escolhida para a realização desta atividade de pesquisa, colocando-me a disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram entrar contato comigo, poderão fazê-lo por telefone (51) 9.9506.2408 ou e-mail vanessa-bernardes@uegs.edu.br

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a realização da pesquisa na _____,
a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Vanessa Silva Bernardes.

Capão da Canoa, ____ de _____ de 2022.

Assinatura da Secretária(o) Municipal de Educação: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do orientador: _____

APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO (TAI)



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO (TAI)

Declaramos para os devidos fins que concordamos e autorizamos o desenvolvimento da pesquisa **“Vamos ver os jacarés?”: Os significados produzidos pelas crianças de uma turma multietária de 3 a 5 anos e 11 meses sobre a Escola Comunitária de Educação Infantil do lixão**, de autoria da pesquisadora Vanessa Silva Bernardes a ser desenvolvida em nossa instituição.

Informamos que conhecemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos sujeitos de pesquisa participantes de nossa instituição.

Cumpriremos o que determina as resoluções vigentes, Resolução CNS nº 466/2012 e a Resolução nº 510/2016, e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações. Antes do início da produção de informações o (a) pesquisador (a) responsável deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Sabemos que nossa instituição poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar esse consentimento e, neste caso, informaremos o (a) pesquisador (a) acima mencionado. Além disto, concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Capão da Canoa, _____ de _____ de 2022.

Assinatura da Coordenadora da Instituição - CPF - Carimbo da Instituição

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Aos Pais e/ou Responsáveis das crianças

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Vamos ver os jacarés?”: Os significados produzidos pelas crianças de uma turma multietária de 3 a 5 anos e 11 meses sobre a Escola Comunitária de Educação Infantil do lixão**. Tem como objetivo compreender como as crianças de uma turma multietária, com idades entre 3 e 5 anos 11 meses, da escola comunitária de Educação Infantil localizada na comunidade de catadores de lixo, significam a escola. Trata-se de uma pesquisa a nível de Mestrado Profissional, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED-MP, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, sob a responsabilidade da mestranda Vanessa Silva Bernardes e, orientação do Professor Dr. Leandro Forell.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução CNS nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade de seu filho (a).

As informações serão produzidas no convívio diário com as crianças, juntamente com as professoras, durante suas atividades cotidianas. Utilizaremos como instrumentos a observação participante, gravações de áudios, vídeos, fotos com as crianças e profissionais da educação e, posteriormente registradas no diário de campo, durante o período compreendido entre março e dezembro de 2022. O material produzido no campo será utilizado somente para fins de pesquisa, quais são: escrita da dissertação, publicação de artigos em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

Os dados pessoais de seu (sua) filho (a) não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A contribuição da criança é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem para o seu (sua) filho (a), contudo, ainda assim, a pesquisa poderá ocasionar algum risco, como constrangimento, desconforto ou o desencadeamento de questões emocionais geradas pela relação pesquisador participante (criança). Para minimizar os riscos a pesquisadora adotará postura atenta frente às reações das crianças e, estará zelosa e alerta quanto às expressões das crianças com perante a sua presença em campo, no intuito de respeitar o seu bem-estar e o desejo de participar ou não da proposta da investigação. Em qualquer momento da pesquisa, caso rejeitem, de alguma forma, a presença da pesquisadora, as crianças serão respeitadas, mesmo com a autorização dos responsáveis.

Ao participar desta pesquisa, a criança não terá nenhum benefício direto, entretanto, por meio deste estudo e das informações produzidas junto as crianças e profissionais da educação, esperamos trazer como benefício, contribuições importantes para as crianças, estudantes e profissionais da área da Educação Infantil, no campo disciplinares das Ciências Sociais, de modo bastante especial, na medida em que utilizo, dos aportes da Antropologia, para refinar e lançar novos olhares e compreender a produção de significados realizados pelas crianças e os investimentos de sentidos enquanto reelaboram culturas adultas e infantis na qual estão mergulhadas.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação Vanessa Silva Bernardes, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos. Este termo de consentimento livre e esclarecido possui 3 (três) páginas e, é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs) na Rua Washinton Luiz, 675, Prédio 5, Cj 5215 - Sala 5221, 2º andar, Centro Histórico, Porto Alegre/RS - CEP: 90010-460 - Fone/Fax: (51) 9.8111.5417 - E-mail: cep@uergs.edu.br

Agradeço a colaboração da instituição e dos participantes envolvidos na realização desta atividade de pesquisa, colocando-me à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram entrar em contato comigo, poderão fazê-lo por telefone (51) 9.9506.2408 ou e-mail vanessa-bernardes@uegs.edu.br

AUTORIZAÇÃO:

Depois de ter lido como será esta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, CPF no _____, RG nº _____, domiciliado (a) na _____, no bairro _____, município de _____, exercendo o cargo/função de _____, autorizo a participação voluntária do meu filho (a) _____ neste estudo. Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa, da participação de meu filho (a) e da liberdade de interromper esta contribuição em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo.

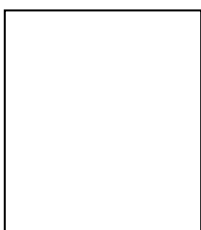
Capão da Canoa, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) responsável pela criança: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do orientador: _____

Testemunha em caso de uso da assinatura datiloscópica:



Nome e Assinatura: _____

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS(AS) TRABALHADORES(AS) DO ATERRO SANITÁRIO MUNICIPAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Aos(Às) Trabalhadores(as) do Aterro Sanitário Municipal

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Vamos ver os jacarés?”: Os significados produzidos pelas crianças de uma turma multietária de 3 a 5 anos e 11 meses sobre a Escola Comunitária de Educação Infantil do lixão**. Tem como objetivo compreender como as crianças de uma turma multietária, com idades entre 3 e 5 anos 11 meses, da escola comunitária de Educação Infantil localizada na comunidade de catadores de lixo, significam a escola. Trata-se de uma pesquisa a nível de Mestrado Profissional, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED-MP, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, sob a responsabilidade da mestrandia Vanessa Silva Bernardes e, orientação do Professor Dr. Leandro Forell.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução CNS nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a sua identidade.

As informações serão produzidas no convívio diário com as crianças, juntamente com as professoras, durante suas atividades cotidianas. Utilizaremos como instrumentos a observação participante, gravações de áudios, vídeos, fotos com as crianças e profissionais da educação e, posteriormente registradas no diário de campo, durante o período compreendido entre março e dezembro de 2022. O material produzido no campo será utilizado somente para fins de pesquisa, quais são: escrita da dissertação, publicação de artigos em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

Os seus dados pessoais não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A contribuição da criança é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem para você, contudo, ainda assim, a pesquisa poderá ocasionar algum risco, como constrangimento, desconforto ou o desencadeamento de questões emocionais geradas pela relação pesquisador participante. Para minimizar os riscos a pesquisadora adotará postura atenta frente às reações das crianças e, estará zelosa e alerta quanto às expressões das crianças com perante a sua presença em campo, no intuito de respeitar o seu bem-estar e o desejo de participar ou não da proposta da investigação. Em qualquer momento da pesquisa, caso rejeitem, de alguma forma, a presença da pesquisadora, as crianças serão respeitadas.

Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto, entretanto, por meio deste estudo e das informações produzidas junto as crianças e profissionais da educação, esperamos trazer como benefício, contribuições importantes para as crianças, estudantes e profissionais da área da Educação Infantil, no campo disciplinares das Ciências Sociais, de modo bastante especial, na medida em que utilizo, dos aportes da Antropologia, para refinar e lançar novos olhares e compreender a produção de significados realizados pelas crianças e os investimentos de sentidos enquanto reelaboram culturas adultas e infantis na qual estão mergulhadas.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação Vanessa Silva Bernardes, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos. Este termo de consentimento livre e esclarecido possui 3 (três) páginas e, é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs) na Rua Washinton Luíz, 675, Prédio 5, Cj 5215 - Sala 5221, 2º andar, Centro Histórico, Porto Alegre/RS - CEP: 90010-460 - Fone/Fax: (51) 9.8111.5417 - E-mail: cep@uergs.edu.br

Agradeço a colaboração da instituição e dos participantes envolvidos na realização desta atividade de pesquisa, colocando-me à disposição para

esclarecimentos adicionais. Caso queiram entrar em contato comigo, poderão fazê-lo por telefone (51) 9.9506.2408 ou e-mail vanessa-bernardes@uegs.edu.br

AUTORIZAÇÃO:

Depois de ter lido como será esta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, CPF nº _____, RG nº _____, domiciliado (a) na _____, no bairro _____, município de _____, exercendo o cargo/função de _____, de forma livre e esclarecida, concordo participar voluntariamente deste estudo.

Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa e de minha participação, tendo liberdade de interromper minha contribuição em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo.

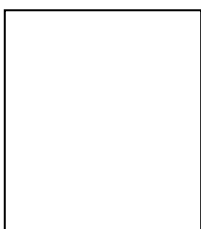
Capão da Canoa, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) responsável pela criança: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do orientador: _____

Testemunha em caso de uso da assinatura datiloscópica:



Nome e Assinatura: _____

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS(AS) PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Aos(Às) Profissionais da Educação

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Vamos ver os jacarés?”: Os significados produzidos pelas crianças de uma turma multietária de 3 a 5 anos e 11 meses sobre a Escola Comunitária de Educação Infantil do lixão**. Tem como objetivo compreender como as crianças de uma turma multietária, com idades entre 3 e 5 anos 11 meses, da escola comunitária de Educação Infantil localizada na comunidade de catadores de lixo, significam a escola. Trata-se de uma pesquisa a nível de Mestrado Profissional, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED-MP, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, sob a responsabilidade da mestrandia Vanessa Silva Bernardes e, orientação do Professor Dr. Leandro Forell.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução CNS nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a sua identidade.

As informações serão produzidas no convívio diário com as crianças, juntamente com as professoras, durante suas atividades cotidianas. Utilizaremos como instrumentos a observação participante, gravações de áudios, vídeos, fotos com as crianças e profissionais da educação e, posteriormente registradas no diário de campo, durante o período compreendido entre março e dezembro de 2022. O material produzido no campo será utilizado somente para fins de pesquisa, quais são: escrita da dissertação, publicação de artigos em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

Os seus dados pessoais não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A contribuição da criança é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem, contudo, ainda assim, a pesquisa poderá ocasionar algum risco, como constrangimento, desconforto ou o desencadeamento de questões emocionais geradas pela relação pesquisador e participante (professora). Para minimizar os riscos a pesquisadora adotará postura atenta frente às suas reações e manifestações e, estará zelosa e alerta quanto aos seus pedidos e expressões frente a presença da pesquisadora em campo, no intuito de respeitar o seu bem-estar e o desejo de participar ou não da proposta da investigação. Em qualquer momento da pesquisa, caso rejeitem, de alguma forma a presença da pesquisadora, a sua escolha será respeitada.

Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto, entretanto, por meio deste estudo e das informações produzidas junto as crianças e profissionais da educação, esperamos trazer como benefício, contribuições importantes para as crianças, estudantes e profissionais da área da Educação Infantil, no campo disciplinares das Ciências Sociais, de modo bastante especial, na medida em que utilizo, dos aportes da Antropologia, para refinar e lançar novos olhares e compreender a produção de significados realizados pelas crianças e os investimentos de sentidos enquanto reelaboram culturas adultas e infantis na qual estão mergulhadas.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação Vanessa Silva Bernardes, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos. Este termo de consentimento livre e esclarecido possui 3 (três) páginas e, é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs) na Rua Washinton Luíz, 675, Prédio 5, Cj 5215 - Sala 5221, 2º andar, Centro Histórico, Porto Alegre/RS - CEP: 90010-460 - Fone/Fax: (51) 9.8111.5417 - E-mail: cep@uergs.edu.br

Agradeço a colaboração da instituição e dos participantes envolvidos na realização desta atividade de pesquisa, colocando-me à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram entrar em contato comigo, poderão fazê-lo por telefone (51) 9.9506.2408 ou e-mail vanessa-bernardes@uegs.edu.br

AUTORIZAÇÃO:

Depois de ter lido como será esta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, CPF nº _____, RG nº _____, domiciliado(a) na _____, no bairro _____, município de _____, exercendo o cargo/função de _____, de forma livre e esclarecida, concordo participar voluntariamente deste estudo.

Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa e de minha participação, tendo liberdade de interromper minha contribuição em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo.

Capão da Canoa, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) participante da pesquisa: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do orientador: _____

APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA AS CRIANÇAS



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Às crianças



Olá, querida criança!

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa **“Vamos ver os jacarés”**: Os significados produzidos pelas crianças de uma turma multietária de 3 a 5 anos e 11 meses sobre a Escola Comunitária de Educação Infantil do lixão.



Esta é a pesquisadora Vanessa Silva Bernardes, **responsável pela pesquisa.**



Este é o Professor Dr. Leandro Forell, **orientador da pesquisa.**



E esta pesquisa está vinculada à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Unidade Litoral Norte.



Vou lhes apresentar o **LUGAR**... Comunidade dos Agentes ecológicos
(Aterro Sanitário Municipal).



...o **LOCAL**... Escola Comunitária de Educação Infantil Cantinho Pessi.



... os **ATORES SOCIAIS** da pesquisa.
As crianças pequenas e os Adultos.

DURANTE AS VISITAS SERÃO REALIZADAS...



Diário de campo



Observação participante



Registros fotográficos

A saber, como as crianças de uma turma multietária, com idades entre 3 e 5 anos 11 meses, da escola comunitária de Educação Infantil localizada na comunidade de catadores de lixo, significam a escola?

Mas... ATENÇÃO!

Durante a pesquisa, vou precisar da sua ajuda e de seus colegas para que eu possa aprender sobre como vocês se divertem durante o dia na escola.



É importante informar que estaremos em interação. Se por acaso, isso lhe causar algum incômodo ou desconforto, você poderá retirar seu assentimento, mesmo que seus pais tenham autorizado.

Manteremos segredo sobre o seu nome.

Seus pais ou responsáveis já sabem sobre a pesquisa e autorizaram a sua participação.





Não esqueça, a sua participação é voluntária.



Em caso de dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail e, inclusive, sob forma de ligação através do seguinte contato telefônico.

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Aceito participar da pesquisa “Vamos ver os jacarés?”: A Escola Comunitária de Educação Infantil do lixão sob os olhares das crianças de uma turma multietária de 3 a 5 anos.

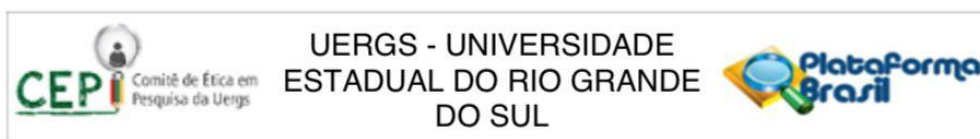


Autoretrato

Digital

Se você quiser pode escrever o seu nome aqui.

Querida criança, agradecemos a sua participação!

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO CEP (UERGS)**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A escola comunitária de Educação Infantil do lixão: uma etnografia com crianças

Pesquisador: VANESSA SILVA BERNARDES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64734322.0.0000.8091

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.783.278

Apresentação do Projeto:

As informações dessa segunda versão do projeto, apresentadas por VANESSA SILVA BERNARDES, acadêmica do mestrado profissional em educação da unidade universitária de Osório, Litoral Norte, orientada pelo professor Leandro Forell, encontram-se no documento Informações Básicas da Pesquisa nº2040274, e no Projeto detalhado, submetidos ao CEP UERGS em 31 de outubro de 2022. Trata-se de um projeto de pesquisa com abordagem qualitativa do tipo etnográfica, sendo o instrumento de coleta de dados a observação participante, fazendo uso do diário de campo para o registro das observações. Os participantes da pesquisa serão 10 crianças com idades entre 3 (três) e 5 (cinco) anos que frequentam uma escola comunitária de Educação Infantil, localizada em uma comunidade de catadores de lixo, no município de Capão da Canoa. As observações serão realizadas diariamente, em turnos alternadas por um período de 3 (três) meses, observando que a escola comunitária atende as turmas integralmente das 8 horas às 17horas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Compreender como as crianças de uma escola comunitária de Educação Infantil, localizada em uma comunidade de catadores de lixo, do município de Capão da Canoa significam a escola.

Objetivos Específicos:

Endereço: Conjunto 5215, Sala 5221 - 2º andar do Prédio 5 do Campus Central, na Rua Washington Luiz, 675

Bairro: Centro Histórico

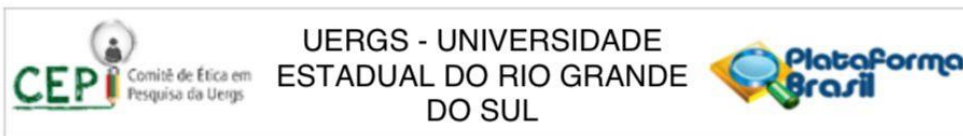
CEP: 90.010-460

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)98111-5417

E-mail: cep@uergs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.783.278

Observar as relações sociais estabelecidas pelas crianças no cotidiano de uma escola de Educação Infantil;
Investigar a produção de significados realizados pelas crianças e os investimentos de sentidos, enquanto reelaboram culturas adultas e infantis no cotidiano da Educação Infantil;

Conhecer os sentidos construídos pelas crianças de uma escola em uma comunidade de catadores de lixo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os Riscos encontram-se na página 14 do Projeto Detalhado, na primeira página do TCLE, e na página 3 de 6 do PBIInformações básicas com a seguinte redação:

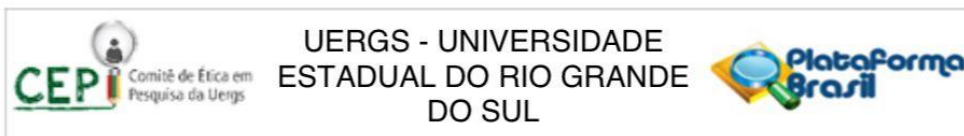
"Será destacado junto aos participantes (pais e/ou responsáveis legais, professoras e crianças) que os possíveis riscos, como desconfortos ou constrangimentos, serão minimizados através da minha postura atenta frente a reações dos participantes (professores e crianças). Ainda, afirmarei que estarei zelosa e alerta frente às

manifestações das professoras, bem como, quanto às expressões das crianças com minha presença em campo, no intuito de respeitar o seu bem-estar e o desejo de participar ou não da proposta da investigação. Em qualquer momento da pesquisa, caso rejeitem, de alguma forma, minha presença, serão respeitadas, mesmo com a autorização dos responsáveis (no caso das crianças).

Os Benefícios encontram-se nas páginas 14 e 15 do Projeto Detalhado, no final da primeira página e início da segunda página do TCLE, e na página 3 de 6 do PBIInformações básicas conforme abaixo:

"Enfatizarei que ao participar desta pesquisa, as crianças e as professoras não terão nenhum benefício direto; entretanto, espero no processo de produção de informações no campo de investigação, junto às crianças, trazer como benefício contribuições importantes para as crianças, estudantes e profissionais da área da Educação Infantil, bem como, compreensão sobre os modos de produção de significados realizados pelas crianças e os investimentos de sentidos enquanto reelaboram culturas adultas e infantis na qual estão mergulhadas. "

Endereço: Conjunto 5215, Sala 5221 - 2º andar do Prédio 5 do Campus Central, na Rua Washington Luiz, 675
Bairro: Centro Histórico **CEP:** 90.010-460
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)98111-5417 **E-mail:** cep@uergs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.783.278

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto pertencente à linha de pesquisa: CURRÍCULO E POLÍTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto assinada pela pesquisadora e pro reitor de pesquisa contendo o mesmo título do projeto detalhado e informações básicas da pesquisa.

Projeto Detalhado: Com elementos textuais introdução e metodologia e elemento pós-textual referências.

Dois TCLEs, sendo um para os responsáveis pelas crianças e outro para a professora.

TALE: ilustrado e com linguagem acessível.

TAI: Consta o termo de instituição co participante assinado pela diretora da Escola comunitária da Educação Infantil Cantinho da Esperança Pessi.

Cronograma: Apresentado no projeto detalhado e nas informações básicas do projeto na página 3 de 5.

Orçamento apresentado nas informações básicas e em documento próprio.

Recomendações:

Importante numerar as folhas dos Termos de Consentimento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

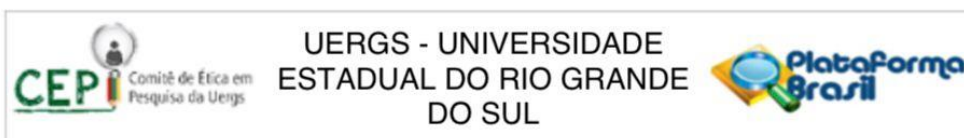
Segue a análise das pendências apontadas na primeira versão, a partir da resposta da pesquisadora:

Com relação à Pendência 1 - Projeto Detalhado:

1a) Necessita apresentar a descrição, em linguagem clara e acessível dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, sem subestimá-los, bem como as providências e as cautelas que serão adotadas para minimizá-los. Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.12

1b) Necessita apresentar os benefícios da pesquisa aos participantes de pesquisa ou caso o estudo não antecipe qualquer benefício direto ao participante, essa informação deve constar de forma explícita. Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.12.

Endereço: Conjunto 5215, Sala 5221 - 2º andar do Prédio 5 do Campus Central, na Rua Washington Luiz, 675
Bairro: Centro Histórico **CEP:** 90.010-460
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)98111-5417 **E-mail:** cep@uergs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.783.278

RESPOSTA: "As correções encontram-se na página 11, 12, 13, 14 e 15 no Projeto, destacada em cor da fonte vermelho. Tendo em vista a solicitação de apresentação clara quanto as etapas e percursos éticos, realizei a revisão do texto suprimindo algumas partes e readequando a redação em linguagem acessível, para melhor explicar e cientificar os participantes dos protocolos adotados. Por este motivo, detalho as pendências 1a/1b em uma única resposta." As adequações encontram-se em vermelho nas páginas 14 e 15 do Projeto Detalhado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Com relação à Pendência 2a- Termos de Consentimento e Termo de Assentimento:

2a.) Necessitam explicitar os possíveis riscos decorrentes da participação na pesquisa e a forma de minimizá-los. Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso II

RESPOSTA: A correção encontra-se na página 1, nos parágrafos 4º, 5º e 6º do termo, destacado em cor da fonte vermelho.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Com relação à Pendência 2b- Necessitam apresentar informação sobre os potenciais benefícios da pesquisa. Resolução CNS nº 510 de 2016, Art 10 e Art. 17, Inciso V

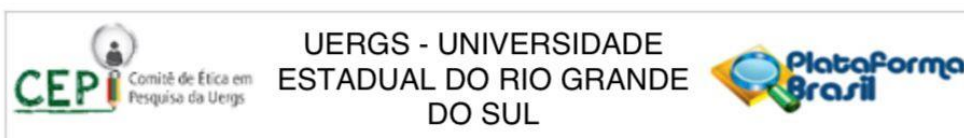
RESPOSTA: A correção encontra-se no parágrafo 7º em ambos os termos, destacado em cor da fonte vermelho.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Com relação à Pendência 2c: Nas linhas 22 e 26 do TCLE dos professores a pesquisadora se refere a "seu filho". O TCLE deverá ser ajustado pois as crianças não são filhas dos professores.

RESPOSTA: Resposta: TCLE- "Professor (a)- .Foi constatado o equívoco na página 1, no parágrafo 2º, assim já realizado a correção. destacado em cor da fonte vermelho."

Endereço: Conjunto 5215, Sala 5221 - 2º andar do Prédio 5 do Campus Central, na Rua Washington Luiz, 675
Bairro: Centro Histórico **CEP:** 90.010-460
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)98111-5417 **E-mail:** cep@uergs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.783.278

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério do CEP:

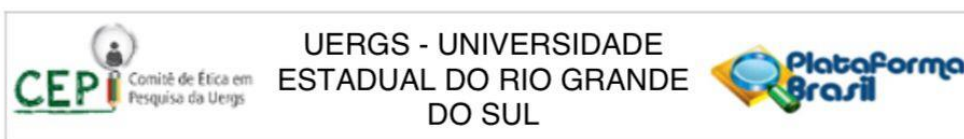
Prezado(a) Pesquisador(a), seu projeto está APROVADO e poderá iniciar as coletas de dados. Após 30 dias do término do projeto, de acordo com seu cronograma, deverá ser encaminhado um Relatório para apreciação deste CEP.

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CONEP/MS n.º 466/2012, o pesquisador deverá apresentar relatório final (ou parcial, quando pertinente) para apreciação deste CEP. Esse relatório deve conter informações detalhadas nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf OU o relatório poderá se adequar de acordo com os resultados finais do projeto que segue a Resolução 510/2016;
2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.H.1, da Norma Operacional CNS n.º 001 de 2013).
3. A aprovação deste projeto no CEP não garante aprovação em Editais internos ou externos da UERGS, pois depende de avaliações específicas de mérito científico.
4. A fim de publicação de artigo, após obtenção dos resultados da pesquisa, o pesquisador deverá informar na metodologia a aprovação deste CEP e o número do CAAE.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2040274.pdf | 15/11/2022 23:40:28 | | Aceito |
| Outros | TAL.pdf | 15/11/2022 23:39:43 | VANESSA SILVA BERNARDES | Aceito |
| Outros | TCLE.pdf | 15/11/2022 23:36:00 | VANESSA SILVA BERNARDES | Aceito |

Endereço: Conjunto 5215, Sala 5221 - 2º andar do Prédio 5 do Campus Central, na Rua Washington Luiz, 675
Bairro: Centro Histórico **CEP:** 90.010-460
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)98111-5417 **E-mail:** cep@uergs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.783.278

| | | | | |
|---|----------------|------------------------|----------------------------|--------|
| Outros | PROJET.pdf | 15/11/2022 23:34:05 | VANESSA SILVA BERNARDES | Aceito |
| Outros | CARTA.pdf | 15/11/2022 23:28:22 | VANESSA SILVA BERNARDES | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha.pdf | 31/10/2022 15:17:22 | VANESSA SILVA BERNARDES | Aceito |
| Outros | TERMO.pdf | 31/10/2022 13:25:28 | VANESSA SILVA BERNARDES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TALE.pdf | 29/10/2022 15:26:05 | VANESSA SILVA BERNARDES | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO.pdf | 29/10/2022 15:25:30 | VANESSA SILVA BERNARDES | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | DECLARACAO.pdf | 29/10/2022 08:44:39 | VANESSA SILVA BERNARDES | Aceito |
| Orçamento | ORCAMENTO.pdf | 29/10/2022 03:09:21 | VANESSA SILVA BERNARDES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLES.pdf | 29/10/2022 02:16:23 | VANESSA SILVA BERNARDES | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 29 de Novembro de 2022

Assinado por:
MARCOS KAN MOORI
(Coordenador(a))

Endereço: Conjunto 5215, Sala 5221 - 2º andar do Prédio 5 do Campus Central, na Rua Washington Luiz, 675
Bairro: Centro Histórico **CEP:** 90.010-460
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)98111-5417 **E-mail:** cep@uergs.edu.br



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

“Vamos ver os jacarés?”:
Os significados produzidos pelas crianças
de uma turma multietária de 3 a 5 anos e 11 meses
sobre a Escola Comunitária de Educação Infantil do lixão.

Mestranda
Vanessa Silva Bernardes

Orientador
Prof. Dr. Leandro Forell

Linha de Pesquisa:
CURRÍCULOS E POLÍTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES


GEPRACO


Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional (PPGED-MP)

 **uergs**
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul