



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

PRISCILA TAVARES PRIANTE

AS VOZES DAS CRIANÇAS ÀS MARGENS DO RIO TAPARÁ:

ser criança na comunidade Tapará Grande – Santarém/PA

**SANTARÉM/PA
2015**

PRISCILA TAVARES PRIANTE

AS VOZES DAS CRIANÇAS ÀS MARGENS DO RIO TAPARÁ:

ser criança na comunidade Tapará Grande – Santarém/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do grau de Mestre em Educação; Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite.

**SANTARÉM/PA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

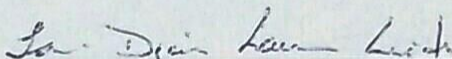
- P945v Priante, Priscila Tavares
As vozes das crianças às margens do Rio Tapará: ser criança na comunidade Tapará Grande – Santarém /Pa. / Priscila Tavares Priante. – Santarém, 2016.
200 fls.: il.
Inclui bibliografias.
- Orientadora Iani Dias Lauer Leite
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.
1. Ser criança. 2. Bioecologia. 3. Educação. I. Leite, Iani Dias Lauer, orient. II. Título.

CDD: 23 ed. 370.98115

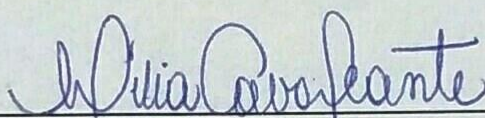
**AS VOZES DAS CRIANÇAS ÀS MARGENS DO RIO TAPARÁ: SER CRIANÇA NA
COMUNIDADE TAPARÁ GRANDE – SANTARÉM/PA.**

Defesa de Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

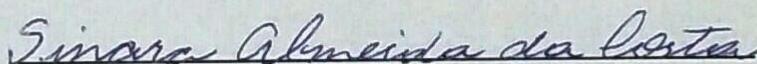
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite
Orientadora e Presidente da Banca
Universidade Federal do Oeste do Pará



Prof. Dra. Lília Iêda Chaves Cavalcante
Examinador(a) Externo(a)
Universidade Federal do Pará - UFPA



Prof. Dra. Sinara Almeida da Costa
Examinador(a) Interno(a)
Universidade Federal do Oeste do Pará

Profa. Dra. Irani Lauer Lellis
Examinador(a) Interno(a) Suplente
Universidade Federal do Oeste do Pará

Aos meus amados avós, Ermelinda e Afonso, pela criança que me permitiram ser...

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, pelo caminho percorrido, pelas pessoas que encontrei, por todas as oportunidades de crescimento profissional e pessoal. Seus caminhos sempre levam para o bem.

À Escola Municipal São Jorge, representada por sua comunidade, suas crianças, pais e professoras, agradeço o aprendizado proporcionado com graça e atenção.

À minha orientadora Profa. Dra. Iani Lauer, agradeço por acreditar nessa pesquisa e por se emocionar com ela, sua sensibilidade e encantamento com a infância possibilitaram a realização dessa pesquisa com crianças e para elas.

Aos professores do PPGE/UFOPA, pelos novos desafios. Em especial, a Profa Dra. Lília Colares, minha coordenadora enquanto servidora da Ufopa, sua energia positiva torna tudo mais leve.

Às avaliadoras da banca, Profa. Dra. Lília Cavalcante e Profa. Dra. Sinara Almeida, pelo olhar criterioso e crítico em suas avaliações, contribuindo com indicação de leituras e esclarecimentos teóricos e práticos em realizar pesquisas com crianças, sempre com disponibilidade e atenção.

Aos colegas do curso, que de diferentes formas participaram da travessia que representou esse mestrado. Em especial, à Mary Glaucy B. Chianca Neves e Juliana T. Amaral Oliveira. Impossível esquecer os momentos de estudo, sempre intercalados com muitas risadas, e ainda, os surtos de ansiedade, controlados com carinho e atenção, como só as melhores amigas sabem fazer.

À toda minha família, querida e amada, de quem sinto saudades todos os dias, e apesar da distância física, não deixo de sentir o apoio, a torcida incondicional, em situações difíceis ou nos momentos de felicidade, obrigada por tudo.

Ao Adelmo, minha família, meu amor, por apoiar minhas aspirações, revisar meus textos e também por sua paciência e compreensão, quando muitas vezes dediquei atenção quase que exclusiva para o mestrado, você entendeu e ajudou. Não poderia deixar de agradecer ao meu Labrador Thor, companhia constante nos momentos de escrita, e por nossos passeios no fim da tarde, que me permitiam renovar as forças e continuar....

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma participaram desta pesquisa e contribuíram com sua realização.

“Deixa-te levar pela criança que foste.”

José Saramago

RESUMO

No Brasil, estudos que concebem a infância como fenômeno social são relativamente novos. Tais pesquisas têm se ocupado em investigar grupos infantis que vivem em situações de risco ou crianças indígenas. Outros trabalhos buscaram ampliar o conhecimento sobre o conceito de infância, contado a partir das próprias crianças e em diferentes contextos. Nesse sentido, buscou-se identificar qual o conceito que crianças de cinco a seis anos de idade, na comunidade de várzea conhecida como Tapará Grande, em Santarém-PA, têm sobre o que é ser criança. Participaram 16 crianças, sendo 9 meninas e 6 meninos. Para coleta dos dados foi utilizado o instrumento História pra completar (MARTINS, 2000). E na coleta dos dados relativos ao contexto bioecológico que compõem a realidade das crianças pesquisadas, foram utilizados os instrumentos: Roteiro de Grupo Focal, aplicado mediante grupo focal com as crianças; o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF e Folha de Dados Sociodemográficos, preenchidos pelos pais das crianças, e a visita guiada pelas crianças na comunidade. Para a análise dos dados utilizou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012) e Análise Narrativa (HUBERMAN; MILES, 1991). Como dados de contexto, observou-se que a rotina das crianças, em relação aos meios de locomoção, os espaços utilizados e tipos de brincadeiras ocorrem de acordo com as possibilidades dos períodos de cheia e seca do rio. Os resultados encontrados para o tema “o que é ser criança” foram analisados por grupo etário. As ideias centrais encontradas no grupo de crianças com/até 5 anos foram: a) a criança é pequena; b) a criança é legal e obedece os mais velhos; c) o que a criança faz; d) utiliza-se como referência; e) o que pertence à criança; f) não saber; g) dúvidas. Observou-se, que o conceito das crianças de 5 anos constrói-se a partir de referências físicas, comportamentais e concretas como a própria criança e os brinquedos. As ideias centrais encontradas para o grupo de 6 anos foram: a) um bebê; b) o que o bebê não faz; c) utiliza-se como referência; d) dúvida; e) afirmativa de saber o que é ser uma criança. Os resultados apontaram para a figura da criança como aquele que é bebê, bem como as atividades que a criança realiza e a si próprio. Ambos os grupos utilizaram-se como referências e trouxeram atividades para explicar o que é uma criança, as crianças de 5 anos narraram de modo mais pessoal, enquanto que as crianças de 6 anos trouxeram o bebê e outras atividades sem se colocar nas afirmações. Outra semelhança foram as dúvidas que surgiram sobre o que é a criança e curiosidades. Assim, percebeu-se que os conceitos das crianças traduziram elementos do contexto de desenvolvimento, as relações com a família, com os espaços e pessoas da comunidade. Tais resultados contribuem para a ampliação do campo teórico acerca da infância, em especial, na Região Norte do Brasil, ainda, para o campo metodológico que tem a criança com sujeito e foco da pesquisa.

Palavras-Chave: Ser criança. Bioecologia. Educação.

ABSTRACT

In Brazil, studies that conceive of childhood as a social phenomenon is relatively new. Such searches have been busy investigating children's groups living in situations of risk or Indian children. Other works have sought to extend the knowledge about the concept of childhood, from their own children and in different contexts. Accordingly, we sought to identify what the concept that children of five to six years of age, in lowland community known as Cover Large, in Santarém-PA, have about what it means to be a child. Participated in 16 children, 8 girls and 6 boys. Data collection instrument was used to complete Story (MARTINS, 2000). And in the collection of data on the context bioecológico that make up the reality of the children surveyed, the instruments were used: screenplay by focus group, applied by means of focus group with children; the Resource Inventory of the family environment-and RAF-demographic Data sheet, filled out by the parents of the children, and the tour for the children in the community. For data analysis we used the technique of the collective subject discourse – DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012) and Narrative Analysis (HUBERMAN; Miles, 1991). As context, it was observed that the routine of children in relation to the means of locomotion, the spaces used and types of games occur according to the possibilities of full and dry periods the river. The results for the topic "what it's like to be a child" were analyzed by age group. The central ideas found in the Group of children with 5 years/up to were: a) the child is small; b) the child is legally and obey your elders; c) what the child does; d) used as a reference; e) what belongs to the child; f) I don't know; g) no doubt. It was observed that the concept of children of 5 years is built from concrete, behavioral and physical references as his own child and the toys. The central ideas found for the Group of 6 years were: a) a baby; b) what baby doesn't make; c) is used as a reference; d) doubt; e) the affirmative to know what it's like to be a child, denoting the figure of the child as one who's baby, as well as the activities that the child performs and himself. Both groups were used as references and brought activities to explain what is a child, but the children of 5 years narrated so more staff, while the children of 6 years have brought the baby and other activities without putting in the statements. Another similarity were the doubts that have arisen about what the child and curiosities. So, it was noticed that the concepts of children reflect elements of the context of development, relations with the family, with the spaces and people in the community. These results contribute to the expansion of the theoretical field about childhood, in particular in the northern region of Brazil, to the methodological field that has the child with subject and focus of research.

Keywords: Being a kid. Bio-ecology. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Resumo das contribuições das áreas do conhecimento à Infância.....	40
Foto 1 - Visão, a partir da balsa, da Comunidade Tapará Grande.	87
Foto 2 - Porto de Santana, para acesso ao Tapará e outras comunidades	88
Foto 3 - Sede Comunitária	89
Foto 4 - Posto de Saúde – Tapará Grande.	90
Foto 5 - E.M. São Jorge (meses de abril, maio).	90
Foto 6 - E.M. São Jorge (meses de agosto, setembro).....	91
Quadro 2 - Recursos Humanos da Escola Municipal São Jorge – 2014/2015.....	92
Foto 7 - Refeitório da E.M. São Jorge.....	93
Foto 8 - Horta da Escola	93
Ilustração 1 - Fórmula para cálculo da pontuação relativa – RAF	99
Quadro 3 - Etapas da Coleta de Dados após Inserção Ecológica e Teste Piloto....	111
Quadro 4 - Parte do IAD I, de uma das crianças de 5 anos.....	121
Ilustração 2 - Ser criança e o contexto bioecológico.	125
Gráfico 1 - Escolaridade das mães.....	126
Gráfico 2 - Escolaridade dos pais.....	127
Gráfico 3 - Ocupação das mães.....	128
Gráfico 4 - Ocupação dos pais.....	128
Gráfico 5 - Composição familiar.....	129
Foto 9 – Projeto “Viajando na leitura”.....	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Discentes da Escola Municipal São Jorge – Ano 2014.	91
Tabela 2 - Discentes da Escola Municipal São Jorge – Ano 2015.	92
Tabela 3 - Benefícios sociais recebidos pela família das crianças.....	127
Tabela 4 - Média, mediana, moda e desvio padrão das categorias do RAF.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Ancoragem
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECH	Expressões – chave
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Ideias centrais
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCT	Processo-pessoa-contexto-tempo
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SD	Síndrome de Down
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMTRAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
UMEI	Unidades Municipais de Educação Infantil
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	215
2	CONTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFANCIA EM DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO.....	21
2.1	CONCEPÇÕES E CARACTERIZAÇÕES DA INFÂNCIA.....	21
2.1.1	História Social da Infância.....	21
2.1.2	Contribuições da Filosofia de Platão.....	25
2.1.3	Sociologia da Infância.....	26
2.1.4	Antropologia da Criança.....	29
2.1.5	Contribuições da Psicologia	34
3	SER CRIANÇA NOS REFERENCIAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	42
3.1	TRAJETO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
3.1.1	No mundo.....	42
3.1.2	No Brasil.....	47
3.2	A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	53
3.2.1	Currículo	57
3.2.2	Formação de professores.....	58
3.2.3	Educar e cuidar	61
3.2.4	Educação do campo.....	62
3.2.5	Estado do Pará/ Santarém	64
3.3	POR QUE FAZER PESQUISAS COM CRIANÇAS?.....	67
4	TEORIA BIOECOLÓGICA: conceitos e contribuições à pesquisa com crianças.....	71
4.1	A BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	71
4.2	ESTUDOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DA INFÂNCIA ...	75
4.3	OBJETIVO GERAL.....	81
4.4	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	81
5	CAMINHO METODOLÓGICO	82
5.1	PESQUISAS COM CRIANÇAS: aspectos éticos e metodológicos	82
5.2	DESENHO DA PESQUISA	85
5.3	LOCUS DA PESQUISA.....	86
5.4	PARTICIPANTES.....	97

5.5	OS INSTRUMENTOS E OS MATERIAIS.....	98
5.5.1	Folha de dados sociodemográficos	98
5.5.2	Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF	98
5.5.3	Roteiro de grupo focal	100
5.5.4	História pra completar	100
5.5.5	Diário de campo	101
5.6	ETAPAS DA PESQUISA	101
5.7	PROCEDIMENTOS PRÉVIOS À COLETA DE DADOS.....	103
5.7.1	Inserção Ecológica.....	103
5.7.2	Teste Piloto dos Instrumentos com as crianças	106
5.8	COLETA DE DADOS	109
5.8.1	A escolha pelo Grupo Focal com crianças	109
5.8.2	Aplicação dos instrumentos	111
5.9	ANÁLISES DOS DADOS	116
5.9.1	O Discurso do Sujeito Coletivo: análise do instrumento História pra completar	116
5.9.2	Análise estatística descritiva: análise da Folha de dados sociodemográficos e RAF.	121
5.9.3	Análise narrativa: análise da Visita Guiada e do Roteiro de Grupo Focal	123
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	125
6.1	O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS: a vida às margens do rio tapará	125
6.1.1	Caracterização dos participantes: o que nos dizem os pais?.....	126
6.1.2	Dados do RAF.....	129
6.1.3	A rotina das crianças	131
6.1.4	As Normas	139
6.1.5	Os Espaços Físicos.....	144
6.2	SER CRIANÇA NA COMUNIDADE TAPARÁ GRANDE/ SANTARÉM-PA	148
6.2.1	O que dizem as crianças de 5 anos de idade?	148
6.2.2	O que é ser criança para o grupo de 6 anos?.....	151
6.2.3	Análise comparativa.....	153
6.3	DISCUSSÃO	154
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	162

7.1	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	163
7.2	PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES	163
7.3	APLICABILIDADE	164
7.4	POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS	165
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ESCOLA	178
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS.....	180
	APÊNDICE C - FOLHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	183
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL	184
	APÊNDICE E – TABELAS IAD I	185
	APÊNDICE F – TABELAS IAD II.....	188
	ANEXO I - INVENTÁRIO DE RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR.....	192
	ANEXO II - HISTÓRIA PRA COMPLETAR.....	196

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ser criança, sujeito da infância, aquele que tudo sabe, que é esperto ou que é inocente. Afinal, o que define ser criança? E como se constroem os fatores que contribuem para as diferentes concepções? Questões como essas, despertaram interesse durante as primeiras experiências de estágio no curso de Psicologia – Universidade Luterana Brasileira (ULBRA) em Manaus/AM, com atuações em diferentes contextos, comunidades, policlínicas, escolas, dentre outros. Disso resultou, em 2009, uma pesquisa bibliográfica para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Contribuições da Antropologia e da Psicologia Ecológica do Desenvolvimento Humano para o conceito de infância na Modernidade”. Com a pesquisa foi possível perceber a dinamicidade do caminhar da infância na história, marcada por intensas mudanças no modo como era compreendida. Em aberto, o desejo de ir a campo.

Assim, nesta pesquisa de mestrado, o objetivo foi investigar como a infância é caracterizada pelas crianças de uma comunidade de várzea chamada Tapará Grande, localizada às margens do rio Tapará, afluente do rio Amazonas pertencente ao município de Santarém/PA. As crianças participantes estão da faixa etária de 5 e 6 anos de idade, estudam na Escola Municipal São Jorge, local em que a coleta de dados foi realizada. Propõe-se ainda analisar os resultados à luz dos referenciais e diretrizes da Educação Infantil no que tange aos conceitos e papel da criança pequena no ambiente escolar, tendo como base teórica a abordagem Bioecológica na compreensão do desenvolvimento humano.

A problemática da pesquisa se configura numa investigação do que é ser criança para este grupo específico. Ao buscar investigar a criança a partir do seu contexto, de sua realidade, tem-se como perspectiva teórica a Abordagem Bioecológica de Urie Bronfenbrenner, articulada com os referenciais da Educação, especialmente, com a Educação Infantil, ao abordar autores como Kramer (2006), Rocha (2008), dentre outros. No que tange o objeto de investigação, adota-se a orientação da sociologia da infância, em que a infância é uma fase, e ser criança é o sujeito concreto desta, nesta pesquisa o foco de interesse encontra-se no segundo aspecto que é caracterizar como é ser criança nesta comunidade.

As contribuições esperadas a partir dos resultados desta pesquisa, como apontado por autores como Cruz (2008), Barbosa (2014), pretendem, antes de tudo,

servir de apoio para quem trabalha com este público, ou seja, pessoas e entidades interessadas em criar intervenções junto à criança. Pretende ainda enriquecer a discussão sobre as infâncias, na defesa da utilização do termo no plural, em um exercício de ressignificação da infância, como já exposto em diferentes ciências, não podendo excluir a educação desse processo.

Assim, o referencial teórico inicia com a seção **“Construção do conceito de infância em diferentes áreas do conhecimento”**, prezando a interdisciplinaridade e contribuições da História, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Psicologia. Nessas áreas das ciências e da filosofia, buscou-se a concepção que cada uma apresenta sobre a criança, como é e como se desenvolve. Inicialmente, faz-se necessário uma breve revisão histórica do que é ser criança, evidenciada nos registros históricos e produções teóricas, como as de Philippe Àries (1981).

Os estudos históricos demonstraram constantes transformações ao longo do tempo, que alteravam o cotidiano infantil e de quem as rodeava, adotando uma nova dinâmica adaptada às tendências da época. As crianças deixaram de ser pequenos animais, adultos em miniatura ou imagem do menino Jesus e passaram a ser vistas como figuras ativas, com características e necessidades peculiares. Nessa evolução histórica, muitos elementos foram deixados de lado, como por exemplo, a percepção das crianças sobre si mesmas e quais suas interpretações acerca dos fatores e convenções religiosas, culturais e sociais, dentre tantos outros elementos que contribuem para a caracterização de um povo.

A filosofia de Platão, já demonstrava preocupações com as questões de educação da criança e trouxe importantes contribuições, como por exemplo, atividades lúdicas como instrumento de ensino e aprendizagem. No campo da Sociologia, a infância é uma fase construída de acordo com o ambiente cultural e social. A criança é o sujeito concreto que vive essa fase. Nascimento et al. (2008) aponta que inicialmente a Sociologia se preocupou com as crianças no papel de filhos e alunos. Posteriormente, trouxe a criança como foco, como um ator social; estudou as “culturas infantis” a partir de suas próprias falas e pensamentos, já que foi retirada de uma posição passiva para um sujeito que constrói cultura, e assim como é influenciado, também influencia na dinâmica social do grupo.

Sobre a infância, a Antropologia, antes da década de 60, pouco ou quase nada se preocupou em estudar as crianças. Porém, desde seus primeiros estudos *in loco*, em contextos diversos e tendo a infância como foco de investigação, trouxe

muitas contribuições. Utiliza também como método a revisão dos conteúdos históricos. Busca, dentre outros, compreender problemáticas que preocupam as sociedades modernas, como por exemplo: se estamos presenciando o fim da infância, e o que viria em seu lugar?

Esta investigação se apropria dos conhecimentos de outras áreas como a Sociologia, Psicologia, Ciências Políticas, entre outras ciências, propondo um método de investigação que considera a diversidade cultural elemento base para suas intervenções. Como exemplo, a antropóloga Margareth Mead iniciou interações em Samoa e na Oceania. Em suas conclusões, aponta a cultura como um dos fatores determinantes para a formação da personalidade. Outra afirmativa é considerar as crianças como produtoras culturais e agentes transformadores. Essa visão corrobora com estudos mais contemporâneos, como Clarice Cohn, que conviveu com a etnia Xikrin e observou aspectos como aprendizagem, autonomia e representações da criança.

Dentre outros estudos, a Antropologia propôs o sujeito criança como principal objeto de estudo, capaz de contar sobre si mesmo. Tal fato representa uma quebra de paradigma, uma vez que as histórias da infância sempre foram contadas a partir das perspectivas dos adultos, professores, pais e educadores, que observavam e registravam suas interpretações.

Seguindo essa proposta, campos da Psicologia, como o modelo bioecológico, têm contribuído, uma vez que servem de subsídio para estudos da infância considerando a fala das próprias crianças, suas rotinas e pensamentos, contados por elas mesmas. Ao buscar as contribuições da Psicologia, foram observadas principalmente pontuações freudianas e piagetianas, dentre outras teorias influentes na psicologia, relacionadas aos estudos da infância.

A partir dos estudos dessas ciências, foi possível perceber as mudanças, ao longo do tempo, sobre como as crianças eram tratadas e idealizadas. Influenciada por tendências políticas, econômicas e culturais, percebeu-se um caminhar de constantes processos e retrocessos. No campo científico, a educação ganha ênfase, quando a escola é vista como local de desenvolvimento da socialização e importante rede de apoio no universo da criança. Por esses motivos, a segunda seção dessa dissertação, **“Ser criança nos referenciais de Educação Infantil do Brasil”**, pesquisou a criança a partir do histórico da Educação Infantil, analisando propostas

pedagógicas e o olhar sob a criança, com breve resgate da história mundial e do Brasil, a partir do século XIX.

No subtítulo “**A Educação Infantil e a Legislação Brasileira**”, o olhar se volta para verificar o que se destina às crianças, na aplicação de um currículo; qual a formação profissional adequada; a nova ordem de educar e cuidar na escola; especificidades da Educação do Campo; a Proposta Pedagógica de Educação Infantil no município de Santarém/PA e o interesse na questão “Por que fazer pesquisas com crianças?”, inspirada nas inquietações de Rocha (2008), sobre por que e para que ouvir a criança.

A seção “**Teoria Bioecológica: Conceitos e Contribuições à pesquisa com crianças**” com objetivo de apresentar as principais premissas e conceitos construídos na Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner (2011). Foi escolhida como base teórica por considerar o desenvolvimento do sujeito articulado com o seu ambiente, considera a influência da criança no seu contexto social, inclusive, no cotidiano dos adultos. Ainda, são apresentados alguns estudos que utilizam este modelo teórico como base metodológica em pesquisas com crianças. Enfatizou-se as influências ambientais e os sistemas ecológicos em que cada uma está inserida e que determinam padrões culturais com os quais a criança interage. Daí a defesa de estudos transculturais.

A seção seguinte, “**Caminho metodológico**”, inicia com tópico acerca dos aspectos éticos e metodológicos de pesquisas com crianças. O desenho da pesquisa, ou seja, sua abordagem, o *Locus*, com as características da comunidade e da escola, a descrição das etapas da pesquisa, os participantes, os instrumentos e materiais utilizados na pesquisa, a coleta de dados, mediante grupo focal, e a análise dos dados chamada Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta de Lefèvre & Lefèvre (2005),

A técnica escolhida para a coleta de dados foi a de Grupo Focal. Essa técnica foi utilizada em estudos de Lopes e Camargo (2011), que a identificaram como facilitadora, pois as crianças puderam expressar suas ideias com espontaneidade, ainda, por permitir a seleção de participantes com características semelhantes tornou-se adequada para o ambiente escolar e facilitou a coleta do material discursivo. Descreveram a técnica como ajustada à pesquisas que consideram a criança um ser ativo e protagonista, capaz de falar sobre diferentes temas.

O que corrobora com Gatti (2005), que pontua o grupo focal como importante nos estudos da prática escolar cotidiana, uma vez que permite emergir diferentes pontos de vista e processos emocionais, devido a interação do grupo, permitindo assim, que diferentes significados apareçam e que poderiam ser difíceis de manifestar com outros meios. Em se tratando de grupo focal com crianças, Garanhami (2008) traz a importância de analisar não apenas a expressão oral, considerar os gestos, os movimentos das crianças é valorizar as diferentes maneiras que a criança tem para manifestar seus pensamentos.

Felipe e Guizzo (2004) ressaltam que a dinâmica do grupo focal com crianças é distinta, pois algumas interferências e atravessamentos, próprios da idade podem surgir. Algumas crianças podem verbalizar apenas uma palavra, mudam de assunto, ou ficam caladas, e quando não compreendem a pergunta podem responder aleatoriamente, o que deixa o pesquisador inexperiente frustrado. Sendo importante perguntar de modo claro e com linguagem próxima a das crianças.

Ramos (2006), em uma pesquisa com crianças de 2ª e 3ª séries adaptou a técnica de grupo focal para identificar o que as crianças pensavam sobre a velhice, sendo 16 crianças da periferia de Porto Alegre. A autora relatou o cuidado para selecionar os integrantes do grupo, considerando além da variável idade, também o gênero e as crianças que convivem diretamente com idosos e outro grupo de crianças que não convive diretamente, permitindo comparações entre os resultados e estando de acordo com a problema de sua pesquisa.

No estudo de Hoppe et al. (1994), a técnica de Grupo Focal foi aplicada com crianças de três a seis anos de idade, com objetivo de avaliar o conhecimento sobre a síndrome de imunodeficiência adquirida (AIDS). Quanto a técnica participaram 27 crianças divididas em pequenos grupos. Os pesquisadores utilizaram perguntas abertas, em alguns momentos a lógica, o nexos das respostas apresentou dificuldades para compreensão, sendo a fala das crianças mais velhas com maior coerência, ainda assim, foi possível perceber que as crianças compreendiam a doença como grave e que não pode ser curada, os meios de transmissão e de prevenção.

Nessa pesquisa, a técnica aplicada às crianças de cinco e seis anos, com objetivo de conhecer sua rotina, considerou as peculiaridades do tempo de seca e estiagem na elaboração do roteiro, formado por seis questões abertas. Esta técnica favoreceu a espontaneidade das crianças em narrar o seu dia, as observações

sobre os espaços e contexto, deixando claro quais elementos faziam parte de seu cotidiano, como os animais e o meio ambiente.

A experiência dessa técnica de pesquisa com crianças demonstrou que ao pesquisador requer flexibilidade e atenção ao que a criança demanda, mesmo que seja uma palavra ou um gesto. O momento anterior ao roteiro também é importante, para deixar as crianças à vontade e confiantes, deixando claro que sua participação é voluntária e importante. Ao término do roteiro, as crianças se despedem com abraços, em especial as meninas, seja as de cinco ou de seis anos de idade. Em alguns momentos, ocorreu de retomarem algo que julgaram ser importante ou esqueceram de narrar durante o grupo, o que denota interesse na proposta a elas direcionadas.

Esses resultados são apresentados e discutidos na sessão “Resultados e Discussão”, dividida em duas temáticas: Sobre o contexto da criança, no qual os elementos explorados são a relação e interação com os pais, os recursos do ambiente físico, a rotina das crianças, os espaços frequentados e as normas que se aplicam ao sujeito criança. A partir da compreensão desse contexto de desenvolvimento, a segunda temática apresenta o foco desta investigação, o que é “ser criança” para os grupos de 5 e 6 anos de idade, nos discursos surgiram encontros e divergências, apresentados na análise comparativa, que acompanha cada um dos tópicos que compõem essa sessão, para posterior discussão.

Portanto, a Parte I aborda os referenciais teóricos que embasam o estudo acerca da infância, autores e contribuições da Educação nas discussões sobre o que é ser criança e como deve ser tratada; a teoria Bioecológica como base teórica para compreender o desenvolvimento humano, em seu contexto e tempo; e o percurso metodológico. Quanto à Parte 2, apresentação e discussão dos resultados encontrados na pesquisa. Finaliza-se com as considerações finais, na qual são apresentadas as limitações da pesquisa, as contribuições, aplicabilidade e possibilidades de pesquisa futuras.

2 CONTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFANCIA EM DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

2.1 CONCEPÇÕES E CARACTERIZAÇÕES DA INFÂNCIA

O percurso histórico do conceito de infância e as caracterizações sobre ser criança são descritas nessa seção a partir das contribuições da História Social, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Psicologia. Realizando um breve resgate histórico que tem objetivo de compreender como as ressignificações da infância ocorreram ao longo do tempo até as pesquisas atuais que se dedicam à temática. A seção encerra com uma tabela resumindo principais pontos sobre o conceito de infância nas áreas apresentadas.

2.1.1 História Social da Infância.

A primeira sessão desta dissertação propõe uma descrição do conceito de infância ao longo da história mundial e do Brasil, iniciando no século X, passando pelas contribuições clássicas de Ariès (1981), até a contemporaneidade. Buscou-se identificar as conceituações e estudos realizados com crianças em diferentes áreas do conhecimento: Filosofia, Sociologia e a Psicologia, a fim de observar as transformações desse conceito e o olhar da criança sobre si mesma, seja como um ator social, informante, objeto de estudo, um sujeito capaz de falar de si ou não.

Os antecedentes históricos da infância testemunharam o seu papel na sociedade a partir da concepção de reis, padres, professores, pais, mães, entre outros. Assim, a construção do conceito de infância partiu do pensamento e ideias dos adultos. As primeiras pesquisas sobre a infância foram estudadas, em sua maioria, com ênfase nos aspectos relacionados à Educação Infantil, à mortalidade e à desnutrição; e ainda à infância tardia e adolescência.

Os estudos do historiador francês Phillippe Ariès (1981) trouxeram muitas contribuições ao estudo da infância, especialmente, no que diz respeito à condição e natureza histórica - social do que é ser criança. Com tradução, *História Social da Criança e da Família* (1960), apontou que o conceito ou a ideia de infância se construiu ao longo da história e que, por muito tempo, a visão de criança prevalecia

como um adulto em miniatura e não um ser em desenvolvimento, como ela (a criança) é vista na atualidade.

Ao investigar uma dimensão histórica para as concepções de infância, Ariès (1981) inovou ao buscar esses dados através de desenhos, pinturas antigas, diários, testamentos, inscrições em igrejas e túmulos. Concluiu, dentre outras coisas, que a construção do sentimento de infância foi marcada por dois sentimentos: “*mignotare*” e “moralização”.

O primeiro sentimento, que pode ser compreendido como sinônimo de “paparicação” surgiu explícito no século XVII, quando mães e babás percebiam a criança como gentil e graciosa, uma fonte de relaxamento e distração. Era, portanto, um ser que demandava cuidados e proteção, ilustrando assim, o moderno sentimento de amor materno.

Quanto ao sentimento “moralização”, foi traduzido na preocupação adulta em formar essa criança num adulto educado e livre da indisciplina infantil, sendo a criança um ser a ser estudado e formado. Nesse sentido, o interesse passou a ser de preocupação moral e psicológica. Este sentimento iniciou com os eclesiásticos e moralistas que não aprovavam mimos e paparicações. Apesar de contraditórios, ambos os sentimentos não trazem à infância condição social às crianças, porém, influenciaram tendências e o modo como a educação deveria conduzir a escolarização para esta faixa etária ao longo da Idade Média e durante o século XX.

Kramer (2006), ao estudar os antecedentes históricos da infância ao longo do tempo, verificou que nos séculos X e XI a criança não despertava interesse nos adultos. Não existiam festas ou produções artísticas relacionadas a essa fase; estas começaram a surgir a partir do século XI. Porém, apresentavam as crianças com corpos de homens pequenos, ao que pareciam deformados ou incompletos. A concepção desta criança incompleta, não merecendo ser ouvida, se relaciona, curiosamente, ao significado etimológico da palavra descrita no Dicionário Escolar Latino-Português (1956) como aquele “que não fala”. A partícula *in* do latim significa “não” e *fans*, participio presente de *fari*, se refere a “ter a faculdade da fala”, representando alguém que não sabe se expressar, meninice, infantis, sendo que essa fase terminaria aos sete anos de idade.

De acordo com a concepção de Ariès (1981), o século XII é o marco para o início da construção do sentimento de infância. A criança, após completar sete anos

de idade, era inserida na vida adulta e realizava tarefas que eram úteis para a economia familiar, acompanhando e imitando seus pais e mães.

Contudo, de acordo com Gélis (1991), a percepção da infância existia desde tempos mais remotos, assim como a preocupação com sua sobrevivência, educação, religiosidade, alimentação, construção de brinquedos, roupas e móveis apropriados à criança. Kuhlmann Jr. (apud ROCHA, 2002) criticou os estudos de Ariès ao afirmar que tais estudos foram fundamentados tendo como fontes as famílias abastadas, e por isso não concordou com a premissa de que o sentimento de infância teria surgido primeiro nessas famílias. Principalmente na educação dos filhos homens, defendeu que o “sentimento de infância” existia também em classes sociais mais humildes, porém, com diferentes modos de perceber a infância.

Devido à precariedade das condições econômicas, poucos registros podem ser encontrados sobre a vida e os costumes das classes populares, mas, de acordo com Caldeira (2008), é possível inferir a existência da infância pobre percebida pelos camponeses e artesãos, através da participação das crianças nas conversas com os adultos, seus modos de agir e, mesmo que estivessem vestidas como adultos, isso não significava dizer que o sentimento ou a educação dessas crianças pobres não existisse.

Já no século XIII, a criança era considerada com pensamentos e sentimentos anteriores à razão. Ao longo do século XIII, as características da infância foram se modificando: elas participavam mais da vida cotidiana dos adultos, auxiliando no trabalho, em passeios e jogos; tal criança era pública e também era uma garantia da continuidade da família (IDEM).

Segundo Ariès (1981), nos séculos XII e XIII era possível perceber alguns tipos de criança representados como o anjo chamado Clergeon, com aparência de adolescente, e eram semelhantes aos seminaristas que auxiliavam o sacerdote durante as missas. Outro tipo, com características mais realistas, retratava o ancestral de todas as crianças: o menino Jesus.

No século XIV, Costa (2000) descreveu a imagem de uma criança mística ou anjo associada ao Menino Jesus, o que causava consternação e ternura nas pessoas. Essa imagem foi fortalecida pelo movimento religioso da Igreja. No decorrer dos séculos XV, XVI e também XVII, as crianças foram sendo reconhecidas de modo diferente, deixando de ser misturadas aos adultos e passaram a frequentar ambientes específicos, como por exemplo, a escola.

Ariès (1981) ressaltou que, no fim do século XVI, educadores católicos e protestantes da França se preocuparam em impor respeito à infância, em selecionar literatura adequada, o que representou um passo importante para a história da Pedagogia. Essas mudanças acerca do sentimento de infância iniciaram a discussão para o caráter histórico e social da infância, que modificou tanto o papel da criança quanto de seus pais e cuidadores.

Essas mudanças em relação ao cuidado com a criança foram reforçadas pela preocupação da Igreja e dos poderes públicos no século XVII em não aceitar tão naturalmente o infanticídio, até então secretamente tolerado. Outro ponto destacado por Caldeira (2008), era o costume de entregar a criança para outra família educar até os sete anos, se sobrevivesse. A preservação e o cuidado com a criança seria responsabilidade exclusiva das mulheres e das parteiras, mas com uma visão diferente, como protetoras da vida infantil, com melhores condições de higiene e menos naturalidade diante de suas perdas.

Mesmo assim, a criança, até certa idade, ainda não teria sua própria identidade; só a teria quando conseguisse realizar as tarefas de modo semelhante aos adultos, assistidas por criadeiras ou amas de leite. Quanto ao tratamento diferenciado entre meninos e meninas, segundo Heywood (2004), isto se dava por conta das meninas serem consideradas como resultantes de relações sexuais corrompidas pela libertinagem ou enfermidades. Até mesmo a celebração do nascimento era diferenciada, como na Grã-Bretanha do século XIX, os meninos eram saudados com três badaladas de um grande sino e as meninas com apenas duas badaladas de um sino pequeno.

Quanto às tarefas destinadas às crianças, eram as mais variadas, visando sempre ajudar os adultos em seus afazeres, e de modo casual, poderiam ser desde atividades que exigiam pouco esforço até afazeres extenuantes. Mesmo antes da industrialização, contudo, as fábricas atenuaram o abuso sobre as crianças, o que acarretou na criação de leis para regulamentar o trabalho infantil, o que na concepção moderna de infância foi condenado e eliminado (RODRIGUES, 1992; CALDEIRA, 2008).

Por volta dos anos de 1980 sociólogos, psicólogos, geógrafos, antropólogos, historiadores britânicos, dentre os quais, Alan Prout, Allison James, Chris Jenks, J. Qvortrup e J. Hockey definiram o resultado de seus estudos como *New Social Studies of Childhood*. Nesse, se teria a intenção de superar a perspectiva teórica da

criança como ser de instintos, incompleto e passivo, e houve a preocupação na elaboração de uma concepção social da infância, eliminando os naturalismos dos aportes biológicos e psicológicos. Consideraram a infância objeto de estudo válido por si só. Para eles, as crianças deveriam ser pensadas como plenas e importantes dentro da estrutura social e cultural de uma sociedade; reforçaram posições culturalistas que defendiam diferentes formas de infâncias e ainda contribuíram para aspectos metodológicos de pesquisa com as crianças, apontando instrumentos criativos, que despertassem o interesse delas.

As mudanças no conceito de infância evidenciam a necessidade da realização de pesquisas acerca da condição da criança como ser social, ativo e histórico, produto e produtor de cultura. Para tal, é preciso analisar o que se compreende como sujeito histórico nos seus mais diferentes momentos. Assim, na atualidade, existe grande preocupação em desvendar os caminhos da infância, visto o grande número de maus tratos, abandono e exploração. Em paralelo, existem outras crianças rodeadas por tecnologias e presas em castelos/condomínios.

A contemporaneidade articula, dentre outras coisas, o conceito de infância dentro de uma política de verdades. A maneira como é vista pode ser observada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASÍLIA, 1998). Caldeira (2008) resume a criança com uma natureza singular, que sente e pensa o mundo ao redor de um jeito peculiar, muito próprio, que se utiliza de diferentes linguagens e modos de formular ideias e hipóteses sobre o que procura entender.

De qualquer modo, a infância deve ser considerada uma condição do ser criança, sendo importante respeitá-la e considerar seu universo simbólico, pois é um sujeito que participa das relações sociais, fazendo parte de um processo histórico, social, cultural e psicológico (GOLDBERG; YUNES; FREITAS, 2005). A investigação nas áreas da Sociologia, da História e da Antropologia pode fornecer dados significativos e favorecer, inclusive, uma ressignificação da infância, ou melhor, das infâncias.

2.1.2 Contribuições da Filosofia de Platão

Platão ocupou-se em estudar a infância a partir de uma ótica política e educacional. Esse tema não era foco de sua atenção, porém, merecedor de atenção

na medida em que se tentava educá-las (crianças) para obter uma *pólis* (Cidade-Estado) justa e bela (KOHAN, 2003).

Para Platão, a infância representava incompletude, falta de acabamento. A vida humana e o gênero humano também estavam marcados pela incompletude, diferenciando-se na possibilidade que a criança tinha de tornar-se quase tudo. Em três aspectos, a infância foi caracterizada na obra *A República* (2006):

A infância como inferioridade: a inferioridade à idade adulta dava-se no plano físico e espiritual. Assim, o encarregado da criação deveria conduzi-la em linha reta, segundo as leis. O estado do ser criança era comparado à senilidade e, mesmo, ao estado de embriaguez; um ser sem razão, compreensão ou juízo. Tal ser tinha percepção limitada, só percebia a superfície e não as profundidades.

A infância como o outro desprezado: a educação inicial da criança sobre geometria deveria ser embasada em jogo e também espontânea, já que nenhum saber permanece pela força. Após os 30 anos de idade, a dialética devia ser apresentada somente para os aptos. Contudo, na idade da infância, a criança era uma figura de desprezo, excluída dos assuntos mais importantes do governo.

A infância como material da política: as discussões sobre a infância e a educação adquiriram significado político: formar para o bem do governo, para alcançar a tão sonhada *pólis* ideal.

Assim, educação, infância, incompletude, possibilidades eram palavras que se cruzavam aos termos poder e política. Koham (2003) concluiu que educava-se para politizar, para que a *pólis*, previamente definida, fosse estabelecida pela educação dada aos novos. Por esse caráter decisivo, a educação seria tão importante para Platão, estando a infância numa encruzilhada entre a educação e a política. Dessa forma, o autor questiona essas primeiras marcas da infância na Filosofia, marcas antigas e distantes, ou no modo escrito por Koham (2003): “Primeiras? Antigas? Distantes?” (p..16).

2.1.3 Sociologia da Infância

A sociologia da infância se desenvolveu a partir da década de 1990, com os estudos de Sans Qvortrup (1993). O conceito de infância modificou-se deixando de ser marcado pelo “não ser” racional para um ator social, sendo a criança situada no contexto histórico e cultural, capaz de agir e modificar o meio ao seu redor

(SARMENTO, 2005). Assim, era uma fase que representava uma geração, compreendida como classe etária definida, geração - grupo de idade - e com estudos e papéis revestidos a esse determinado período.

A sociologia da infância estabeleceu diferença entre os conceitos de infância e criança. Infância se traduz em construção social e cultural, que fornece experiências aos infantes, sendo essas crianças os sujeitos concretos. De acordo com James, Prout e Jenks (1998), as crianças estão inseridas em um contexto social estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo, assim, constituindo-se sujeitos sociais integrantes.

Sirota (2001) descreveu alguns pontos em comum dos estudos da Sociologia com crianças na língua francesa e na língua inglesa, sendo alguns com pesos diferentes para cada autor, em resumo:

- A criança é uma construção social: trata-se de um componente específico nos aspectos estrutural e cultural;
- A imaturidade biológica não é negada, a variabilidade da construção da infância ocorre na dimensão diacrônica e sincrônica;
- A infância é um componente da cultura e da sociedade, trata-se de uma forma estrutural que jamais desaparece, mesmo que seus membros mudem constantemente;
- As crianças são produtos e atores dos processos sociais;
- A infância é uma variável da análise sociológica, que se articula às variáveis como classe social, gênero, ou pertencimento étnico.

Na trajetória da Sociologia, Nascimento et al. (2008) constatou que, inicialmente, essa ciência procurou pela representação da criança como filhos, na Sociologia da família; e como aluna, na Sociologia da Educação. Atualmente, a investigação não tem foco na dinâmica da instituição onde a criança está inserida, e sim pela própria criança, suas ideias, concepções sobre si e sobre os temas que a rodeiam. Como um ator social, essa criança não representa um adulto em miniatura, mas um sujeito capaz de construir e reconstruir seu próprio mundo.

Para melhor compreender essa dinâmica, as considerações da Sociologia apontaram a infância como uma construção social que não poderia ser dissociada de indicadores como o sexo e classe social. Por isso, as culturas e relações sociais da criança precisariam ser estudadas a partir dos próprios discursos da criança

(MEAD, 1949). Retirando o caráter passivo que se acreditava, esse novo olhar implicou em uma reconstrução da infância na sociedade.

Ao considerar essas perspectivas, é possível observar que, na relação entre pares, as crianças são capazes de organizar, de forma autônoma, suas ações nos grupos. Tal fato remete ao conceito “culturas das infâncias”, definida por Sarmento (2003) como a capacidade das crianças em construir, de modo sistemático, formas de significação do mundo e da ação intencional, diferente das formas de significação dos adultos. Essas culturas transportam as marcas do tempo, exprimem contradições e complexidades de uma sociedade, são integradas pelos jogos infantis, linguagem, comunicação não verbal e brincadeiras.

Para o autor supracitado, as culturas das infâncias possuem quatro eixos: a reiteração, a ludicidade, a fantasia do real (faz-de-conta) e a interatividade. O primeiro trata-se da não linearidade temporal através da imaginação; a ludicidade é uma condição para a aprendizagem e a sociabilidade; o faz-de-conta elabora a visão de mundo e atribui significado às coisas; o quarto eixo trata do meio de interação, mola para a aprendizagem, fatores importantes para os que buscavam pesquisar a criança no contexto da escola e como educar crianças pequenas.

Friedmann (2011) considera a educação (processo social) e a escola (local) como centrais na compreensão da infância. Sem desconsiderar os locais em que os processos educacionais ocorrem em espaços fora da educação formal. São espaços em que as culturas infantis são construídas.

Sobre esse tema, Émile Durkheim (1850-1917) foi um dos primeiros a tecer os fios da infância com o ambiente escolar. Considerou que a educação da criança deveria envolver três elementos da moralidade:

- O espírito da disciplina: a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva e o gosto da obediência à autoridade;
- O espírito da abnegação: adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos;
- A autonomia da vontade: submissão esclarecida.

Conceitos e elementos que permitem refletir: afinal, como aprendem? O que aprendem? O que se sabe sobre as culturas infantis? O que se conhece sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras e brancas? O que sentem? O que pensam? Para alcançar questões como essas, Finkelstein (1985) indicou compreender a conexão entre a história da infância e a história da educação que

ocorreu de modo interconectado e em diferentes níveis: primeiro, numa conexão conceitual e psicológica; em segundo lugar, estavam relacionadas no tempo e em terceiro, ligaram-se social e institucionalmente.

Sirota (2001), sobre o contexto escolar considera que toda educação é uma autoeducação, não apenas um papel passivo e de inculcação, é um trabalho sobre si mesmo. Nesta percepção, inclui a criança, como aquela que participa de trocas, interage, perpetua e transforma uma sociedade, dando importância a sua subjetividade e especificidade de sua relação com a escola.

Assim, a educação e a infância relacionam-se além de um campo conceitual, o que permite pensar acerca das diferentes concepções, diferentes modos de ver, educar e cuidar da criança. Reforça-se a necessidade de estudos e pesquisas que busquem compreender quem é a criança e como se dá suas relações, as conexões conceituais e psicológicas que perpassam o tempo, e em diferentes níveis, sobre o que seria a infância e o que é educar. Em busca de respostas a questões como essas, a Antropologia também trouxe estudos e contribuições, como será explorado no tópico a seguir.

2.1.4 Antropologia da Criança

A Antropologia, em busca de tornar-se uma ciência experimental, no fim do século XIX e início do século XX, começou investigações nos diversos contextos culturais, buscando o cotidiano do outro em sua vida social, sua cultura real e concreta. Inicialmente, estudou a cultura sem as crianças, ou com pequenas considerações, uma figura esporádica (COHN, 2000). Para Benthall (1992), as crianças não eram os principais sujeitos a serem pesquisados nesses estudos. Elas apareciam em momentos ritualísticos, de iniciação ou passagem, onde mais importava o ritual do que seus efeitos sobre o sujeito.

Uma das explicações para a relativa ausência das crianças nas ciências sociais foi a tentativa de enquadrá-las como problemas de ordem social, além de serem entendidas somente como a próxima geração de adultos. Outro ponto seria a resistência das ciências sociais em considerar as crianças como informantes confiáveis para as pesquisas, além da dificuldade em elaborar metodologias satisfatórias (COHN, 2000; NUNES, 2002; SARMENTO, 2008).

Ainda assim, a política cultural mundial buscou investigar os modos de viver a infância em muitos locais do mundo, com foco especial no grande número de mortes de crianças, vítimas da miséria e do trabalho escravo. No fim do século XX, deixou-se de lado o pressuposto de que eram um grupo protegido e seguro no seio familiar e da escola. Essa nova percepção foi, de acordo com Sarmiento (2008), foco da nova investigação sociológica e antropológica.

Dentre outras investigações, a antropóloga Mead (1935) retratou as crianças Arapesh, pertencentes a um dos grupos da Oceania, que independente do sexo, eram educadas para serem dóceis e servis. Podiam ser amamentadas por qualquer mulher que estivesse em condições de aleitar, e o desmame era tardio. Enquanto que em outro povo também da Oceania, os Mundugumur, a educação era dura e severa, pois independentemente de serem meninos ou meninas, as crianças não eram desejadas, e eram incentivadas para atos de rivalidade e agressividade entre si.

Outro grupo da Oceania, os Chambulis, consideravam a mulher mais dinâmica e empreendedora e o homem seria o ser mais sensível, vaidoso e invejoso de seus semelhantes. Por isso, as mulheres detinham o poder econômico no grupo. Quando meninas, elas eram tratadas com aspereza, porém, recebiam maior atenção entre as adultas, enquanto que os meninos eram desprezados e rejeitados desde a mais tenra idade, o que ocasionava, segundo a antropóloga, homens que se deixavam escolher pelas mulheres, passando os dias se enfeitando, fazendo intrigas e buscando afeto.

Já nos trabalhos realizados com crianças da Nova Guiné e Bali, Mead (1949) reportou situações semelhantes em se tratando da comunicação entre mães e crianças. Nestas sociedades, a mãe estimulava a criança, chamando o filho para ela, e incentivando a fala da criança, que ouvia a fala da mãe e reproduzia dentro de suas possibilidades.

Friedmann (2011), ao estudar os trabalhos de Mead, ressalta o quanto a antropóloga defendeu a importância em conhecer a vida das crianças, afirmava que as crianças não nascem “balinesas”, por exemplo, mas tornam-se “balinesas”, isso por meio de processo educacional imerso na cultura, no cotidiano, não dependendo exclusivamente de questões maturacionais e biológicas.

Nas observações de Googwin (1990), uma antropóloga linguista que gravou conversas de um grupo misto de crianças africanas, verificou-se que suas falas iam

além da comunicação; elas constituíam os laços sociais ou marcavam desprendimento entre os sujeitos; ainda serviam para marcar as hierarquias sociais e negociação de atividades e brincadeiras entre os gêneros.

Em uma sociedade de muçulmanos na Nigéria chamados de Hausa, tem suas crianças como ajudantes da renda familiar. Segundo Smith (1995), essas crianças também contribuem para a instituição religiosa do local, uma vez que as mulheres são submetidas ao isolamento espacial devido à cultura religiosa. Nesta comunidade são as crianças que vendem seus produtos no mercado local e compram novos materiais para a casa, pois, os homens casados trabalham longe de suas famílias, em caravanas. Essa liberdade de deslocamento das crianças, maior que das mulheres adultas, que só podem sair para cerimônias religiosas e ir ao médico, coloca as crianças como colaboradoras da coesão econômica, cultural e religiosa do local.

No Brasil, um estudo etnográfico realizado por Ballve (2010), que sob a ótica do marketing, buscou compreender como as crianças veem o fenômeno do consumo dentro de suas vidas, em uma escola particular da Zona Sul do Rio de Janeiro. Entre aquelas de 3ª e 4ª séries, identificou em seus resultados a categoria infância. Os dados encontrados apontaram para uma criança que tem consciência de sua idade, ciente das etapas e suas responsabilidades, vantagens e desvantagens. A questão de gênero também emergiu, diferenciando o que é de meninos e de meninas, bem como o que não é de crianças e na construção da autoimagem a influência da família e os padrões de beleza e de comportamento, adotados sob forte olhar ao que a figura da mãe representa.

Martins (1991) considera que pesquisas que focam a criança como centro, partem do pressuposto de que essas estão plenamente aptas a falar sobre as situações que vivenciam e defende que elas podem compreender a situação que estão vivendo. Tal ideia pode ser observada nos estudos citados e também nos trabalhos realizados com crianças indígenas da etnia Xikrin, residentes no Sudeste do Pará, tendo como pesquisadora a antropóloga Clarice Cohn (2000/2005).

A compreensão da criança, proposta pela Antropologia, de acordo com Friedmann (2011), pode começar a partir da observação, da escuta e depois da interpretação do material coletado com diferentes métodos. Considerar o ambiente, as formas de pensar da criança, seus jogos e suas atividades de recreio, os desenhos infantis e as falas das crianças são um bom começo.

Esse novo referencial teórico intitulado “antropologia da criança”, segundo Cohn (2005), vem sendo utilizado para analisar a fala, ações e pensamentos das crianças de forma mais complexa, sendo uma nova corrente que visa perceber a criança a partir de seu próprio ponto de vista, considerando seus sistemas simbólicos.

Em sua pesquisa com as crianças Xikrins, Cohn (2000) buscou compreender o processo de desenvolvimento infantil a partir da própria concepção de criança e de crescimento. Concluiu que para a definição do que é ser ou não criança, outros elementos precisam ser analisados, como por exemplo, a concepção e construção da pessoa humana. Para os Xikrins, a criança não se desenvolve apenas fisicamente, ela se envolve com a vida social e por isso precisa desenvolver a habilidade de saber o que é aceitável ou não.

Os estudos com etnias Xikrins e os Kayapó, de acordo com Tassinari (2007), demonstram que o desenvolvimento não é somente físico. Elas tornam-se mais envolvidas com a vida social, desenvolvem a capacidade de identificar o que é aceitável socialmente ou não. Até certa idade, essa criança não tem responsabilidades, tanto em afazeres como comportamentos; não se espera que ela saiba como se comportar. Acredita-se que a criança ainda não desenvolveu plenamente os órgãos dos sentidos, que são os meios que permitem a compreensão. Porém, Cohn (2000) encontrou uma contradição, já que a etnia Xikrin concebe a criança como um ser que sabe tudo porque pode ver, dialogar, manusear e ouvir tudo e gradativamente, pode construir significados para o que é ouvido e observado por elas.

Nessas etnias, também, o cotidiano das crianças é diferenciado a partir da faixa de idade e gênero: os meninos, de acordo com Titiev (2004), têm mais liberdade de movimentação e ensaiam caçadas e expedições nas roças próximas desde cedo, com suas pequenas armas. Neste aspecto, pode ser observada uma imitação dos afazeres adultos, porém, são atividades espontâneas. Os produtos das expedições - frutas, passarinhos - são oferecidos às irmãs, como os adultos fazem.

Assim, as meninas preparam e oferecem a caça, mas não podem se distanciar de suas casas porque, segundo Cohn (2000), é preciso que estejam disponíveis para ajudar as parentas mais velhas e cuidar das crianças menores. Isto não impede que tomem iniciativa de se reunirem para brincar de bonecas preparadas de argila, abóboras e outros objetos, que são pintados com desenhos

característicos desta idade. Ainda, pintam umas às outras, como fazem as mulheres adultas, não com jenipapo, mas com carvão que sai facilmente, com uma combinação de motivos mais livre que das adultas.

O que se observa é que, independente do sexo, as crianças podem se movimentar com maior liberdade. Vidal (1977) pontua que as crianças indígenas atuam como mensageiras entre as casas, levando e trazendo recados e presentes, o que permite que conheçam melhor a rede social da qual fazem parte. Porém, quando estão em companhia dos adultos, têm muita vergonha, a semelhança dos jovens que não olham para os mais velhos de frente, como forma de respeito; esses se tornam mais importantes à medida que se estabelecem relações de afinidade.

Na percepção dos Guaranis, segundo Mello (2006), a autonomia infantil também deve ser respeitada, pois a criança não é um ser em formação, está de fato pronta, mas possui um espírito que precisa ser cativado para ficar entre os vivos. A criança surge do ventre com a essência da vida, chamada de *angüe*, que é transmitida pelo sangue dos pais e o *ñe'e*, o espírito que é trazido pelos deuses e torna o feto humano.

O levantamento bibliográfico da Antropologia e trabalhos etnográficos têm sido relevante, especialmente nos trabalhos com crianças indígenas. Na análise de Nunes (2002), com alguns desses grupos, o autor resume que as crianças estão vulneráveis a práticas de infanticídio e ao tratamento dados aos animais domésticos, contudo, as crianças belas recebem tratamento diferenciado. Os pontos em comum entre as culturas seriam a imitação do cotidiano dos adultos e as brincadeiras que são compartilhadas em todos os locais e etnias, como as brincadeiras de casinha.

De acordo com Reis (2007), não existe um modelo para a infância, o que há em comum entre as crianças é que elas sempre buscam um espaço para sua construção, como o brincar que se revela em diferentes contextos sociais e permitem a manifestação das fantasias e do imaginário, bem como retratam aspectos de sua realidade, mas não existe um modelo de criança homogêneo ou universal.

Cohn (2005) ressalta a escuta da criança em seu ambiente, comparando suas vivências a partir do seu contexto sociocultural, pois as crianças estão em todos os lugares, mas as experiências podem ser distintas e a Antropologia precisa ser capaz de compreender essas diferenças. Segundo a autora, as pesquisas não precisam necessariamente ser em locais com outra cultura e costumes, os temas próximos da

realidade do pesquisador podem ser valiosos, evitando a falsa crença de conhecimentos prévios, reaprender o que parece claro e evidente, e para esses casos a autora alerta que se deve desconfiar do que se vê e do que se ouve, quando mais óbvio pareça.

2.1.5 Contribuições da Psicologia

Pacheco (2001) enfatizou que as teorias não surgem sem a influência das crenças, atitudes e valores pessoais de uma época, desconsiderando as experiências cotidianas das pessoas. Tal ideia remonta a influência das crenças populares acerca do que é a infância. Na Psicologia, ao falar de criança, Jersild (1971) incluiu a hereditariedade e o ambiente, a família e a sociedade na qual está inserida a criança, ressaltando a importância da relação entre esses aspectos.

No século XIX, o interesse da Psicologia no estudo do desenvolvimento humano voltou-se para as demandas sociais, devido à necessidade de melhorias na saúde e na educação das crianças, frente o fim da Primeira Guerra Mundial. Os estudos tinham objetivo de formar um arcabouço de conhecimentos em benefício de pais, especialistas e crianças. Anterior a Primeira Guerra, o interesse era o de identificar aspectos normais e patológicos do desenvolvimento. Segundo James e Prout apud Warde (2002), a ideia de “desenvolvimento”, inicialmente, não considerava os fatores sociais e históricos que afetam a criança, restringindo-se à dimensão biológica e ao desenvolvimento individual.

Os estudos da infância e do desenvolvimento humano, a partir dessas preocupações com o cuidado e a educação das crianças e com o próprio conceito de infância, realizavam-se, em sua maioria, numa interface com outras abordagens da Psicologia, como as abordagens: psicossocial, personalidade, educacional e cognitiva, numa perspectiva interdisciplinar e com metodologias próprias (BRONFEBRENNER; EVANS, 2000).

No início do século XX, segundo Pacheco (2001), a Psicologia começou a institucionalizar-se em ambientes escolares e institutos preocupados com a educação da criança, o que abriu espaço para diferentes profissionais (psiquiatras, assistentes sociais, psicólogos) com foco no estudo do desenvolvimento da criança.

Três questões balizavam essas pesquisas. A primeira era questionar como ensinar, o que, a quem. A segunda tratava-se do currículo a ser adotado. E a

terceira, quem era capaz de aprender. Para a terceira questão, a Psicologia introduziu os testes de inteligência na escola parisiense, em 1904. O método de seleção se dava a partir do teste Binet & Simon, o que marcou a história da ciência psicológica e do sujeito como responsável pelas diferenças (PACHECO, 2001).

De 1920 a 1935, aproximadamente, os estudos do desenvolvimento estiveram investidos para a infância. Os principais interesses abordavam o desenvolvimento intelectual, maturação e crescimento (PAPALIA et al., 2009).

De 1940 a 1959, o interesse concentrou-se no estabelecimento de relações entre as variáveis que afetavam o desenvolvimento. De 1960 a 1989, houve influências do Behaviorismo e da teoria piagetiana. A partir da década de 90, surgiram interesses por estudos no curso da vida e por abordagens contextuais e sistemáticas como a teoria bioecológica de Bronfenbrenner. De acordo com Castro (1998), a Psicologia do desenvolvimento teria se ocupado em descrever e sistematizar as mudanças ao longo do ciclo vital. Nesse estudo, surgiu o entendimento sobre os modos de ser e viver da criança.

Galton problematizou ao estudar as características genéticas humanas. Verificou que os traços ou comportamentos são variáveis para cada grupo, marcando o início das discussões acerca da singularidade dos sujeitos (PAPALIA et al., 2009).

A partir dessas considerações e interfaces, permite-se perguntar como compreender as variáveis que interferem no comportamento da criança. Pacheco (2001), afirmou que o estudo do comportamento precisa considerar o quanto ele afeta as relações com o outro, além do tempo imediato, considerando-o inserido em sistemas sociais, como os pais, professores, grupos de pares, que interagem e modificam o impacto entre esses. Por exemplo, a criança que tem relação segura e estável com os pais pode não vir a sentir-se afetada diante de agressividade de um dos pares.

A complexibilidade do ambiente foi explorada pela teoria de campo de Kurt Lewin (1989). Roger Barker (1968) propôs a Psicologia Ecológica para o estudo do desenvolvimento do organismo e sob o contexto do ambiente ao redor. Esses foram pontos iniciais para estudos nessa área, que contribuíram para a operacionalização da abordagem bioecológica.

Essa perspectiva contextualista compreendeu o desenvolvimento a partir do ambiente, do contexto social. A teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1917-

2005) propôs uma compreensão da ecologia do ambiente humano. Dessa forma, o homem não seria apenas um produto do desenvolvimento, mas também formador desse. A criança estaria em um ambiente de estruturas inter-relacionadas: ela sofre influências do ambiente assim como é influenciada por ele (BRONFENBRENNER, 2011). A teoria de Bronfenbrenner será aprofundada na seção 3, pois adota-se essa abordagem teórica para estudo e compreensão do desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento, na perspectiva da psicanálise, molda-se por forças inconscientes, que por sua vez, influenciam o comportamento humano. A infância seria o campo de origem dos distúrbios emocionais, a partir da vivência de traumas reprimidos nessa fase (DOLTO, 1985).

Freud (1856-1939) compôs a personalidade em três partes: id, ego e superego. Um bebê, por exemplo, é regido pelos impulsos inconscientes do id, a partir do princípio do prazer, que busca gratificação imediata. O superego, que se desenvolve por volta dos 5 ou 6 anos, é exigente e traz consigo as regras e valores da sociedade; caso não seja atendida, a criança pode sentir ansiedade e/ou culpa. O ego desenvolve o princípio da realidade gradualmente a partir do primeiro ano; realiza o equilíbrio entre os impulsos de prazer do id e o sistema de valores do superego.

Esses princípios geram conflitos que influenciam na formação da personalidade de diferentes formas e níveis durante o desenvolvimento psicossocial, dividido em cinco estágios: oral (nascimento aos 12-18 meses); anal (12-18 aos 3 anos); fálico (3 a 6 anos); latência (6 anos a puberdade) e; genital (puberdade a idade adulta). Em cada estágio, o comportamento muda, pois a fonte principal de gratificação/frustração torna-se outra, respectivamente: boca, com sucção e alimentação; região anal, pela retenção e expulsão das fezes; região genital, na qual se apega ao genitor do sexo oposto e mais tarde se identifica com o do mesmo sexo; a latência é tempo de relativa tranquilidade dos estados conflituosos e; retorno aos impulsos sexuais sob a forma de sexualidade madura e adulta.

Ainda na abordagem psicanalítica, Erik Erikson (1902-1994) enfatizou a influência da sociedade no desenvolvimento da personalidade. Tal influência é marcada por estágios psicossociais chamados de: confiança *versus* desconfiança (nascimento até 12-18 meses), noção de mundo seguro ou inseguro; autonomia *versus* vergonha e dúvida (12-18 meses aos 3 anos), independência e/ou dúvida são vivenciadas; iniciativa *versus* culpa (3 aos 6 anos), quando experimenta novas

atividades, sem culpa; construtividade *versus* inferioridade (6 anos à puberdade), na qual a criança deve experimentar sentimentos produtivos e/ou de incompetência; identidade *versus* confusão de identidade (puberdade aos 18 anos), experiência de noção ou confusão do eu; intimidade *versus* isolamento (18 aos 40 anos), busca compromissos com o outro, se não consegue, vive o isolamento; generatividade *versus* estagnação (maturidade), seria conduzir a próxima geração ou sentimento de empobrecimento pessoal; integridade *versus* desespero (3ª idade), aceitação da sua vida e da morte ou desespero ante a impossibilidade de reviver a vida (ERIKSON, 1987).

Dentre as teorias da aprendizagem, o behaviorismo, de acordo com Almeida et al. (2013), considera o ambiente muito mais influente em todas as idades, sendo que o ser humano reage no ambiente ante a situações de prazer, dor ou ameaça. A pesquisa comportamental trata da aprendizagem associativa formada pela ligação mental de dois eventos. Os condicionamentos clássicos e operantes seriam tipos de aprendizagem associativa.

O condicionamento clássico é o aparecimento de determinada resposta a um estímulo. Um exemplo clássico é o experimento com cães de Ivan Pavlov. Após parear (associar) o alimento (estímulo) a um som de sino (estímulo) por repetidas vezes, o animal passou a salivar (resposta) apenas ao ouvir o som do sino. Sob influência de Pavlov, John B. Watson afirmou que qualquer criança poderia ser moldada de acordo com os pressupostos da teoria estímulo-resposta. Porém, este comportamento pode ser também uma forma natural de aprendizagem, sem a necessidade de intervenções (SKINNER, 1974).

O condicionamento operante é a resposta do sujeito que aprende a operar no ambiente de acordo com as consequências. Por exemplo, o bebê que sorri acidentalmente e chama atenção dos pais, à medida que se repete, o bebe sorri intencionalmente, sendo chamada de resposta condicionada. Esses estudos foram ampliados por B. F. Skinner (1904 -1990).

Outra teoria citada por Almeida et al. (2013), é a teoria da aprendizagem social. Albert Bandura propôs o conceito de determinismo psíquico que seria a criança atuando no mundo e sendo por ele influenciada. A teoria clássica diz que o comportamento da criança é modelado pela observação e imitação dos modelos adotados pelo sujeito. A nova versão social considera os processos cognitivos combinados à observação, que viriam a favorecer novos padrões de

comportamentos. Assim, gradualmente, por meio da resposta sobre o comportamento, a criança formaria padrões para julgar suas ações e dos modelos de referência, também estabelecendo noção de auto eficácia e confiança na capacidade de ser bem sucedida.

A perspectiva cognitivista trouxe como elementos principais de discussão o pensamento e o comportamento. A abordagem sociocultural de Lev Vygotsky (1896-1934), se preocupou em estudar os processos sociais e culturais que se relacionam ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Para Vygotsky, as crianças aprendiam através da interação social. Deu ênfase à linguagem como modo de aprender e pensar sobre o mundo. Propôs o conceito de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), entendida como o espaço entre o que a criança poderia fazer sozinha e o que precisaria de auxílio. Contribuiu para elaboração de testes cognitivos e para a educação, analisando o que a criança é capaz e o que já aprendeu.

A abordagem de Jean Piaget (1896-1980) colaborou para a compreensão de como as crianças pensavam, sendo o desenvolvimento visto como um esforço da criança em entender e atuar no mundo.

Piaget sugeriu que o desenvolvimento cognitivo inicia com a capacidade inata de adaptar-se ao ambiente, ocorrendo em quatro estágios: sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), organiza as atividades de acordo com o ambiente, por meio da atividade sensorial e motora; pré-operatória (2 aos 7 anos), desenvolve sistemas de representações e símbolos para designar pessoas, lugares e eventos; operações concretas (7 aos 12 anos), resolve problemas a partir da lógica, mas não consegue alcançar o abstrato; operações formais (11 anos à idade adulta), lida com o abstrato, com situações incompletas e com as possibilidades.

Os estudos de Piaget e Inhelder (2003) sobre o desenvolvimento mental da criança, analisado na obra “A psicologia da criança”, descreve quatro fatores:

- O crescimento orgânico: maturacional, necessário para o aparecimento de novas condutas; é influenciado pelo ambiente físico e social;
- A experiência: é adquirida através do contato com os objetos;
- As interações e transmissões sociais: a socialização é uma estruturação; considera a assimilação ativa da criança e a necessidade de instrumentos operacionais;
- Equilíbrio: inclui as dimensões ontogenética e social, na qual o desenvolvimento possui mecanismo construtivo.

A perspectiva construtivista de Piaget e sua teoria dos estágios de desenvolvimento e etapas de aprendizagem são marcadas pelo fator cronológico, de modo que, segundo Souza (1996), a infância é uma etapa com experiências e conhecimentos que lhe dão condição de passagem para a vida adulta, não deixando espaço para a concepção social e cultural.

A contribuição de Piaget, de acordo com Papalia et al. (2009), foi a de demonstrar que as crianças pensam diferente dos adultos. Porém, estudos contemporâneos contradizem aspectos como a capacidade do bebê, que parece ter sido subestimada por Piaget, sendo o desenvolvimento gradual e contínuo e não em esquemas.

A ressignificação da infância, a partir de uma abordagem psicológica, implica em estudar a infância em seus diferentes aspectos e sob múltiplas dimensões, uma vez que, como aponta Kramer (1995), a criança é social e histórica, marcada pelas condições ambientais das sociedades, não podendo ser resumida ao que será (adulto) e sim, como produto e produtora de cultura, capaz de analisar com criticidade os temas que as rodeiam. Nesse contexto, são comentadas algumas pesquisas realizadas sob esse foco.

A pesquisa de Pinheiro et al. (2008) investigou as representações sociais de infância no Centro Cultural Dragão do Mar, em Fortaleza/CE. Participaram 23 crianças, entre 7 e 10 anos, de diferentes classes socioeconômicas, todas faziam parte da atividade “Pintando no Dragão”, gratuita e aberta ao público. A partir das pinturas e entrevistas com as crianças, os dados foram submetidos à análise de conteúdo temático. As representações de infância identificadas foram: o trabalho desenvolvido com as crianças possui características específicas, há vantagens em ser criança e o desejo de ser criança, devido à possibilidade de brincar; por outro lado, o trabalho infantil é inadequado, apesar de admitirem que isso ocorra. As pinturas expressam seus direitos, como por exemplo, espaços de lazer para as crianças; os autores apontaram a importância de estudos que permitiam à criança falar sobre si - neste caso, a pesquisa foi realizada em um espaço público, não institucionalizado - por isso, levantaram a necessidade de estudos sobre o tema com crianças de outras faixas etárias, do campo, dos interiores, crianças que trabalham ou que não frequentam a escola, enriquecendo as representações e ideias próprias da criança.

Outro estudo realizado com crianças de cinco e seis anos, desenvolvido por Salgado (2008), investigou os elementos envolvidos na criança protagonista e herói nas narrativas dos desenhos animados. Propôs oficinas e debates com vinte e uma crianças do Serviço Social e do Comércio (Sesc) da cidade do Rio de Janeiro. Verificou-se que treinos, competências, expertise, sabedoria, autonomia e empreendedorismo são indispensáveis para a figura da criança herói. De modo que, foi possível analisar, diante das crianças do “mundo real”, em como e que nível as expressões midiáticas influenciam nas relações parentais, nos desejos e na cultura lúdica da criança.

Diferentes áreas contribuíram de diferentes maneiras para a construção do conceito de o que é ser criança. Em síntese, a história social demonstrou as influências políticas e sociais sobre o modo de conceber a criança, a Antropologia tendo a criança como informante da pesquisa, com um novo referencial denominado Antropologia da criança, a Sociologia que trouxe a criança de papéis secundários para o ator social, na Psicologia contribuições acerca da diversidade dos conceitos de infância e sobre os aspectos do desenvolvimento humano.

Observou-se que, a Antropologia e a Psicologia convergem na defesa de estudos transculturais e interdisciplinares para a melhor compreensão de como a infância é representada, e quais os caminhos históricos que ela percorreu. Muitas contribuições surgem de áreas como Ciências Políticas, Sociologia da infância, entre outras áreas que aceitam a criança como porta-voz, um personagem transformador da realidade e que a observa de um modo peculiar, e por isso, um dos grandes desafios para as ciências que consideram o sujeito-criança principal foco de investigação. No quadro 1, a seguir, há informações sintéticas sobre a construção do conceito de criança ao longo do tempo e em diferentes correntes de pensamento.

Quadro 1 - Resumo das contribuições das áreas do conhecimento à Infância.

ÁREA	PERÍODO/ MOVIMENTO	AUTORES/ OBRAS	CONCEPÇÕES/ INFLUÊNCIAS	CONTRIBUIÇÕES/ IMPLICAÇÕES
História Social	- Século XII - Influências da Igreja - Figura do menino Jesus	- Ariès - História Social da Criança e da Família	- Adulto em miniatura - “Que não fala”.	- Sentimento de infância - “Vir a ser”
Filosofia	- 428a.C./348 a.C. - Educava-se para politizar	- Platão - A República	- Incompletude, falta de acabamento - Figura de desprezo - Excluída	- Educação inicial da criança embasada em jogo e espontânea - Não se educa pela força

Quadro 1 - Resumo das contribuições das áreas do conhecimento à Infância. (Conclusão)

Sociologia	<ul style="list-style-type: none"> - Século XX - Concepção social da infância - Culturas infantis 	<ul style="list-style-type: none"> - Prout - Qvortrup - Durkhein - Sarmento - Sirota - Friedmann - <i>New Social Studies of Childhood</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Ator social - A infância é um componente da cultura e da sociedade 	<ul style="list-style-type: none"> - Infância: se traduz em construção social e cultural, que fornece experiências aos infantes - Crianças: os sujeitos concretos
Antropologia	<ul style="list-style-type: none"> - Século XIX e início do século XX 	<ul style="list-style-type: none"> - Cohn - Mead - Nunes - “Antropologia da criança” 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a criança a partir de seu próprio ponto de vista - Escuta da criança em seu ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> - Plenamente aptas a falar sobre as situações que vivenciam - Podem compreender a situação que estão vivendo
Psicologia	<ul style="list-style-type: none"> - Século XIX e início do século XX - A Psicologia Ecológica 	<ul style="list-style-type: none"> - Barker - Freud - Erikson - Vygotsky - Piaget - Bronfenbrenner 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança estaria em um ambiente de estruturas inter-relacionadas: ela sofre influências do ambiente assim como é influenciada por ele - A criança é social e histórica 	<ul style="list-style-type: none"> - Hereditariedade - Ambiente - Família - Sociedade na qual está inserida a criança - Singularidade dos sujeitos

Fonte: A autora (2015).

Observa-se que nas diferentes áreas, a figura da criança modificou-se, no modo como era interpretada e nas ações direcionadas à elas, seguindo tendências religiosas, econômicas e políticas. Na educação não poderia ser diferente. Assim, o próximo tópico tem o objetivo de buscar compreender quem é a criança no campo da Educação, mais especificamente na Educação Infantil e quais as propostas pedagógicas destinadas a elas ao longo da história.

3 SER CRIANÇA NOS REFERENCIAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Diante dos processos e retrocessos no tratamento à criança, denunciados nos registros históricos, percebe-se a importância em estudar a infância em seus diferentes contextos, que permeada por diferentes tendências e grandes mudanças, surge nas pesquisas com alguém que tem algo a dizer. No tocante à Educação, essa seção tem o objetivo de compreender como a ressignificação da infância ocorreu, buscando na história da Educação Infantil e nos dispositivos legais de que criança se está falando. Encerrando com breve descrição da proposta educacional no município de Santarém para a educação das crianças pequenas.

3.1 TRAJETO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Oliveira (2011), a concepção de formação da criança cidadã é um marco na história da Educação Infantil, pois garante acesso às experiências enriquecedoras, permitindo que essa criança fosse tratada com maior urbanidade e respeito. Essa percepção inclui atividades que favoreçam as experiências coletivas, com ações que estão em consonância com a realidade das crianças, valorizando o seu espaço e contexto, aprendendo assim, sobre a perspectiva do outro e a própria, seus direitos e deveres.

Contudo, até chegar nessa concepção, muitos movimentos e influências sobre o pensamento pedagógico ocorreram, em um longo percurso que acompanhou tendências políticas, econômicas e outras transformações na sociedade. Sobre a discussão do sujeito criança, a concepção que educadores e pesquisadores ganha espaço, além de como a própria criança concebe “ser criança” no Brasil e no mundo. Assim, esta seção tem o objetivo de apresentar um resgate histórico acerca da Educação Infantil, busca-se identificar tendências que influenciaram o modo de ver e tratar a criança pequena.

3.1.1 No mundo

Nas análises históricas acerca da Educação Infantil, percebeu-se a infância como construção histórica e social, permitindo diferentes concepções sobre ser criança e o desenvolvimento infantil, sendo, mediadoras importantes para direcionar

as práticas educativas para crianças de zero a cinco anos de idade. Ao conhecer o histórico que permeia a educação de crianças pequenas, é possível identificar novos caminhos para a consolidação da Educação Infantil como direito da criança.

A família como principal responsável pela educação da criança era uma compreensão compartilhada pelas primeiras instituições de guarda e educação. *Creche*, do francês, significa manjedoura, presépio. *Asilo nido*, termo italiano, designa um ninho que abriga. “Escola materna” também foi outro termo para indicar guarda e educação fora de casa. Contudo, a educação fora de casa era vista como negativa, diante de situações como, por exemplo, as “rodas”, criadas nos muros de igrejas e hospitais de caridade, onde as crianças eram abandonadas sem a identificação da família de origem. Assim, seria responsabilidade de entidades religiosas educá-las (KUHLMANN JR., 2000).

Nos séculos XV e XVI, a Europa, influenciada pelo Renascimento, trouxe nova visão sobre a criança e o modo que deveria ser educada. Montaigne (1483-1553) sustentava uma educação que respeitasse a natureza da criança, o estímulo às atividades da criança e o uso do jogo para desenvolver a aprendizagem. Porém, o momento econômico da Europa não favorecia essas ideias, diante de um contexto de conflitos de transformação de uma sociedade agrário-mercantil em urbano-manufatureira, na chamada Revolução Industrial (OLIVEIRA, 2011).

No século XVII, houve grande movimento tecnicista e influência do movimento científico, ocorrido na expansão mercantilista. Nesse período, a igreja também teve forte influência sobre o pensamento pedagógico. Foram organizadas escolas para crianças a partir de seis anos de idade, para aprender a ler e escrever. Para crianças pobres de dois e três anos de idade, surgiram escolas apenas no século XVIII (KUHLMANN JR., 1998).

No século XVIII, segundo Oliveira (2011), ideias de Sócrates, Santo Agostinho e Montaigne, acerca da atividade do aluno como propulsora do crescimento intelectual e de Platão sobre a importância do brincar na aprendizagem, ganharam força. Comênio (1592-1670) preocupou-se com a educação de crianças menores de 6 anos, em especial, com as diferentes condições sociais entre elas. Compreendia que o nível inicial de ensino era o lar, posteriormente, em uma ideia inicial de jardim de infância, defendia o planejamento escolar, com recursos e materiais diferenciados, pois, partia do pressuposto de que esses objetos seriam internalizados e, quando na idade da razão, seriam interpretados. As atividades,

desenvolvidas de acordo com a idade das crianças, também seriam facilitadoras para o desenvolvimento da comunicação oral. Neste momento primeiro, o trabalho seria “regar” essas crianças.

O filósofo Jean Jacques Rousseau (1712-1778) combatia práticas autoritárias e que coagissem a liberdade da criança, sendo a mãe a principal educadora. Foi contrário à posição religiosa rígida e propunha que a criança tinha valor em si mesma e não na condição de vir a ser. Nesse contexto, o professor tinha o papel de facilitar a possibilidade de a criança viver de modo natural seu ritmo. As fontes de aprendizagem seriam as experiências, atividades práticas, observação, livre movimentação e em contato com a realidade de diferentes maneiras (DOZOL, 2006).

Em sua obra intitulada “Emílio”, Rousseau fez referência à infância nos livros I e II, nos quais o personagem Emílio serve de ilustração para suas concepções de educação e da própria infância, como uma fase vulnerável, devido os riscos à sua sobrevivência. Também compreendia que a criança é capaz de entender além do que está posto, sendo importante a entonação da mãe ao falar com a criança, para que sejam atendidas suas necessidades naturais e não os mimos e desejos, a partir da compreensão dos sinais que a criança expressa, a fim de mantê-la com a bondade original inerente dos seres humanos que, por entrar em contato com a sociedade, são corrompidos (NERY, 2012).

Algumas das contribuições de Rousseau acerca da educação e sobre o conceito de infância podem ser resumidas como o conhecimento da infância em uma fase específica, dotada de autonomia e características próprias, que no processo de aprendizagem precisaria incluir elementos de sua experiência concreta (NERY, 2012). Suas ideias influenciaram, dentre outros, Pestalozzi (1746-1827), em sua compreensão a educação se sustentaria no amor, sendo necessário cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento, bem como do caráter, das atitudes morais e da destreza prática da criança. Os instrumentos seriam as atividades de música, de arte, soletração, geografia, aritmética, além de outras atividades, como o contato com a natureza (KUHLMANN JR., 2008).

Froebel (1782-1825), educador alemão influenciado por Pestalozzi e marcado por ideias políticas de liberdade e da filosofia espiritualista, criou, em 1837, um jardim de infância para crianças e adolescentes, a fim de aprender sobre si e sobre o mundo. Propunha atividades de cooperação e jogo, compreendidos com a origem da

atividade mental. Defendia um ensino voltado para o desenvolvimento das percepções e sensações. Enfatizou trabalhos manuais, como o cultivo de hortas e o uso de brinquedos para o estudo da geometria e da aritmética. Dividia os recursos em prendas ou dons que seriam materiais que não modificavam a forma, como um cilindro; e ocupações, materiais que se modificavam, como a argila e areia. Incluiu também as canções na lista denominada atividades maternas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Os movimentos liberais na Europa e as ideais de liberdade à criança de Froebel foram interpretados como ameaças ao poder político alemão, que por volta de 1851, fechou os jardins de infância. Contudo, refugiados, os discípulos de Froebel conseguiram levar suas ideias para outros países, como os Estados Unidos e Itália, e neste mesmo período, algumas de suas ideias chegaram ao Brasil (OLIVEIRA, 2011).

No século XX, Marcílio (1998) faz referência aos médicos e sanitaristas que, preocupados com o número de órfãos decorrentes da I Guerra Mundial, criaram programas em instituições e creches a fim de diminuir os índices de mortalidade. Materiais e atividades foram criados para esse público específico. Podem-se citar dois nomes que contribuíram para a educação neste aspecto: Ovídio Decroly e Maria Montessori.

Decroly (1871-1932) trabalhou com crianças especiais e defendia um ensino voltado para o intelecto. O domínio da criança sobre o conteúdo partiria do eixo da observação do objeto para a associação (como uma rede). Assim, seria possível criar a síntese, ou seja, sua expressão pessoal. Defendia a distribuição de turmas homogêneas, organizadas a partir da observação rígida dos alunos (OLIVEIRA, 2011).

Maria Montessori (1879-1952), médica psiquiatra, italiana, propôs uma pedagogia científica da criança. Em 1907, organizou uma sala para educação de crianças de setores populares, denominada “Casa das crianças”. Em sua concepção, defendia a criação de um contexto propício para o desenvolvimento infantil, sendo a criança disciplinada pela tarefa que desenvolvia. O papel do educador seria observar as atividades das crianças e favorecer esse ambiente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Montessori contribuiu com a criação de materiais destinados à exploração sensorial da criança e específicos aos objetivos educacionais, a fim de desenvolver,

gradativamente, as diversas funções psicológicas, a educação motora, a educação dos sentidos e a inteligência, como por exemplo, contadores, como o ábaco, facilitadores de aprendizagem de operações numéricas, letras móveis, para auxiliar a leitura; ainda, mobília adequada para serem utilizadas pelas crianças na pré-escola e nas brincadeiras de casinha com bonecas (OLIVEIRA, 2011).

Tais ideias disseminaram-se com o fim da Primeira Guerra Mundial. Com a intenção de salvar a educação, na Pedagogia culminou o Movimento das Escolas Novas que percebia a educação voltada para atender às características e necessidades próprias da infância. A aprendizagem seria um processo construtivo, desenvolvida nas atividades da criança. Tais ideias divergiam das posições anteriores que propunham a formação para idade adulta (vir-a-ser) e postura passiva da criança diante dos conteúdos. Surgem temas como: escola e democracia, formação integral, educação e vida, educação moral, dentre outros citados por Peres (2005).

Na Psicologia, na mesma época, novas perspectivas sobre o desenvolvimento das crianças pequenas também culminavam. Vygotsky, nas décadas de 20 e 30, trouxe uma criança que interage social e culturalmente. Wallon abordou a afetividade. E Piaget, também na primeira metade do século XX, trouxe contribuições sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças (MARTINS, 2000).

Celestian Freinet (1896-1966), em sua perspectiva, considerou que a educação das crianças deveria ocorrer além do ambiente escolar, ressaltando o meio social que deveria favorecer sua auto expressão e participação em atividades de cooperação, pois, desta forma, permitiria a formação de uma disciplina pessoal. Incluiu estratégias como: as aulas-passeio, o desenho livre, o texto livre, o jornal escolar, a correspondência interescolar, o livro da vida, cooperativas nas escolas (OLIVEIRA, 2011).

Na década de 50, diante da preocupação com a proteção da infância, após a Segunda Guerra Mundial, foi apresentada em 1958 a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, um ano depois, foi promulgada, pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Os serviços de Educação Infantil se expandiram, com processos e retrocessos, especialmente, diante de posições contraditórias, como por exemplo, o papel da mulher e o papel da brincadeira. No contexto da época, em muitos países, a mulher deveria confinar-se em casa e o ensino das crianças deveria ser formal e rígido (XAVIER, 1994).

Na década de 60, países como os Estados Unidos passaram a se preocupar com a educação de crianças de setores populares, com proposta montessoriana. John Bowlby, psicanalista, foi chamado pela Organização Mundial de Saúde - OMS para avaliar os prejuízos da privação de muitas crianças que foram enviadas a instituições e separadas das mães, mobilizadas para a Guerra. Tal fato serviu para apoiar especialistas que divergiam dos gritos feministas. Mulheres reivindicavam igualdade e oportunidade de trabalho e solicitavam creches para seus filhos, para que pudessem trabalhar (BOWLBY, 1984).

No decorrer do século XX, trabalhos científicos passaram a defender uma criança ativa, a importância das relações interpessoais, da individualidade, do equilíbrio emocional, autonomia, capacidade de resolver problemas. Tais temas tornaram-se mais fortes, podendo-se citar a proposta construtivista de Constance Kamii, a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, a psicologia de Trevarthen e Bruner, em seus estudos com bebês. Sociólogos contribuíram ao trazer a importância da estrutura social e sua influência sobre as crianças. Antropólogos indicaram as diferentes culturas e suas diversas concepções e práticas educativas (OLIVEIRA, 2011).

Neste período, o desenvolvimento tecnológico também foi fator importante para as mudanças na Educação Infantil. Agora, a criança era tratada como “sujeito social” ou “ator pedagógico”. As formas de representação e expressão da criança passaram a ser valorizadas e passaram a ser, também, foco de interesse da indústria cultural, entretenimento e publicidade (VEIGA, 2007). O delineamento desta educação implicou no questionamento dos formadores que precisaram rever suas práticas e buscar conhecimento profissional especializado, incluindo o Brasil.

3.1.2 No Brasil

A Educação Infantil no Brasil seguiu as tendências mundiais, havendo especificidades que acompanharam a contextualização política e cultural no país. Até o século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe das mães praticamente era inexistente. Em áreas rurais, normalmente as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado de crianças abandonadas, frutos da exploração sexual de negras e índias pelo senhor branco. No meio urbano, muitos bebês, alguns filhos ilegítimos de mulheres com prestígio social, eram deixados nas “Rodas de Expostos”. As

primeiras rodas funcionaram nas cidades de Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738) e Recife (1771), mas surgiram em outros locais. A última a fechar foi a de São Paulo em 1950 (MARCÍLIO, 1998). De acordo com Paschoal e Machado (2009), as Rodas foram as mais duradouras formas de atendimento à infância; surgiram antes das creches e permaneceram por mais de um século. O Brasil foi o último país a acabar com o sistema da roda dos excluídos.

Na metade do século XIX a escravidão foi abolida, muitas famílias migraram das áreas rurais para a urbana. A República foi proclamada como forma de governo em 1889. Iniciativas anteriores de cuidado à infância ganharam maior relevo diante de índices altos de mortalidade e, após a escravatura, surgiram mais casos de abandonos de crianças pequenas. Foram criadas creches, asilos e internatos, destinados a cuidar de crianças pobres, ou na verdade, para suprir a necessidade de esconder tais problemas (KUHLMANN JR. 2008).

No fim do século XIX, havia o ideário liberal de construção de uma nação moderna que, influenciada pelas tendências europeias, pregava o Movimento das Escolas Novas com iniciativas, como por exemplo, de implementação do “jardim de infância”, recebida com entusiasmo por alguns setores sociais e com desconfiança por alguns políticos. A grande polêmica, na verdade, era que se destinados à caridade, quem deveria mantê-los? Para esses políticos, o governo não deveria arcar com tal responsabilidade. As manifestações relacionadas à infância também eram fortalecidas frente a crescente industrialização e urbanização da sociedade (KUHLMANN JR., 1998).

Enquanto a questão era debatida, em 1862 no Paraná, e em 1875 no Rio de Janeiro, os primeiros jardins de infância começaram a funcionar sob iniciativa privada. Alguns anos depois, surgiram os primeiros jardins públicos que, com a orientação pedagógica criada por Froebel, atendiam crianças de famílias afortunadas (OLIVEIRA, 2011).

Em 1882, a autora citada acima, aborda projeto apresentado por Rui Barbosa no qual considerava o jardim de infância a primeira etapa do ensino primário e diferenciava as salas de asilo, das escolas infantis e dos jardins de infância. Contudo, esses locais ainda eram vistos como espaços para os mais pobres, pois o afastamento da criança com a mãe era considerado prejudicial, sendo, portanto, um lugar para atender os filhos da classe trabalhadora. Esse pensamento deixou

marcas profundas, conhecidas até hoje com nomes de assistencialismo e educação compensatória aos menos favorecidos.

Em 1899, a iniciativa privada fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, precedeu a criação do Departamento da Criança em 1919, preocupados com a saúde pública e assistência às crianças. Tal fato suscitou a criação de novas escolas e jardins de infância. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), entre 1921 e 1924, de 15 creches, houve um salto para 47, e de 15 jardins de infância, chegou-se ao número de 42 em todo o país.

As mães trabalhadoras envolvidas na atividade industrial não podiam cuidar de seus filhos, recorriam às “criadeiras” para cuidar dos pequenos e ficaram conhecidas como “fazedoras de anjos”, diante da taxa de mortalidade das crianças, agravadas pelas condições de higiene e mesmo da separação inadequada da mãe, submetidas a longas jornadas de trabalho. O cuidado com os filhos das operárias era visto pelos patrões e pelo governo como um favor, uma caridade e não uma demanda do próprio desenvolvimento econômico (KUHLMANN, 1998).

Com a vinda de imigrantes europeus, muitas dessas mulheres perderam seus trabalhos. Os imigrantes, mais politizados e conhecedores dos movimentos de sindicatos e operários da Europa, nos Estados Unidos, reivindicaram questões como os baixos salários, diminuição das longas jornadas de trabalho, extinção da mão de obra infantil e exigiram ainda local para a guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães. Faria (1994) encontrou essa última reivindicação na imprensa comunista, mas na imprensa anarquista o discurso era da mulher em casa, cuidando dos filhos.

Os patrões, no primeiro momento, combatiam de frente os sindicatos. Posteriormente, foram criando algumas escolas, creches, a fim de enfraquecer o movimento trabalhador. Para as mulheres, porém, o discurso permanecia o mesmo, deveriam ficar em casa, cuidando dos filhos (OLIVEIRA, 2011).

Na década de 20, de acordo com Vidal (2000), algumas conquistas surgiram para a regulamentação do trabalho da mulher e em 1923 foi assegurada a instalação de creches e salas de amamentação próximas ao ambiente de trabalho, ou mesmo, facilitadas durante a jornada de trabalho. Outra iniciativa, nesse ano, foi a fundação da Inspetoria de Higiene Infantil que, mais tarde, em 1934, viria a ser a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância.

Em 1922, a crise na oligarquia desencadeou uma revolução burguesa e no Rio de Janeiro ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância para discussão de temas como educação moral, higiene e ênfase na mulher como cuidadora. Esse novo contexto social fez surgir as primeiras regulamentações para o atendimento das crianças nas escolas maternais e jardins de infância. Em paralelo, alguns educadores apoiaram o movimento de renovação pedagógica chamado de “escolanovismo”, para evitar intervenções políticas e assegurar a qualidade da educação, com apoio da burguesia, o que desencadeou movimentos e associações defensoras da Escola Nova (KRAMER, 2003).

Um exemplo prático desses novos movimentos foram as praças de jogos. Semelhante aos jardins de infância e inspirados em outros locais como Buenos Aires e Havana, essas praças deram origem aos parques infantis que foram construídos em muitas cidades no país. Esses parques eram destinados às camadas populares e nada em consonância com os preceitos escolanovistas. Os jardins de infância, com orientação freobeliana, atendiam setores sociais abastados. Cursos surgiram para formar professores e novos jardins foram criados, sem prioridades aos mais pobres (OLIVEIRA, 2011).

Na década de 30, o governo Vargas (1930-1945) combinou repressão e concessões às reivindicações da classe de empregados, resguardando os interesses patrimoniais, ao mesmo tempo regulamentava a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943 que, dentre outras coisas, facilitava a amamentação durante a jornada de trabalho. Neste período, a escola voltou-se para o nacionalismo e distanciou-se das questões de formação crítica e cidadã (SAVIANI, 2006). As atividades eram voltadas para o desenvolvimento das atividades de educação física e com orientação higienista, como opção para combater a mortalidade infantil (MERISSE, 1997).

Na década de 40, instituições sociais de proteção a crianças surgiram com mais força, votadas para a saúde, previdência e assistência social. O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram a perspectiva de educação à criança. As creches eram planejadas para atender questões de saúde, com auxiliares de enfermagem preocupados com a higiene do ambiente físico. Recebiam ajuda de famílias ricas, instituições religiosas e, mais tarde, do governo. A mãe deveria permanecer no lar (VIEIRA, 1988).

Nos anos 50, a democratização do ensino tomou força e, diante da sociedade urbano-industrial, o governo implantou escolas rurais e de tempo integral, na qual a criança ficava, em média, cinco horas por dia, durante cinco anos, frequentando a casa do professor. Essa prática de educação foi associada ao ensino formal (SAVIANI, 2006).

Entre as décadas de 40 e 60, o Departamento Nacional da Criança, do Ministério da Educação e Saúde, criou a “Casa da Criança”, ainda com perspectiva de atendimento à saúde. Em 1953, o Ministério foi dividido e o Departamento passou a integrar o Ministério da Saúde, substituído pela Coordenação de Proteção Materno - Infantil em 1970 (VIEIRA, 1998). O Departamento enfraqueceu e, em 1960, suas responsabilidades foram transferidas para outros setores com caráter médico-assistencialista preocupados com a mortalidade materna infantil (MERISSE, 1997).

Durante a segunda metade do século XX, os locais de atendimento às crianças passaram a se preocupar com as trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas. Outra mudança importante foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, aprovada em 1961. Essa lei incluía a criação dos jardins de infância (KUHLMANN, 1998).

De 1964 a 1969, o analfabetismo apresentava taxas elevadas; os salários dos professores eram baixos, instabilidade no emprego e era comum a permanência das crianças no trabalho, já que a Constituição de 1967 reduzia a idade laboral para 12 anos, de modo que dificultava e diminuía a frequência e permanência de muitas crianças na escola (XAVIER, 1994).

Dez anos depois, em 1971, a Lei nº 5.692 trouxe novidades sobre o ensino. Uma das maiores é o atendimento de crianças menores de sete anos que previa a criação de instituições como os jardins de infância e creches. Com as mulheres das camadas médias da população trabalhando, as escolas trouxeram para o atendimento às crianças o padrão educativo voltado para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Porém, com a ausência de recursos do governo militar à Educação Infantil, o declínio das escolas foi inevitável, escolas estavam sucateadas e os profissionais eram mal formados (KUHLMANN JR. 2000).

Os conflitos se intensificaram sob qual seria a natureza adequada para a Pré – escola: assistencial ou educativa? Em 1974, o Ministério da Educação e Cultural criou o Serviço de Educação Pré – Escolar; em 1975, foi criada a Coordenadoria de Ensino Pré – Escolar, com propósito de dinamizar essas questões. Em 1977, a

Legião Brasileira de Assistência (LBA) criou o Projeto Casulo, para atender crianças a partir de propostas educativas e medidas de combate à desnutrição, priorizando as crianças mais velhas.

No fim dos anos 1970 e durante a década de 1980, em São Paulo, o “Movimento de Luta por Creches” apresentava reivindicações do grupo feminista exigindo direitos sociais e de cidadania, e ainda mudanças no significado à creche enquanto instituição, para deixar de ser vista como um mal necessário e se tornar um ambiente apropriado para atender à criança pequena e à mulher. O Governo Federal, por outro lado, trouxe a Fundação Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pelo regime militar com o objetivo de erradicar o analfabetismo. O movimento contava com monitores com pouca escolaridade; logo, não teve sucesso e foi extinto em 1985, ano em que o governo militar também acabou (KRAMER, 2003).

Nas décadas de 1980 e 1990, para reverter os índices altos de retenção da primeira série de escolaridade obrigatória, começaram a surgir estratégias como o Projeto Curumim e o programa Rá-Tim-Bum, programas de Educação Infantil pela televisão, transmitidos pela TV Cultura de São Paulo, uma experiência de outros países para atender crianças que não frequentavam a pré-escola. Em um momento em que a alfabetização era defendida antes do ensino obrigatório, houve incentivo para construção de novas escolas e para a formação dos professores destinados à Educação Infantil (OLIVEIRA, 2011).

Sob influência de estudos médicos e psicológicos, o desenvolvimento precoce das crianças passou a ser visto como positivo. Assim, as creches e pré-escolas tomaram um novo contorno, e as modificações na representação da Educação passou a ser valorizada para a criança de idade cada vez menor, reforçado pelos movimentos sociais que pressionaram o poder público. Em 1982 a Emenda Calmon foi aprovada. O processo de municipalização da educação pré-escolar previa 25%, no mínimo, das receitas municipais destinadas para gastos com o ensino em geral (OLIVEIRA, 2011).

Em 1986, o Plano Nacional de Desenvolvimento incluía as creches como responsabilidade do Estado e das empresas, não mais apenas à mulher ou à família, discurso presente nas campanhas eleitorais de muitos candidatos ao governo. Em 1988, a Constituição Federal reconheceu a educação em creches e

pré-escolas como dever do estado e direito da criança - Artigo 208, inciso IV, Constituição Brasileira (ROSSETI-FERREIRA, 2002).

No interim entre a promulgação da Constituição de 1988 e a aprovação da LDB (1996), o Ministério da Educação (MEC) trouxe outros documentos para nortear as mudanças na Educação Infantil. Um deles, *“Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”* (BRASIL, 1995), trazia critérios em forma de cartazes, folhetos e vídeos (Nossa creche respeita criança) como proposta para discussão em grupos de formação. Essa iniciativa partiu de experiências em creches de Belo Horizonte, abordando problemas concretos, como a formação de equipe leiga para trabalhar com as crianças, por iniciativa de diversas instituições e órgãos da Prefeitura (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

Outro documento publicado em 1988, *“Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil”* (BRASIL, 1988), foi organizado pelos Conselhos Estaduais e Municipais de educação e trazia regulamentações sobre espaço físico, saúde, formação e outros aspectos que serviriam de norte para autorizar e orientar instituições de educação infantil. Em 1988, o MEC publicou o *“Referencial curricular nacional para a educação infantil”* (RCNEI), três volumes enviados para todo o país, dando subsídio para a construção da proposta pedagógica para esse público (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

Em 1990, os direitos da criança promulgados na Constituição foram concretizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (KRAMER, 2006). A nova LDB, discutida na Câmara de Deputados e no Senado Federal, defendeu um novo modelo de educação infantil, num marco histórico da educação para as crianças. A Lei nº 9.394/96 estabeleceu a educação infantil como etapa inicial da educação básica, o que suscitou novas discussões e mudanças no cenário brasileiro, algumas delas a serem exploradas no texto a seguir.

3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No fim do século XX, foi possível perceber a diminuição da taxa de natalidade, especialmente, nas famílias com maior escolaridade e a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Novos conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e da linguagem também mudaram as propostas

pedagógicas e trouxeram novos dispositivos legais para respaldar o trabalho na Educação Infantil.

De acordo com o levantamento bibliográfico de Duarte (2012), os dispositivos que representavam a garantia aos direitos da criança em ter acesso à Educação Infantil, como espaço acolhedor, criativo, de cuidado e proteção, iniciaram com a Constituição Federal de 1988, reforçados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996. Assim, este tópico tem o objetivo de analisar como a legislação brasileira evoluiu no que concerne à educação de crianças pequenas e sobre quais crianças se refere.

A Constituição Federal de 1988, artigo 208, inciso IV, determinou a educação de crianças de zero a cinco anos¹ como dever do Estado, a serem atendidas em creches e pré-escolas. Essa determinação ampliou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1942 e assegurou o direito de todas as crianças pequenas à educação, sendo assim, decisiva para afirmação de uma criança possuidora de direitos. Tal ideia foi ratificada em 1990 no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, inciso IV, a educação como dever do Estado e direito da criança.

Com a aprovação da nova LDB, Lei nº 9.394/96, em 20 de dezembro de 1996, ao considerar a educação infantil etapa inicial da educação básica, as crianças pobres deixaram de pertencer às instituições vinculadas à assistência social. Com isso, o conceito de educação também se expandiu, incluindo processo de formação para o mercado de trabalho, para a sociedade, para o lazer e para a convivência social. Ainda, estabeleceu a responsabilidade da educação das crianças pequenas aos municípios (artigo 11, inciso V), determinando que todas as instituições públicas e privadas que ofertam educação infantil deveriam ser inseridas no sistema de ensino.

Entre 1994 e 1996, o MEC publicou a *“Política Nacional de Educação Infantil”*, com objetivos de estabelecer as diretrizes pedagógicas, os recursos humanos, expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade do ensino. Outro documento publicado foram os *“Critérios para atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”*, sobre a organização e funcionamento interno

¹ Redação alterada em consonância a LDB 9394/96.

das creches e pré-escolas. O documento *“Por uma política de formação do profissional de educação infantil”*, trouxe questões como, por exemplo, o nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de educação infantil. Sobre a organização do trabalho dos professores trouxe *“Educação infantil: bibliografia anotada”* e *“Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil”*.

Desse modo, as unidades de educação passaram a ter mais responsabilidades e também lhes foi assegurada autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Houve incentivo à construção coletiva do projeto pedagógico, à participação da comunidade em conselhos da instituição, à valorização dos profissionais da educação, bem como, foram estabelecidos critérios para a utilização de verbas da educação. O documento permitiu flexibilidade de funcionamento das creches e pré-escolas, estabeleceu as responsabilidades de regulamentação da Educação Infantil (autorização, credenciamento, supervisão e avaliação institucional) nos sistemas estaduais e municipais.

O RCNEI foi formulado pelo MEC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN) definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1998. Em 2000, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado com orientações mínimas para os espaços das escolas de educação infantil, sendo: espaço interno, devidamente iluminado, ventilado, com visão para o espaço externo, esgotamento sanitário, segurança, instalações para a higiene pessoal das crianças, para a alimentação, para atividades livres e de repouso, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos, bem como adequação dos ambientes às crianças especiais.

Porém, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), aprovado em 1998, não apresentou prioridade a expansão e qualidade da Educação Infantil. As Diretrizes (Parecer CNE/CEB nº 22/98 e Resolução CEN/CEB nº 01/99) trouxeram críticas ao modelo de infância historicamente construído, visto como assistencialista e sem caráter emancipatório. Fundamentada da Constituição de 1988, defendeu a educação para as crianças de zero a cinco anos de idade como um direito não apenas dos filhos de trabalhadores, mas um direito de qualquer criança. Contudo, a realidade e a legislação ainda permaneciam distantes (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

Após dez anos, foi necessário reformular estas regulamentações, pois em muitos locais prevaleceu o pensamento assistencialista e a qualidade da educação às crianças deixou a desejar. Assim, novas Diretrizes Curriculares foram

estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 20/09 e na Resolução CNE/CEB nº 05/09, a fim de reforçar o principal objetivo das unidades escolares: desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos. Tal desenvolvimento deveria dar acesso à construção de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens. O direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças foram dispostos, bem como a inclusão de crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades.

As novas Diretrizes orientam a educação de crianças do campo, indígenas, ribeirinhas, quilombolas e outras, por defender o combate ao racismo e a discriminação de gênero, social, étnico-racial, e religiosa. Outro ponto que merece destaque são as instruções para criação de estratégias que facilitem os processos de transição e mudança na vida escolar da criança para que assegure a continuidade dos processos vividos por ela na Educação Básica.

É importante trazer algumas conceituações que esse documento aponta, tais como o conceito de Educação Infantil, que é definida como a primeira etapa da Educação Básica, sendo oferecida em creches e pré-escolas para educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos de idade, supervisionados por órgãos da educação e submetidos ao controle social (BRASIL, 2009).

A conceituação da Proposta pedagógica ou Projeto Político Pedagógico (PPP) é de um plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Orienta sua construção como um processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

Os princípios que embasam o trabalho com as crianças e que devem ser respeitados na construção da proposta pedagógica são: éticos, incluem elementos como a autonomia, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diversidades culturais. O princípio político aponta os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. E por último, o estético, que inclui a criatividade, o lúdico, a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Aponta, ainda, questões de acessibilidade, organização dos espaços, do tempo e de materiais que proporcionem o desenvolvimento integral da criança, bem como apontamentos para a construção e aplicação do currículo escolar, fator que, neste trabalho, será exposto na próxima subseção, na tentativa de identificar o que a

criança aprende, ou melhor, diante das concepções descritas acima, e das mudanças nos modelos de educação para as crianças pequenas neste século, o que a criança deve aprender?

3.2.1 Currículo

Afinal, o que a criança deve aprender? De acordo com Oliveira (2011), a proposta pedagógica é concretizada na organização curricular, um elemento mediador entre a realidade cotidiana da criança e a realidade social, partindo de suas concepções, dos contextos mais próximos às questões gerais e de diferentes visões de mundo.

No Referencial Curricular para a Educação Infantil (1999), há uma base metodológica para trabalhar os temas curriculares. Vale citar alguns deles: sentido de continuidade do processo escolar; trabalhos estruturados, que favoreçam momentos de expressão e verbalização das questões; e pensamentos infantis, de modo que os projetos sejam oriundos da curiosidade da criança. Tais projetos precisam ter caráter interdisciplinar, envolvendo diferentes saberes, contextualizando-os com o ambiente ao redor, com o próprio corpo e com as questões sociais.

Nas conceituações da DCN de 2009, o Currículo é definido como um conjunto de práticas em que o objetivo é articular os saberes e vivências das crianças com “conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade.” (BRASIL, 2009. p. 12). No que tange à proposta pedagógica, são explicitados, além de sua definição e objetivos, proposta pedagógica e diversidade para crianças indígenas e proposta pedagógica e infâncias do campo.

O objetivo das propostas é garantir e apropriação do conhecimento e aprendizagens de diferentes linguagens, assegurar o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à dignidade, à brincadeira e à convivência com outras crianças. Quanto à diversidade, o texto indica organização de materiais, espaços e tempo para discutir temas e histórias da cultura africana, afro-brasileiras, e combate ao racismo e à discriminação. Ainda, a dignidade da criança e proteção contra qualquer forma de

violência e negligência, em casa e nas instituições, devendo a escola encaminhar para órgãos competentes, sempre que necessário.

Quanto ao eixo dos currículos, de modo geral, são fundamentais as interações e a brincadeira. As propostas devem garantir experiências que promovam conhecimento de si e do mundo, ampliando as experiências sensoriais e movimentos, respeitando os desejos e ritmo da criança, possibilitando o acesso a diferentes linguagens como a verbal, dramática, musical e outras, como também a escrita em diferentes gêneros textuais. Deve haver também incentivo à participação da criança em atividades individuais e coletivas, estímulo à autonomia por meio de ações de saúde e cuidado pessoal, interação pelo meio ambiente e conhecimento da biodiversidade, bem como, o cuidado com os recursos naturais. E por fim, o uso de tecnologias e mídias na aplicação da proposta.

O currículo é um projeto coletivo, não devendo ser um plano predeterminado. Adequado para a realidade da criança, precisa estar em constante construção. Ao analisar a situação atual, permite-se estabelecer metas e prioridades, levantar recursos, definir as atividades e etapas, observar as mudanças no comportamento da criança, que precisa ser compreendida como alguém competente (OLIVEIRA, 2011).

A família deve ser reconhecida como parceira privilegiada, ao lado da comunidade. Sobre o contexto de desenvolvimento, o currículo deve organizar diferentes elementos: tempo, espaço, a rotina das atividades, o papel do adulto, os materiais a serem utilizados, valorizando a cultura e especificidades locais integradas ao cotidiano familiar. Nesse contexto, deve priorizar atividades de pesquisa, de interação, a troca de opiniões e a expressão pessoal, deixando de lado uma postura em que o professor fala e a criança apenas escuta, o que remonta, invariavelmente, à figura do educador. Quem é esse profissional? Como deve ser sua formação? Na busca das respostas a essas perguntas, o próximo subtítulo apresenta questões envolvendo a história e a formação de quem educa crianças pequenas.

3.2.2 Formação de professores

No Brasil, a formação de professores para os primeiros anos da educação básica era de nível médio. Com a Lei nº 5.692/71 foi criada a habilitação para o

Magistério. E para trabalhar com crianças pequenas, a formação necessária em nível superior seria o curso de Pedagogia. Na década de 80, os cursos de pedagogia incluíram a formação para a pré-escola, embasados no rompimento da visão assistencialista para o profissional preocupado com o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Estudos dos anos 80, sobre a Educação Infantil, direcionaram-se para os diferentes campos profissionais. Em 1985, realizavam análises dos diferentes profissionais: do Serviço Social, da Pedagogia, da Psicologia, da Enfermagem, envolvidos nas instituições de atendimento à criança. Duas preocupações foram destacadas nessa época: a primeira, sobre a definição de um perfil profissional de quem deve atuar com crianças e a outra era referente à inexistência de formação profissional específica (SILVA, 2008).

As condições precárias também eram evidenciadas. Os profissionais das creches recebiam baixos salários e tinham baixo nível de escolaridade, entre estes, os pajens que auxiliavam no cuidado com as crianças. Em Belo Horizonte, por influência de órgãos privados, o termo utilizado era monitora. Nas pré-escolas, as características estavam mais próximas da escola que se conhece hoje. A função de professora surgia com mais expressão, mesmo sem possuir formação específica (IDEM).

Entre a promulgação da Constituição de 1988 e a atual LDB de 1996, o debate sobre o perfil profissional para trabalhar com crianças pequenas foi intensamente discutido. A má qualidade do atendimento às crianças suscitava interesses dos pesquisadores, ora pelas crianças, ora com foco no conjunto de serviços oferecidos às crianças e às famílias (OLIVEIRA, 2011).

A Política Nacional de Educação Infantil (1994) determinou o reconhecimento e valorização dos profissionais de Educação Infantil, requerendo condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação para os profissionais que atuavam sem qualificação mínima de nível médio. Teriam o prazo de oito anos para obtê-la.

No mesmo ano, foi publicado o documento *“Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”* (BRASIL, 1994), reuniu artigos de especialistas, resultantes de um Encontro Técnico promovido pelo MEC em Belo Horizonte. O propósito era defender um novo profissional que integrasse em sua atuação o educar e o cuidar. Até então, os pajens se dedicavam aos cuidados com as crianças

e a professora, aos temas pedagógicos de ensino. Contudo, para Silva (2008) esse profissional ainda era uma questão indefinida.

Com a LDB (Lei nº 9.394/96, Artigo 62), a formação indicada para atuar na Educação Infantil passou a ser o nível superior (sendo admitido apenas Ensino Médio - modalidade Normal até o fim da Década da Educação, em 2007). Contudo, essa Lei não indicou curso ou formação específica para outros profissionais envolvidos na educação de crianças pequenas, como por exemplo, monitores, auxiliares e recreacionistas.

Uma vez que, trabalhar com crianças pequenas implica em competência polivalente, ou seja, exige a atuação de um profissional capaz de trabalhar temas de diversas naturezas e de cuidados básicos aos conhecimentos multidisciplinares. Esse trabalho demanda formação ampla, reflexão crítica sobre si mesmo, diálogo entre os educadores e demais profissionais; diálogo com as famílias e comunidade, além de questões práticas como observação, registro, planejamento e a avaliação da aprendizagem (BRASIL, 1988).

Kramer (2006) criticou cursos de formação emergenciais e rápidos por defender que não são suficientes para alcançar avanços e mudanças significativas no campo pedagógico ou na carreira profissional, pois a formação de professores significa para a educação infantil, dentre outras coisas, o reconhecimento como etapa educativa e fomento para a qualidade do atendimento às famílias. Garcia (2001) complementa que, além da atenção com os cursos formadores, os cursos profissionalizantes devem receber investimento para atender os educadores de maneira sistemática e constante, a fim de aproveitar o conhecimento de professores mais experientes e acompanhar as atualizações na educação infantil e no próprio modo de compreender a criança.

Micarello (2006) investigou sobre os saberes dos professores de Educação Infantil e quais os sentidos e condições que ocorria essa docência. Participaram sete professores que atuavam em Escolas Municipais de Educação Infantil em Juiz de Fora/MG. Os resultados indicaram a precariedade da formação e indefinição do papel do profissional que trabalha com crianças. Verificou que na própria legislação falta objetividade quanto à definição sobre quem é esse profissional. Os saberes aplicados à prática dos professores se misturavam entre as experiências anteriores da vida familiar e pessoal aos saberes nos cursos de formação; da prática com outros saberes de profissionais mais experientes, com os alunos e suas famílias.

Antunes (2012) reúne algumas características que considera importante ao educador infantil, como acompanhar as pesquisas científicas em áreas (da Neurologia, da Pedagogia, da Psicologia e da Psicopedagogia) que busquem estratégias de ensino desafiadoras e integradoras, sem esquecer a ludicidade. Para o autor, a primeira vista, esses aspectos podem ser utópicos, porém, diante da real importância desses profissionais, os cursos profissionalizantes podem engajar-se na preparação das demais pessoas que trabalham no apoio e auxílio das crianças, formando uma equipe preparada e assim poderá atuar de modo integrado. Pois nessa etapa, a função docente tem o caráter de educar e cuidar, como? Por que?

3.2.3 Educar e cuidar

Costa (2008) questiona: Quais as características de quem sabe educar e cuidar? Sua pesquisa indica que, de modo integrado, as atividades didático-pedagógicas devem ser aplicadas pelo educador de maneira fundamentada e segura, possibilitando às crianças o acesso a conhecimentos culturais, brincadeiras de interação com o corpo e a mente, o cuidado em integrar alegria e socialização, sem riscos, incluindo atividades que sejam saudáveis, tornando as crianças, de fato, sujeitos produtores de cultura que constroem história.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trouxeram o educar e o cuidar como intrinsecamente relacionados, e a criança como um sujeito ativo que interage com o meio através do brincar e um sujeito de direito, sendo-lhe assegurada a possibilidade de viver sua infância.

Segundo Angotti (2008) a história do atendimento às crianças pequenas merece e precisa ser conhecida, para que se possa manter a discussão sobre as condições educacionais, sobre a concepção de criança cidadã, sobre o ambiente sociopolítico-histórico-cultural que permeia essa criança, em permanente dinamicidade.

Essa integração implica numa nova *práxis*, consciente que essa interface subsidia o conhecimento e desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, cognitivos e emocionais. Para Wallon (1981), o cuidado não pode ser resumido em apenas dar apoio, assistência, deve potencializar as qualidades do outro, e intencionalmente melhorar as relações e a condição humana.

A abordagem pedagógica do cuidado que educa e da educação que cuida é considerada por Angotti (2008), um salto nas políticas educacionais, à criança é assegurado o direito de ser cuidada, mas também ser educada e vice-versa, quebrando o paradigma histórico: a creche cuida e a pré-escola educa. O cuidar e educar devem estar atrelados desde os momentos de planejamento, e atenção para que não se tornem atividades automáticas, sem o significado para a criança e para o educador.

No documento RCNEI (1998), o termo “cuidar”, refere-se a valorização da criança, visando contribuir para o seu desenvolvimento integral, suas capacidades, necessidades essenciais, como alimentação, higiene, saúde, vestuário, e ainda o interesse pelo que a criança sente e pensa sobre diferentes temas e sobre ela mesma. Ressalta-se, a qualidade da atenção a esse sujeito singular, compreendido em contínuo crescimento e desenvolvimento.

Educar e cuidar implicam uma prática relacionada ao desenvolvimento da criança, a partir das linguagens infantis. Ao buscar identificar elementos do cotidiano para a sala de aula, que sirvam como facilitadores da aprendizagem, com propostas planejadas e sistematizadas, torna-se possível consolidar conhecimentos científicos e aprendizagem (ANGOTTI, 2008). A partir desta concepção, pensar na criança que vive em regiões de várzea, compreender o seu cotidiano torna-se importante ao professor, bem como os dispositivos legais sobre a educação do campo. No subtítulo a seguir, uma introdução sobre o tem.

3.2.4 Educação do campo

Por que falar em uma Educação Infantil do campo? De acordo com Oliveira (2011), oferecer educação no campo não é suficiente quando a escola é considerada espaço de desenvolvimento, de formação humana e construção da subjetividade e sociabilidade. É necessário dialogar com o contexto da criança, pois esses espaços são significativos para o seu desenvolvimento e construção da identidade, assim, é fundamental promover uma educação de qualidade também nos espaços públicos e coletivos do grupo. Ressalta-se que, nestae trabalho não há intenção em aprofundar os elementos e políticas que compõem a Educação do Campo, a intenção deste tópico é identificar o sujeito criança, sabendo que poderá

contribuir para a compreensão do *locus* da pesquisa, enriquecendo a discussão sobre o histórico da Educação Infantil e conceito de infância.

As referências legais para a Educação Infantil do campo são recentes, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, que apontam princípios e procedimentos para o funcionamento dessas escolas, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais. O objetivo era combater propostas que submetem o rural ao urbano e o trabalhador do campo a situações de exploração e que impõem propostas pedagógicas alheias à realidade dessa população.

A Educação do Campo ganhou força em meados do século XX, decorrente dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo, a maior visibilidade ocorreu a partir da concepção de educação para todos e da LDB de 1996, pontuando para a população rural garantias à educação, que respeitassem as reais necessidades e interesses dessa população, assim como adequação do currículo e calendário adequados as condições econômicas e climáticas de cada região (SILVA, 2012).

Para regulamentar a Educação do Campo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) criou a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Em seu artigo 1º, apresentou a composição da Educação do Campo, sendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio. A educação destinava-se para populações rurais em diferentes espaços: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros, como os povos e comunidades tradicionais (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Ao falar da diversidade do campo brasileiro, Oliveira (2011) pontuou que além das produções e aspectos econômicos, o trabalho, por exemplo, na agricultura familiar, implica na produção de alimentos dessa população, mas também na produção de relações sociais, relações de gênero, etárias e intergeracionais. E essas organizações também caracterizam essa comunidade, pois permitem a criança crescer e construir modos de pensar, sentir e agir.

Assim, a educação do campo é uma proposta para os povos no e do campo, que valoriza e re-significa suas culturas, valores e saberes, e de modo que a qualidade dos espaços e do tempo na escola seja suficiente para viver e estar no campo. A concepção sobre essa criança é a mesma, no que tange o sujeito de

direitos, criativo, curioso, que deve ser educado e cuidado, de modo que a educação permita a essa criança conhecer como sua comunidade concebe o mundo, suas festas, músicas e danças, as estórias, o cultivo e preparação dos alimentos (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Dentre os princípios que orientam a proposta da Educação do Campo na Resolução CNE/CEB n.º 1/2002 há a premissa de diversidade cultural e igualdade social; sustentabilidade econômica; educação para e construída com os indivíduos do campo. Esses aspectos visam contribuir para a construção de uma identidade para as escolas do campo, articulação entre os conhecimentos científicos e tecnológicos aos saberes da comunidade, seu tempo e tradições.

Na escola do campo, a compreensão da educação em dimensões de provisão, de proteção e de participação, escuta de bebês e das crianças pequenas, considerando-as sujeitos históricos e que desempenham ações socialmente significativas, requer revisão de posturas e práticas para que essa participação seja tematizada e possibilitada no cotidiano das escolas. Assim, o primeiro desafio para os professores, é saber quem são essas crianças do campo, conhece-las, saber como vivem suas infâncias, na família e em outros contextos, pesquisar as linguagens que utilizam para comunicar suas ideias e pensamentos (OLIVEIRA, 2011). Evidencia-se ainda, a importância dos educadores em conhecer as propostas pedagógicas relacionadas à criança pequena. Assim, o próximo tópico volta-se para apresentação da proposta pedagógica do município de Santarém para a Educação Infantil.

3.2.5 Estado do Pará/ Santarém

A Proposta Pedagógica do Município de Santarém, elaborada em 2012, destinada as Instituições de Educação Infantil, é composta por direcionamentos e referencias, diz não estar fechada por considerar que a proposta pedagógica deve ser dialogada, refletida em cada espaço, sendo, portanto, um documento orientador. Dessa Proposta, o objetivo é compreender o histórico da educação infantil em Santarém, o conceito de infância/criança adotado, e a proposta voltada para o campo, com seus diagnósticos e caracterizações, especialmente, para a situação das escolas de região de várzea.

A Proposta inicia com um histórico da educação infantil em Santarém, posteriormente, um diagnóstico da educação infantil no município e uma caracterização sobre a quantidade de crianças, professores e os espaços para a educação infantil. Segue com a missão, visão, objetivos e metas. Base legal e fundamentação teórica; o currículo; proposta pedagógica e diversidade; acompanhamento e avaliação das crianças; a relação da educação infantil e as famílias das crianças; a articulação da educação infantil com o ensino fundamental; formação continuada do/a professor/a; o acompanhamento e a avaliação do planejamento da proposta pedagógica, finalizando com as referências.

No município de Santarém, de acordo com este documento, nas décadas de 60 e 70 a educação infantil era oferecida em instituições particulares e a partir de 1960 iniciou a oferta na rede pública, não especificando com detalhes essa oferta e período anterior. Para o início da pré-escola, não foram encontrados registros comprobatórios.

Em 1980, o Projeto Casulo foi implantado, as creches-casulos, como também eram denominadas funcionaram até 1986, quando as primeiras 04 (quatro) creches passaram a funcionar, em locais improvisados, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMTRAS), vindo a construir mais duas creches, além de formar uma equipe multidisciplinar no mesmo período.

Em 2009, instituída a Portaria Nacional nº 2.854 de 19 de junho de 2000, as creches foram incorporadas ao sistema de ensino, sendo coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e agora nomeadas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI).

Nessa proposta o processo de transformação na da educação infantil, também modifica a concepção sobre a criança. Aborda as mudanças da criança como uma tábula rasa à criança curiosa, com movimento e identidade, que tem direitos, um deles viver a infância. A infância é apresentada como o período que vai do nascimento à puberdade, etapa de brincar e na qual a criança deve ser educada e cuidado, em espaço agradável e acolhedor, a fim de atender suas necessidades integrais – afetiva, cognitiva, física, emocional, social, entre outras.

Para o currículo, adota as orientações do RCNEI, sendo os eixos: identidade e autonomia; movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; matemática. Descreve ainda, as orientações das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil, voltadas para a ludicidade e atendimento as especificidades locais, e as de da base nacional comum.

No diagnóstico da Educação Infantil, os dados da SEMED em 2013, indicaram 98 escolas em regiões de rios, atendendo 2.195 crianças com idades de 4 e 5 anos de idade. A oferta para crianças de 01 a 05 anos de idade ocorre apenas em área urbana (18 instituições, sendo 17 UMEIs e 1 Centro de Educação Infantil - CMEI). O total de instituições, em zona urbana, rios, e região de planalto que atendem crianças pequenas é de 223 instituições, com total de 9.111 crianças atendidas. Em zona urbana também há 09 Espaços Pedagógicos – EMEI, anexadas a escolas de Ensino Fundamental. O quadro de professores, nas regiões de rios é de 156 e em todo município de 619 docentes.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2012) apontam 35.286 crianças com idades entre 0 e 5 nos de idade. Relata que a maioria das famílias atendidas na rede pública são famílias com baixo poder aquisitivo, trabalhadores da agricultura, pesca, comércio ou autônomos.

Em Santarém, a educação do campo ocorre em regiões de rios e planalto. O calendário inicia o ano letivo em agosto, período em que a estiagem já iniciou e é possível iniciar as aulas regularmente. Orienta para o currículo, experiências de trabalho, lazer, festa religiosas, e culturais dessa população. A definição dessa criança é comum, a pontuação dá-se para as diferenças de oportunidade e acesso a aspectos como, por exemplo, tecnologias. Outra diferença é a atuação do professor, ao considerar a Resolução nº 10 de 17/12/2010, em seu artigo 17, que cita os espaços como fundamentais para a construção da identidade da criança, a prática pedagógica precisa articular os saberes das crianças, seu cotidiano e o conhecimento científico.

Ainda, relacionado à educação do campo, o Conselho Municipal de Educação, por meio da Resolução nº 10 do CME – STM/PA de 17/12/10, buscou assegurar a flexibilidade da oferta da educação infantil das crianças indígenas e quilombolas, adequando-as de acordo com as peculiaridades desses povos.

A Proposta também permite, nesses casos, que as turmas de Educação Infantil, sejam formadas por faixa etária ou agrupadas, a transição para o Ensino Fundamental se dará para as crianças que completarem 6 anos após o dia 31 de março, contudo, não é permitido agrupar turmas de Educação Infantil às de Ensino Fundamental (Resolução 02 de 28/04/2008, art.3, inciso 2º).

Após a exposição da visão da criança na área da Educação, retoma-se a pergunta: Por que fazer pesquisas com crianças? Tal questionamento é discutido, dentre algumas áreas do conhecimento, no próximo tópico.

3.3 POR QUE FAZER PESQUISAS COM CRIANÇAS?

A partir da medicina e da psicologia, em especial no século XIX, a criança é tomada como objeto de estudo, com tentativas de identificar padrões do indivíduo. As pesquisas recentes trabalham em uma concepção de infância plural, como descrito nas contribuições da Sociologia, Antropologia e Educação. Para todas elas, Rocha (2008), questiona: Por que ouvir as crianças?

Percebe-se que a presença da criança como protagonista na pesquisa não é nova. Geralmente na condição de objeto observado, descrito e interpretado. Na educação, a condição do aluno que adequa-se ou não aos objetivos escolares. Na saúde pública, a pesquisa do normal e do patológico. O que seria novo é a inserção da criança como envolvida na investigação, partindo de pesquisadores que atuam no campo da infância, em especial, sociologia e antropologia (CAMPOS, 2008).

James e Prout (1997) defendem que a pesquisa com crianças na sociologia devem considerar não apenas questões de adaptação e internalizações das relações sociais, mas também como ocorrem a apropriação, reinvenção e reprodução dos processos de socialização. Ainda, analisar como negociam, compartilham e criam cultura com seus pares e com os adultos.

As pesquisas com crianças, de acordo com Barbosa (2014), são importantes por trazer a criança um papel participativo. Possui relevância social e para a vida das crianças, reconhecendo a autoria dos grupos sociais. Segundo Cruz (2008), a pesquisa com crianças pode beneficiá-las, uma vez que ganham maior visibilidade e podem servir de norte para as pessoas e entidades interessadas na infância que assim, podem melhorar suas intervenções.

Pesquisar com crianças significa concebê-las como atores sociais plenos, ativos na construção de suas realidades, Zinnecker (2000), ressalta que ao partir dessa premissa os desafios tornam-se maiores, pois dar ao outro, sujeito criança, o lugar de coautoria torna-se complexo por diferentes motivos. Sobre esses, Alanen (1994) apontou o modo de conhecer, viver, experimentar e agir no mundo da criança, que são diferentes para adultos, outro ponto é que ao desenvolver a

pesquisa com as crianças, o pesquisador precisa ser aceito por elas, e também pelos pais, diretores, professores, supervisores, que geralmente em pesquisas do ambiente escolar, precedem a aceitação das crianças.

Para os pesquisadores na Educação Infantil, interessados na criança como sujeito de pesquisa, é preciso considerar os diferentes contextos, culturas, capacidades intelectuais, expressivas, emocionais, éticas, corporais e afetivas. Tal situação remonta aos dizeres e fazeres específicos das crianças, em que esses elementos, aprendidos e reproduzidos, passam a ser patrimônio cultural inerente ao grupo infantil, uma vez que essas atividades cotidianas estruturam o seu modo de viver (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010).

Rocha (2002), em um levantamento de pesquisas com crianças, verificou que em poucas pesquisas as crianças eram ouvidas, predominavam as vozes adultas, em pesquisas sobre crianças e não com crianças. Ouvir a criança, de acordo com Cruz (2008), é partir da premissa que elas têm o que dizer e que se está interessado em conhecer o ponto de vista delas.

Ouvir a criança só é possível quando se está interessado na própria alteridade da infância, construindo a pesquisa a partir do que as crianças dizem, pensam, sentem e fazem (FELIPE, 2004). Quinteiro (2005), ao buscar compreender porque se sabe pouco sobre as crianças, conjecturou que talvez ocorra porque pouco se ouve e pouco se pergunta à elas.

No processo de escuta da criança, Moraes (2010) buscou identificar o significado de infância, os espaços estruturais e a cultura infantil, nas falas de crianças do assentamento Mártires de Abril do Movimento dos Sem Terra (MST), em Mosqueiro, distrito de Belém/PA. A metodologia adotada foram oficinas realizadas com 23 crianças e entrevistas em grupo com 13 crianças com idades entre 6 e 11 anos, denominadas pelo grupo como Sem Terrinhas. Sobre as representações da infância, seus resultados apontaram a infância como tempo de brincadeiras e que ser criança no MST é uma experiência lúdica de luta pelos direitos dos excluídos. Em seus procedimentos metodológicos relata as reformulações que ocorreram quando as crianças mostraram-se caladas e não responsivas, modificando as estratégias de coleta de dados no momento da aplicação, a fim de alcançar o objetivo da pesquisa.

O estudo de Martins (2000) realizou uma pesquisa comparativa em 2 escolas na cidade de Fortaleza, com objetivo de identificar como o contexto socioeconômico

e cultural interfere no conceito das crianças, a partir do significado de ser criança para a criança. A primeira escola “A”, em condições precárias, atendia famílias de classe baixa e a escola “B”, de classe média - alta. Realizou entrevistas com os pais, e com as crianças aplicou os instrumentos estória para completar, desenho-estória e estória com base em fotografias. Em seus resultados verificou que a elaboração dos conceitos sobre ser criança não resumiram à reprodução das ideias adultas e demandaram grande elaboração por parte delas.

Quanto às competências da criança, na Escola “A”, as crianças apontaram que podem andar sozinha nas ruas e realizam tarefas domésticas, o que para a crianças da Escola “B” são atividades de adultos, essas crianças também relataram que a criança estuda e brinca, mas que algumas vezes também mendiga e trabalha. Houve semelhanças nos relatos, como a estatura física menor que o adulto, que precisa de cuidados, que estuda, cresce e possui diferenças em suas características e modos de viver, sobretudo, é alguém que brinca (IDEM).

Pesquisas como as de Martins (2000), ao conhecer a criança, suas produções, como constroem e transformam o significado das coisas e dos acontecimentos, permitem aprender sobre como a própria sociedade e a estrutura social compreendem às infâncias. Por isso, Cruz (2008), defende uma pesquisa em que contemple duas dimensões: a experiência social, ou seja, a criança e suas ações e significados dentro do contexto de relações. De modo que, entende-se a criança de acordo com os contextos sociais e culturais.

Ao considerar a criança um ator social, não significa necessariamente que a pesquisa com elas deverá ser desenvolvida da mesma forma que com os adultos. Pois, além de outras diferenças, são potencialmente mais vulneráveis na relação de poder à figura do adulto pesquisador e criança participante. Diante das diferentes infâncias, ao pesquisador cabe conhecer a realidade social e as transformações culturais que ocorrem, o que permite aprender de fato sobre a sociedade (FELIPE, 2001).

Ao estudar a família e a escola como ambientes em que o processo de socialização ocorre, Bondioli (2004), considera a concepção ecológica de Bronfenbrenner obrigatória. O microssistema também é importante por serem estruturas formadoras no seu desenvolvimento, e lugares em que os esquemas de papéis se constroem e são dotados de significados, se relacionam com outros sistemas numa transição ecológica onde vivencia novas possibilidades de interação.

Pesquisas voltadas para compreender as transições precisam seguir alguns passos, sendo: sondar a realidade submersa; conhecer as estruturas e peculiaridades das situações sociais; identificar os indicadores dos processos; verificar as peculiaridades e elementos comuns nos dois ambientes, família e escola.

Hoyelos (2004) considera que falar sobre a infância ou sobre a criança tornou-se complexo e algo mais difícil na atualidade, devido as grandes e rápidas mudanças no mundo, de diferentes naturezas, antropológicas, culturais, sociais, mudanças que afetam quem trabalha com crianças e na própria relação parental. Por isso, considera que esse tema exige debruçar-se com muito empenho e reflexão. Para auxiliar esse exercício e servir de base teórica para o desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados, foi utilizada a Abordagem Bioecológica de Bronfenbrenner, apresentada a seguir.

4 TEORIA BIOECOLÓGICA: conceitos e contribuições à pesquisa com crianças

4.1 A BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner (2011) dedica-se a compreensão do desenvolvimento humano a partir da análise do ecossistema, do eu ecológico e das relações que se estabelecem nos contextos, isto é, os elementos e fatores ambientais, orgânicos, sociais que influenciam de diferentes formas e níveis, o sujeito e o grupo em que vive. Parte-se da compreensão de que o ambiente específico e seu grupo social são fortes influenciadores e que também são influenciados, inclusive pelas crianças. Utilizou-se a abordagem bioecológica, para fins de subsidiar os aspectos investigados do local da pesquisa, bem como, estabelecer discussões na análise dos resultados que possam identificar os fatores envolvidos nos sistemas que constituem a realidade da Comunidade Santana do Tapará em Santarém/PA.

Urié Bronfenbrenner (1979), no fim da década de setenta, apresentou os pressupostos da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano. No modelo bioecológico o desenvolvimento é um fenômeno contínuo e de mudanças das características biopsicológicas no nível individual e de grupo. Ocorre ao longo do ciclo vital de várias gerações e ao longo do tempo histórico.

O modelo bioecológico possui vários elementos conceituais que são base para o restante de suas definições e Bronfenbrenner as descreve como proposições. O elemento chamado experiência, considera que não apenas os elementos objetivos são relevantes no estudo do comportamento humano, mas também o modo como o contexto é percebido subjetivamente pelas pessoas. Essa força dinâmica é subjetiva, se refere as esperanças, pressentimentos, crenças pessoais, aspectos subjetivos do indivíduo. Outra força que interfere no desenvolvimento humano é chamada de fenomenológica, mais objetiva, relaciona-se aos aspectos ambientais que são percebidos e modificados pelos seres humanos em diferentes estágios da sua vida. Existem outras forças, o importante é compreender que elas atuam de modo interdepende e influenciam-se mutuamente.

O autor segue com a proposição denominada processos proximais, seriam as interações duradouras com elementos do contexto imediato, por exemplo, amamentação, brincadeiras, na leitura solitária ou em grupo, todos esses são

processos de interação recíproca, ganham complexibilidade progressivamente, tornando a criança cada vez mais agente de seu desenvolvimento.

As crianças, a fim de se desenvolver emocional, intelectual, moral e socialmente precisam participar de atividades mais complexas e com pessoas que possam desenvolver apego emocional mútuo forte, o que conduz à internalização das atividades e dos sentimentos de afeto experimentados com os pais. Ao ampliar o círculo familiar, surge o terceiro responsável, uma figura de disponibilidade e apego, engajada em participar das atividades da e com a criança.

Bronfenbrenner (2011) destaca a importância de estudos acerca da influência da conduta e desenvolvimento dos filhos sob o desenvolvimento psicológico dos pais, bem como a inversão de papéis dos pais idosos que recebem o cuidado dos filhos, ou não. O olhar do modelo ecológico, ao replicar os estudos, permite mudanças nos processos de investigação, uma vez que as mudanças históricas ocorrem e modificam-se. O tempo, os processos proximais, e demais proposições tornam-se mais contextualizadas quando investigadas sob o modelo processo-pessoa-contexto-tempo (PPCT).

Para a bioecologia, os componentes do PPCT são dimensões conceituais para a compreensão do desenvolvimento humano, que atuam de forma dinâmica na vida de cada pessoa, e são descritos de maneira funcional e integrada, influenciando e sendo construída com os seres humanos.

Dentro dessa lógica de Processo-pessoa-contexto-tempo, o Processo, considerado por Bronfenbrenner e Morris (1998) como ponto fundamental do desenvolvimento humano se refere às experiências vivenciadas, a interpretação dessas e o significado internalizado. Ainda, conceitos como a atuação das características ecológicas dos relacionamentos interpessoais, como por exemplo, afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder.

Segundo Alves (1997), o Processo seria o conjunto de atividades e papéis da pessoa. Trata-se do ambiente global do qual o sujeito faz parte e cenário dos processos de desenvolvimento, abrange dos ambientes mais próximos aos mais remotos. Por esses aspectos, a pesquisa ecológica tem se preocupado em estudar as atividades de cada pessoa, os pares envolvidos nelas, objetos e símbolos, bem como o sentido dado às experiências.

O outro componente desse sistema, descrito por Bronfenbrenner e Morris (1998), é a Pessoa. Essa dimensão sistematiza as características biopsicossociais

dos indivíduos, as construídas e também as determinadas na interação do ser humano com o ambiente físico e sócio emocional do qual faz parte. Outras características individuais podem ser analisadas a partir de três núcleos básicos: demanda, disposição e recursos.

A demanda se refere a carga genética presente desde a concepção da pessoa. Ao longo do desenvolvimento instiga determinadas respostas no ambiente e estabelece parâmetros de interação, sem estar associado a comportamentos explícitos, como por exemplo, o temperamento, distúrbios genéticos, etnia, entre outros (MARTINS, 1991).

O outro núcleo, a disposição, concerne em comportamentos explícitos que buscam uma resposta no ambiente, como birra, choro e habilidades sociais. A pessoa estabelece alguns padrões de respostas ambientais e pode direcionar essas respostas ao que busca no ambiente. Quanto aos recursos, constituem-se de elementos subjetivos, a partir da socialização e com o processo pessoa-ambiente. Esses recursos podem ser reais ou psicológicos, mas a pessoa se utiliza deles para implementar, ou não, seu desenvolvimento em diferentes momentos. Por exemplo: a autoestima, competência social, etc (IDEM).

O entendimento de pessoa nessa abordagem, de acordo com Prati (2008), refere-se às constâncias e mudanças na vida do ser humano ao longo de sua existência, considerando as características individuais, como as convicções, atividades, temperamento, expectativas, entre outras, visto que são importantes para definir o modo como os contextos são entendidos pelo sujeito e em quais se insere. No modelo ecológico, a pessoa pode manter ou modificar o sentido e a direção do processo evolutivo, por conta dos aspectos biopsicossociais a ela inerentes.

O modelo ecológico, de acordo com Alves (2002), considera a premissa de que as experiências individuais são concebidas em estruturas ou contextos encaixados um dentro do outro, “como um conjunto de bonecas russas” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 68) sendo eles: o microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O círculo central é denominado como microsistema. Do nascer ao longo da vida o ambiente imediato é caracterizado com papéis, relações interpessoais e um padrão de atividades estabelecidas pela pessoa. É o espaço onde ela interage diretamente com pessoas, objetos e códigos. Surgem às habilidades específicas e o convívio social, de modo crescente o mesossistema abrange as relações vividas

entre os membros do microsistema com outras pessoas; a rede social da criança se expande.

Em terceiro nível, seguindo Alves (1997), está o exossistema, no qual um ou mais ambientes não trazem a pessoa como participante ativo, porém, os eventos que ocorrem afetam ou são afetados pelo ambiente em que o indivíduo está inserido. Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), o exossistema é formado por estruturas sociais formais e informais. Essa influência delimita o que acontece no ambiente mais próximo, como a família, trabalho, amigos e vizinhança.

São identificados por Bronfenbrenner (2004), três exossistemas considerados muito importantes para o desenvolvimento da criança: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida, o que corrobora com os apontamentos de Polleto e Koller (2008), em pesquisas realizadas com crianças em situação de risco ao levantarem o exossistema como determinante para o desenvolvimento e comportamento adotado por essas crianças.

Quanto ao sistema chamado de macrossistema, abrange os elementos culturais na forma e conteúdo dos sistemas anteriores, como: valores morais, crenças, ideologias, política e situação socioeconômica, bem como a etnia da família e outros elementos que determinam os relacionamentos entre as pessoas e o ambiente (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; ALVES, 2002).

Assim, conforme o modelo ecológico, o desenvolvimento humano deve levar em consideração níveis interseccionados, eles diferem pela abrangência e atividades aos sistemas relacionadas. Nos exemplos de Chan e Shaw (1996), no microsistema estariam às atividades e interações da criança com seus pais, o mesossistema seria os diferentes microsistemas em que a criança está envolvida. O exossistema seria o contexto que a criança não faz parte, mas sofre influências deste, por último o macrossistema concerne nos valores culturais, instituições, recursos físicos e sociais que são comuns para o grupo.

O componente Tempo ou cronossistema é descrito por Alves (2002), como um organizador social e emocional. Inclui acontecimentos históricos marcantes, como guerras e mudanças de governo, até o desenvolvimento individual da pessoa, como faixa etária, etapa sócio cognitiva e outras características de constância e mudança no ciclo vital. Esse Tempo, de acordo com Bronfenbrenner (1979), identifica estabilidade ou instabilidade nos ambientes e reflete, segundo estudos ecológicos, o processo de desenvolvimento em si. É caracterizado pela interação pessoa-

ambiente e as influências sociais e históricas que são interdependentes, o que permite compreender a visão do desenvolvimento contextualizada e coerente, enriquecendo o diálogo com outras ciências como História, Sociologia, Antropologia, dentre outras.

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), o Tempo é analisado em três níveis: microtempo, sendo a continuidade e descontinuidade observadas no decorrer dos processos proximais; o mesotempo que se trata da periodicidade entre os episódios e; por último, o macrotempo, sendo as expectativas e eventos constantes e mutantes nas sociedades. Inclui-se nessa dimensão, as maneiras de como esses eventos afetam e são afetados pelos processos do desenvolvimento humano dentro de seu ciclo vital.

Ao considerar esta perspectiva bioecológica e seus componentes, Alves (2002) presume que o desenvolvimento da criança é um produto complexo de todas as qualidades que ela compartilha com os sistemas, ainda, dos efeitos interativos de todos esses níveis e dos efeitos decorrentes das relações nos microssistemas, enfatizando que o ambiente social que a criança cresce é complexo e com muitos personagens. Por isso se faz necessário compreender não somente a dimensão dos aspectos ambientais sob o desenvolvimento, mas também entender como os componentes interagem entre si.

4.2 ESTUDOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DA INFÂNCIA

Na concepção de Chan e Shaw (1996), a psicologia ecológica é compreendida como uma metodologia de ação e percepção, pois favorece o desenvolvimento de um sistema organismo-meio-ambiente, governado por leis e com funcionamento integrado, se contrapondo a uma psicologia de estados internos e faculdades isoladas.

O desenvolvimento humano é visto como mudanças e estabilidade de características biopsicológicas durante todo o curso de vida e que atravessa as gerações, ampliando e diferenciando a concepção do meio ecológico, estando aptos para criar e se envolver nas atividades daquele ambiente (MARTINS; SZYMANSKI, 2004). Tal pressuposto remete ao desenvolvimento de uma criança ativa em seu contexto, físico e social, sendo, portanto, capaz de compreender e interpretar o que está ao seu redor (KRAMER, 2002).

Sontag (1996) salienta que um dos maiores avanços dessa abordagem é considerar o desenvolvimento de acordo com os diferentes contextos. Poucos estudos identificam as características pessoais que incitam o desenvolvimento atrelado com a dimensão tempo e os nichos ecológicos - regiões singulares no meio ambiente - que contribuem para surgimento de características pessoais particulares nas crianças. Essas concepções são importantes para compreender as relações e seus resultantes em diferentes espaços e contextos, incluindo a educação, como por exemplo, pesquisas que verifiquem as questões pessoais e suas intersecções com o ambiente ecológico, seja na Educação Inclusiva, nas especificidades do Campo ou em áreas ribeirinhas.

Os estudos de campo nessa abordagem, de acordo com Franco e Bastos (2002), buscam compreender o homem de forma contextualizada e em seus ambientes naturais, para compreender a realidade o mais próximo possível de como ela é experienciada e percebida pelos sujeitos que fazem parte dela.

Ao falar do sujeito criança, Goldberg, Yunes e Freitas (2005) destacam que ao longo de seu desenvolvimento passam por etapas semelhantes. Porém, o modo como é educada e o meio social pode alterar o ritmo dos processos vividos. Os autores realizaram uma pesquisa com objetivo de compreender a relação entre percepção, o desenho e o conceito de atividade molar sob enfoque bioecológico. Ao analisar vários desenhos, a partir de atividades de educação ambiental no projeto “Ondas que te quero mar: educação ambiental para comunidades costeiras”, de uma Organização não governamental (ONG) chamada Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA), verificaram que as crianças usam esse recurso como uma estratégia infantil de comunicação de ideias, sentimentos e percepções do mundo, e seria ainda, um meio de se comunicar e interagir com o ambiente.

Um estudo citado por Bronfenbrenner (2011), realizado por Harold Skeel, na década de 60, incluiu dois grupos de crianças institucionalizadas e que apresentavam deficiência, tal estudo favorece um leque de discussões. O grupo experimental de 13 crianças, com 3 anos de idade, foram entregues aos cuidados de mulheres com retardo mental em uma instituição do Estado, onde cada criança ficaria sob tutela de uma pessoa em enfermaria diferente. O outro grupo controle permaneceu no ambiente institucional, um orfanato. O período de experiência foi de aproximadamente um ano e meio, o grupo experimental que tinha entre 64 e 92 de QI, apresentou ganho de 28 pontos, enquanto o grupo controle caiu 26 pontos. Após

o término do experimento, foi possibilitado colocar todas as crianças com mães institucionais. Ao passar 30 anos, o pesquisador buscou as crianças, com objetivo de verificar a necessidade de apoio individual, do grupo experimental, duas terminaram o ensino médio e quatro estavam na faculdade. No grupo controle, todas eram inoperantes ou ainda institucionalizadas.

O estudo de Skeels foi severamente criticado, mas o autor supracitado pergunta: o que poderia explicar o ganho significativo no grupo experimental? Skeels descreve a situação ecológica das crianças, o contexto com as mulheres que despenderam grande tempo com elas, jogando, falando. Porém, não são dados sistemáticos, carecendo de maiores investigações. Bronfenbrenner relata que umas das crianças “não adotáveis” deste estudo recebeu a titulação de mestre.

Embasados na perspectiva de Bronfenbrenner, ao falar sobre atividade molar - que se trata de uma atividade que possui movimento próprio e é percebido pelo sujeito como possuindo significado ou intenção, podendo invocar objetos, acontecimentos além do ambiente imediato, Goldberg, Yunes e Freitas (2005) abordaram a análise de desenhos infantis considerando-os como atividades molares. Para exemplificar, os autores utilizaram o desenho de uma criança de 5 anos de idade, que desenhou na escola uma figura de uma criança com um mosquito. A professora ao conversar com a mãe da menina, descobriu sua preocupação com a manifestação da dengue a partir de campanhas de combate ao mosquito. Assim, demonstrou-se a importância da informação e de como a criança aprende, observa e constrói conhecimentos sobre temas que talvez um outro adulto não se preocupe. Ainda, permite visualizar a complexibilidade da relação entre os ambientes e os mais variados espaços mentais e sociais.

Poletto e Koller (2008) realizaram análises de estudos realizados com crianças em situação de risco a luz do modelo bioecológico. Verificaram que, independente do microssistema, família, instituição ou escola, o desenvolvimento saudável depende da possibilidade das interações. Porém, a qualidade da interações precisa ser positiva. Relações abusivas ou negligentes podem ocorrer na família ou em instituições, não é exclusiva de um contexto ecológico, portanto, qualquer ambiente pode vir a ser de risco ou de proteção, irá depender da presença do afeto e da reciprocidade nos ambientes.

De Antoni e Koller (2001) analisaram a experiência de um psicólogo que atuou sob o enfoque ecológico em uma casa de passagem para meninas de 8 a 18 anos

incompletos, que serve de abrigo, com endereço sob sigilo, para vítimas de abusos e em situação de risco pessoal e social. Levando em consideração, a ecologia do mundo que envolvia as meninas, o trabalho era desenvolvido antes da chegada e após a saída das meninas. Em sua chegada foi realizado acolhimento, como suporte na troca de microssistema, levantamento de dados bioecológicos (idade, escolaridade, configuração familiar, história de vida). Ao longo de sua permanência, foram realizados pelo psicólogo atendimentos individuais e em grupo, com os seguintes objetivos: estudo e análise do modelo PPCT, aproximar da cultura da menina (seus contextos ecológicos) e verificar suas formas de interpretação do mundo (processos proximais), a fim de possibilitar a compreensão do “eu ecológico”. Dentre outras atividades como reuniões semanais, capacitação da equipe, incluindo estudo do modelo bioecológico, os resultados demonstraram queda no número de reingressos, motivo de insatisfação da equipe, que pode verificar a eficácia de atender o sujeito em seus diferentes contextos e possibilitou visualizar com maior amplitude os fatores de risco em cada um deles.

Um estudo realizado por Alves e Emmel (2008), com crianças vitimizadas, buscou identificar os contextos das crianças. Participaram da pesquisa três crianças do sexo feminino, entre cinco e sete anos de idade e seus cuidadores, encaminhados pelo Conselho Tutelar Francisco Morato. A coleta de dados ocorreu em entrevistas com os pais e narrativas orais de contos de fadas e atividades simbólicas com as crianças. Os resultados apontaram fatores de riscos ou proteção nos contextos micro-meso-exo-macro, o que demonstrou, o quanto o atendimento a essas crianças deve partir de vários aparatos sociais, incluindo a escola como um contexto em potencial para assegurar e fortalecer os fatores de proteção.

Portes et al. (2013), em uma revisão da literatura, pesquisou as características da Síndrome de Down (SD) e o impacto dessas no desenvolvimento infantil e da família. Com embasamento da teoria bioecológica, analisou que a chegada de uma criança com SD exige adaptação do contexto familiar, devido suas características, como por exemplo, maior disponibilidade do cuidador. Contudo, os fatores de risco e de proteção não mostraram-se diferentes dos que afetam a população sem deficiências. Em específico, a influência do macrosistema chamou a atenção, devido ao estabelecimento de leis e criação de políticas públicas específicas, bem como o conhecimento da síndrome, o significado social atribuído à ela, aspecto importante e que relaciona-se ao mesossistema. Nesse contexto, os

autores citam a pesquisa de Castro e Piccinici (2002), que constatou, muitas vezes, o suporte da rede social como fundamental para o desenvolvimento afetivo da criança com SD.

Alves (2002), em sua tese de doutorado, realizou estudo descritivo exploratório com crianças em situação de rua, na cidade de Ribeirão Preto/SP. Partindo da perspectiva bioecológica, investigou, dentre outras coisas, os significados e determinações da infância com dez crianças de idades entre 8 e 11 anos, ambos os sexos. Identificou diferentes nuances da infância, uma infância saudável e universal, semelhante aos parâmetros do macrossistema, que inclui o brincar, exploração de diversos contextos e, também, uma infância de riscos oriundos das desigualdades sociais. Verificou também o sentimento de submissão da infância em relação a presença do adulto que representa, em geral, desprezo, maus tratos ou oportunidade de sustento, independente das relações afetivas. Explicou essa observação com a falta de apego e suporte familiar adequado, pois muitas vezes, a criança mantém contato frequente com os familiares, sem porém, compreendê-los como pares de interação social.

O estudo de Ceconello (2003) utilizou com método de estudo a proposta metodológica de Ceconello e Koller (2003), denominada Inserção Ecológica, baseada na teoria bioecológica de Bronfenbrenner, que inclui o modelo PPCT, e tem como objetivo principal analisar os processos de interações no contexto em que ocorrem. Na pesquisa de doutorado, a equipe inseriu-se na comunidade para acompanhar famílias em situação de risco pessoal e social por quatro anos. Ocorreram visitas, entrevistas, formais e informais. Importante citar, que o estudo iniciou em seu mestrado e das 12 famílias, selecionou 3 para o doutorado. A convivência, segundo a autora foi importante para compreender as unidades de sentidos das famílias e da comunidade, e propor novas hipóteses, no entanto, os processos proximais (equipe-família) só foi possível devido a Inserção Ecológica, que inclui a presença constante, significativa e estável da equipe no contexto estudado.

Outro estudo que fez uso da inserção ecológica é o de Moraes (2005), que investigou os aspectos relacionados à saúde de crianças e adolescentes em situação de rua. A equipe inseriu-se em duas instituições de atendimento a essa população, em Porto Alegre/RS. Houve um período de três meses, para estabelecimento de vínculo. Posteriormente, quando o objetivo do primeiro período

foi percebido, iniciou-se entrevistas com os adolescentes e com os profissionais, participação nas atividades de rotina da instituição e fora dela e anotações em diário de campo. O autor destaca que a participação em outros contextos, como visitar a casa, idas ao parque, foram igualmente importantes, outro ponto foi a reciprocidade, os pesquisadores estavam atentos aos atendimentos para os jovens e esses por sua vez, interessados em participar, o que contribui para validade ecológica do material coletado.

Esses e outros estudos contribuem para a investigação ecológica dos contextos e representações que fazem parte do ambiente ecológico dos sujeitos. Bronfenbrenner (2001) ao falar da infância, considera que se fala muito mais sobre a criança do que se escuta a mesma, de modo que, a percepção que se constrói acerca dessas infâncias pode vir a ser influenciada por outros meios, como a televisão, por exemplo, do que a partir do próprio ser humano.

Clancy (1995) considera que a teoria de Bronfenbrenner pode ser muito útil para intervenções no contexto escolar, por contemplar a importância dos sistemas da vida da criança. Winter (1995) destaca a necessidade de compreender as interações entre os sistemas, ao invés de enfatizar as suas separações, nesse sentido, a definição da psicologia ecológica abrange o estudo do comportamento e das experiências humanas entrelaçadas aos outros organismos e sistemas físicos, políticos, espirituais e educacionais.

A Teoria Bioecológica apresenta proposições e dimensões conceituais que favorecem um olhar diferenciado sob o sujeito. O ser humano é observado em seu ambiente ecológico, sendo influenciado e influenciador na construção cultural, social e moral da sociedade em que vive. Ainda, analisa as relações entre os diferentes ambientes, perspectiva que considera a história, os acontecimentos e mudanças, seja no microssistema ou no macrossistema, todas são relevantes.

Essa teoria pode contribuir para diferentes campos de análise, como demonstrado nos estudos citados neste trabalho, bem como em pesquisas que investigam as atividades da pessoa, seus pares e os sentidos que interpreta diante das experiências, pois, compreende o sujeito como um ser ativo, capaz de falar e interpretar seu contexto e suas atividades. Kramer (2002) inclui neste grande grupo, as crianças. Assim, ao seguir esta perspectiva, busca-se nesta pesquisa, os objetivos a seguir:

4.3 OBJETIVO GERAL

Investigar os conceitos de infância de crianças de 5 (cinco) anos e 6 (seis) anos de idade da Comunidade Tapará Grande, localizada em área de várzea do município de Santarém/PA.

4.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar análise descritiva dos participantes da pesquisa mediante folha de dados sociodemográficos;
- Descrever os ambientes bioecológicos que pertencem à realidade das crianças participantes desta pesquisa, através de entrevistas individuais com os pais e visita guiada pelas crianças.

5 CAMINHO METODOLÓGICO

5.1 PESQUISAS COM CRIANÇAS: aspectos éticos e metodológicos

Ter a criança como sujeito de pesquisa não é algo simples. O foco é coletar a “voz das crianças” (p. 84), numa postura constante de reflexão investigativa, sem projetar suas concepções e colher delas apenas o que suas próprias percepções e preconceitos refletem (MARTINS FILHO; PRADO, 2011).

Francischini e Campos (2005) expõem sobre a prática de pesquisa com crianças, na qual o conceito de infância emerge a partir das condições sociohistóricas e das práticas discursivas que atravessam essas condições. Os fatores estariam relacionados às práticas de investigação onde as ações e relações são interpretadas e estudadas. A linguagem é considerada prática social privilegiada, sendo primordial para conhecer os sujeitos e para o desempenho na prática da pesquisa.

No que tange as questões éticas, Campos (2008) recomenda deixar muito claro os objetivos e o papel dos pesquisadores, bem como o consentimento das crianças, dos demais adultos envolvidos e/ou instituições. As questões devem evitar situações de estresse, não tornar a criança vulnerável e conhecer a cultura local para evitar constrangimentos.

Rocha (2008) amplia esse desafio quando compreende que a participação das crianças deve ocorrer em todo decorrer da pesquisa, no planejamento, na revisão das respostas e nas conclusões do pesquisador. Sugere um momento para devolver à criança os resultados da pesquisa, permitindo espaço para reelaborações, contestações, revisão e críticas às interpretações do pesquisador.

Diante das implicações da pesquisa na relação pesquisador e criança, pode suscitar o sentimento de estar sendo avaliada, ou a relação de poder, ficando a cargo do pesquisador, criar estratégias para minimizar esses implicadores, como por exemplo, estar atento as estratégias da criança para responder as questões, deixando claro que não há respostas certas ou erradas, ou algo que se espera ouvir. O mais importante é a construção de sua expressão verbal, bem como não emitir juízos de valor acerca das opiniões dos pesquisados, a partir de seus referenciais, uma vez que os aspectos sociais que permeiam os sujeitos são múltiplos e diferenciados (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2005).

Demartini (2011) observa que o entrevistador precisa estabelecer certo grau de relacionamento com respeito e intimidade, caso contrário, não conseguirá as repostas que se propõe. Nessas repostas, considera a perspectiva de alguns autores, citando Martins (1991), Montenegro (1996) e Kosminsky (1999), na qual o silêncio também é uma fala, uma resposta. Independente da idade e da narrativa, todas as concepções de criança e infância devem ser objeto de atenção do pesquisador.

Os procedimentos de pesquisa, em todas as suas etapas, inclui a revisão e ampliação do aporte teórico, levantando novas bibliografias, assim como outras fontes não convencionais no caso de pesquisas com crianças. Analisar a literatura infantil, contos, poesias e filmes são importantes para refinar a metodologia e inspirar sua elaboração (PRADO, 2011), o que permite acrescentar o manejo para com a criança e dos instrumentos propostos.

É importante que ao pensar na criança, apenas deixar falar não é suficiente. É preciso assegurar sua participação e conhecer o modo como elas vivem sua infância e como a representam. Isso possibilita balizar a ação educativa, e assim os projetos pedagógicos deixam de ser para as crianças, e passam a ser definidos a partir e com elas (ROCHA, 2008).

A autora supracitada, no ponto de vista metodológico, considera importante pesquisas do tipo etnográfico, permitindo analisar o entorno social, as experiências e relações com diferentes contextos. Conhecer a criança possibilita compreender a própria sociedade e a estrutura social onde estão inseridas. Favorece perceber o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem. Além das influências de seus significados sociais e o modo como os indivíduos – adulto e criança – constroem e modificam suas relações e rede de signos. Para isso, é preciso investigar a experiência social das crianças, suas ações e significados nos diferentes contextos de relações.

Francischini e Campos (2005) consideram que a criança é vista como sujeito capaz de discursar sobre si mesma, à sua maneira de ver e pensar, sendo importante utilizar recursos para facilitar esses discursos, tais como histórias, produção de desenhos e pinturas, bricolagem na construção de espaços e situações. As histórias sejam lidas, recriadas, dramatizadas, fazem parte no universo da fantasia, próprios à criança, sendo uma estratégia incomparável por seduzir e conseguir a atenção da criança com espontaneidade. A produção de desenho é

eficaz no momento em que se buscam discursos sobre si mesmo, sobre o outro e sobre os eventos, revelando o modo de interpretação da criança acerca da realidade.

Essas e outras técnicas discursam sobre o ouvir, o escutar. Termos interpretados como a compreensão do outro, perceber, receber a fala do outro e interpreta-la. Uma escuta planejada, e articulada com recursos como desenhar, fotografar ou filmar. Técnicas como análise temática de desenhos e observação participante dos contextos de vida das crianças, possibilitam verificar as semelhanças e diferenças entre os adultos e as crianças. A entrevista direta não é aconselhada por envolver outros fatores, como a diferença geracional, de gênero, social, na qual o adulto tem posição superior, facilitando respostas que o sujeito entende como desejáveis a expectativa do dominante, nesse caso, o pesquisador (ROCHA, 2008).

De acordo com Sarmiento (2011), ouvir a criança vai além de necessariamente “escutar”, envolve os meios não verbais de comunicação e perceber suas ideias, vontades e diversas formas de expressão. Dentre essas expressões simbólicas, elege o desenho como forma privilegiada de alcançar esses significados. Acredita que o desenho pode revelar aspectos da personalidade singular (a criança) e de um grupo social de tipo geracional (a infância), que possui características específicas em uma sociedade, mesmo que dela compartilhe formas culturais e sociais, possui elementos próprios da condição infantil.

Campos (2008) aborda uma perspectiva importante à discussão da infância na educação. Relata que a extrema desigualdade social reflete na linguagem e capacidade de expressão das crianças pequenas. No material Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil, promovido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB (2006), realizada através de entrevistas coletivas com crianças de 5 e 6 anos de idade, não foi possível deixar de analisar a grande diferença entre os níveis sociais. A análise dos dados foi realizada com auxílio do Alceste (software de análise qualitativa de textos), porém, no caso das falas de crianças mais pobres foi preciso adaptar os dados transcritos, pois o material coletado geralmente era de palavras soltas ou repetições. O que suscitou a discussão sobre a carência de interação verbal entre adultos e essas crianças, sendo muitas vezes, restritas a uma rotina de contenção que influencia o desenvolvimento da linguagem e capacidade de comunicação.

Outro ponto levantado pela autora supracitada, é que as crianças de classes mais pobres têm pouco contato com eventos e riquezas culturais. Não defende que não exista cultura em seu meio, mas sim, que há privação nos lares, creches e pré-escolas aos ambientes culturais e suas produções. Acrescenta ser necessário ir além dos estereótipos e perceber a criança além das respostas, saber relacionar e compreender quais as respostas que surgiram e o meio ambiente em que vivem no seu cotidiano.

De modo geral, os aspectos metodológicos possuem caráter qualitativo e de estudos de caso, sem pretensão alguma de generalizar. Seria uma sondagem da realidade submersa, com objetivo de promover meios descritivos e de leitura deste cotidiano. Um recurso possível seria os dispositivos hemerográficos, comuns na tradição ecológica, sendo, uma narrativa dos eventos e situações cotidianos voltadas para um indivíduo. Assim, o dia pode vir a ser a unidade de tempo que representa a história de vida e os ambientes cotidianos de um grupo (BONDIOLI, 2004).

5.2 DESENHO DA PESQUISA

De acordo com Navarro e Díaz (1995), a seleção da metodologia em pesquisa deve avaliar os diferentes aspectos relacionados a ela, tais como: natureza do fenômeno, sua estrutura, os objetivos propostos, dentre outros elementos.

A análise qualitativa possui critérios que asseguram o rigor na pesquisa. Valles (2007) cita: descrever os procedimentos, o caminho que realizou para alcançar os resultados e explicitar os métodos qualitativos de análise. O autor ressalta a importância do rigor na pesquisa qualitativa, sendo necessário especificar a origem dos dados e a discussão sobre o mesmo, considerando-os como um recorte da realidade no determinado momento.

Ao considerar as proposições do modelo bioecológico, que compreende o desenvolvimento do sujeito contextualizado, essa pesquisa propôs um estudo de caso de comunidade ribeirinha localizada na floresta amazônica e que segue calendário escolar especial, com férias e atividades que acompanham os períodos de cheia e estiagem do rio Tapará, afluente do Rio Amazonas. O objetivo foi identificar as concepções de infância, como é ser criança nesse contexto, à luz da

compreensão de desenvolvimento proposto na Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (2011).

Segundo Stake (2002), o estudo de caso é adequado para pesquisas com pequeno número de questões. Os estudos mais comuns são os que focam uma unidade: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou evento. Outro ponto que caracteriza o estudo de caso é a pesquisa da unidade ou fenômeno realizada em seu contexto natural, e não desconsidera os demais elementos que configuram o cenário da pesquisa e preocupa-se em identificar a interação entre os fatores que influenciam o fenômeno ou unidade de estudo.

Eisenhardt (1989) conceitua estudo de caso como uma estratégia de pesquisa que foca a compreensão da dinâmica de um contexto singular. Esse aspecto de singularidade para Stake (2002), é fundamental, pois justifica o estudo de um ou mais casos pouco conhecido entre os estudiosos. Por outro lado, Yin (2001) defende que o ponto básico para considerar uma pesquisa um estudo de caso é a investigação empírica de um fenômeno contemporâneo no seu contexto real.

Os objetivos do estudo de caso, de acordo com Guba & Lincoln (1994), são explorar, descrever ou explicar os fatos ou situações, o modo como ocorrem, proporcionar conhecimento sobre a temática, contrastar ou contestar resultados identificados na pesquisa com os encontrados na literatura e em outros estudos.

De acordo com Yin (2001), em geral, estudos de caso são apropriados para pesquisas que buscam “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e foco nos fenômenos atuais desse contexto. Dessa forma, o estudo de caso torna-se uma estratégia útil para compreender a dinâmica de um cenário singular, como o proposto nesta pesquisa, que busca compreender como é a infância para as crianças de uma região de várzea no interior na Amazônia Paraense, tendo como participantes as crianças de 5 e de 6 anos de idade da Comunidade Tapará Grande, município de Santarém, Pará.

5.3 *LOCUS* DA PESQUISA

Neste tópico é realizada a caracterização da comunidade, identificando aspectos históricos de formação desta e principais aspectos da vida cotidiana, como ocupações e eventos culturais.

Um documento com o histórico da comunidade foi disponibilizado pela secretaria da escola, elaborado em 2013, que buscou resgatar os aspectos históricos, econômicos, sociais e culturais da comunidade. E ainda, parte do Projeto Político Pedagógico da escola, foi utilizado para essa caracterização.

O Tapará Grande é uma comunidade de várzea, com uma extensão de aproximadamente 5.000m², localizada a cerca de 35km, em linha reta da cidade de Santarém. Está localizada na margem direita do Rio Tapará (como referência o sentido que o rio desagua), limita-se ao Norte com a comunidade Santana do Tapará, ao Sul com comunidade Santa Maria do Tapará, a leste do Tapará Mirim e Ilha do Flechal e a Oeste com a comunidade Costa do Tapará (Foto 1).

Foto 1 - Visão, a partir da balsa, da Comunidade Tapará Grande.



Fonte: A autora (2015).

Os meios de chegar à comunidade são balsas de transporte de cargas e passageiros, com saída de Santarém às 07, 13 e 19 horas e retorno às 04, 10, 16 e 20 horas, sendo esse último horário para transporte de inflamáveis. O tempo do percurso é de aproximadamente 2 horas e 30 minutos. Um barco de transporte de passageiros e cargas realiza uma linha diária saindo de Santarém ao meio dia retornando às 6 da manhã do dia seguinte. O barco que durante todo o trajeto realiza o embarque e desembarque de cargas e passageiros, realiza o percurso em 3:30 horas dependendo das condições climáticas. Existe ainda uma lancha com destino ao porto de Santana (Foto 2), distante 30 minutos de barco da escola pesquisada, que sai de Santarém ao meio dia e retorna às 13h, sendo 50 minutos, aproximadamente, o tempo de viagem.

Foto 2 - Porto de Santana, para acesso ao Tapará e outras comunidades.



Fonte: A autora (2015)

Não há registros da fundação da comunidade, os moradores mais antigos relatam que era habitada por índios, que chamavam a região por “Tapera”, inspirando o nome atual. Outros primeiros habitantes foram os revolucionários da época da Cabanagem², que derrotados fugiram para áreas distantes da Capital Grão-Pará.

Posteriormente, novos imigrantes, vindos do nordeste e Portugal vieram para a região. Alguns eram senhores donos de escravos, outros agricultores que cultivavam mandioca, juta e o cacau, em uma área denominada “restinga do Cacoal”³, localizada entre o lago do Pucu⁴ (localizado atrás da Escola São Jorge) e o rio Tapará. A pesca era uma atividade praticada apenas com objetivo de subsistência.

O primeiro comerciante obtinha seus produtos nos “regatões”, como eram chamados os navios e barcos que viajavam comercializando produtos na região, prática comum entre os comerciantes da várzea.

Na década de 1950, a criação de gado foi intensificada, com apoio do governo local, que enviava veterinários para vacinação do gado. Em 1970, os comunitários se organizaram e fundaram a primeira igreja católica. Nos dias de hoje, possui quatro igrejas: uma católica, trs evangélicas, sendo Assembleia de Deus, Ministério Cristo  Vida e Auditório Evangélico. Os moradores são em sua maioria

² Revolução, ocorrida entre 1833-1840, os revolucionários invadiram a Capital Grão-Pará, insatisfeitos com as regências (Modo de Governo da época).

³ Pode ser definida como terreno arenoso. Ou conjunto de comunidades vegetais, distintas, sob influência marinha ou fluvio-marinha.

⁴ Do Tupi, significa longo e ou comprido.

católicos, tem como padroeiro da comunidade São Joaquim, e todo mês de outubro uma festa é organizada em homenagem ao santo.

Na comunidade são compartilhadas lendas, sobre a porca, o cavalo branco, o boto encantado e o moleque de breu. O artesanato é composto por trabalhos em palha, madeira, crochê e pinturas, mas ainda não foi organizada uma associação. Durante as visitas à comunidade, foi possível ver trabalhos de artesanato promovidos em oficinas por quem sabe determinado tipo de arte e multiplica para as demais interessadas, sempre mulheres.

Os homens estão envolvidos com as atividades econômicas principais do local, sendo a pecuária, pesca e agricultura. A pesca é mais efetiva entre os meses de agosto e setembro. A época do defeso, em que a pesca é proibida, ocorre entre outubro e março. No período permitido para pesca, segundo a gestora, há grande comoção, quando ocorre a piracema⁵ todos os alunos pedem pra sair das salas de aula para ver o acontecimento, e é também quando os alunos mais velhos costumam faltar para pescar junto com os pais. Os cuidadores de gado deslocam o rebanho para a “terra firme”, saem de suas casas e vão para a área em que o nível da água não interfere na rotina diária.

Quanto às questões de saúde, a comunidade recorre a remédios farmacêuticos, sendo muito comum a combinação com remédios caseiros, para diferentes fins. A água é retirada do rio e tratada com filtro bioativo e cloro.

Atualmente, a comunidade possui aproximadamente 600 moradores, sendo 154 famílias. Possui uma sede comunitária (Foto 3), um campo de futebol, dois clubes de futebol (masculino e feminino), Posto de Saúde (Foto 4), com uma enfermeira, uma técnica de enfermagem, uma auxiliar de enfermagem e dois agentes comunitários de saúde.

Foto 3 - Sede Comunitária.



Fonte: A autora (2015).

⁵ Movimento migratório de peixes no sentido da nascente do rio, para procriação.

Foto 4 - Posto de Saúde – Tapará Grande.



Fonte: A autora (2015).

A comunicação ocorre através de celular, que em alguns pontos possui sinal de rede, emissoras de rádio Rural (Tropical 94 Fm e Guarany). Os servidores que atuam na escola e no posto de saúde, são moradores da comunidade, estudaram em Santarém e retornaram para atuar no local de origem.

No que tange a educação, não havia escola no início da fundação da comunidade, as crianças estudavam em residências cedidas por um morador no horário da aula, posteriormente, foi construído um barracão comunitário e também aulas radiofônicas, transmitidas através da rádio Rural de Santarém.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental São Jorge localizada na Comunidade Tapará Grande (Foto 5, 6), recebeu o nome São Jorge devido o morador que doou o terreno ser católico e ter como padroeiro o santo São Jorge. Foi fundada em 1970 com aproximadamente 60 alunos em turmas multisseriadas de 1ª a 4ª série, o que se manteve até 1994. Em 1995 iniciou o ensino de 5ª a 8ª série.

Foto 5 - E.M. São Jorge (meses de abril, maio).



Fonte: A autora (2015).

Foto 6 - E.M. São Jorge (meses de agosto, setembro).

Fonte: A autora (2015)

Em 2001, uma parceria com a 5ª URE (5ª Unidade Regional de Educação), iniciou o Ensino Médio Modular (Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME), até os dias atuais com aproximadamente 70 alunos. Em 2002, a escola foi ampliada, com novo prédio de madeira e cobertura de telha estilo colonial, sendo 5 salas de aula, secretaria, banheiros, cozinha, refeitório e depósito para a merenda escolar e materiais de limpeza. Também possui uma sala externa, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Chaves, localizada na comunidade Santana do Tapará, com 09 alunos em turma multisseriada de 3º ao 5º ano.

Os discentes, no início desta pesquisa, somavam 208 alunos, sendo 15 crianças da Educação Infantil, 123 alunos no Ensino Fundamental e 70 alunos no Ensino Médio Modular, em turnos matutino e vespertino. Conforme tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Discentes da Escola Municipal São Jorge – Ano 2014.

Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio		
Turma	Quant.	Idades	Turma	Quant.	Idades	Turma	Quant.	Idades
Pré I	7	4	1º ano	18	6-7	1º	30	14-19
Pré II	8	5-6	2º ano	11	7	2º	22	15-18
			3º ano	13	8-11	3º	18	16-20
			4º ano	17	9-11			
			5º ano	10	10-12			
			6º ano	20	11-14			
			7ª série	13	13-16			
			8ª série	21	12-19			
Total	15			123			70	

Fonte: A autora, a partir de pesquisa da E.M. São Jorge (2015).

A gestora explicou que ainda possui as 2 turmas de séries porque quando a implantação do Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano ocorreu no município de Santarém, a mudança veio tardia para as comunidades, de modo que, as séries serão finalizadas em 2016. No turno matutino, de 7:15 às 12h, funcionamento das

turmas de 4º, 6º, 7º, 8º e 3 turmas de Ensino Médio Modular. No turno vespertino, de 13:30 às 17:30, as turmas do Pré I, Pré II, 1º, 2º, 3º e 5º ano.

No período de retorno a comunidade, interrompido pelo nível elevado da cheia, e para realização da coleta de dados, nos meses de agosto e setembro, o calendário marcava o início do período letivo de 2015. De modo que os discentes representavam um total de 198, sendo 17 da Educação Infantil, 108 do Ensino Fundamental e 73 do Ensino Médio Modular, como apresentados na tabela abaixo:

Tabela 2– Discentes da Escola Municipal São Jorge – Ano 2015.

Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio		
Turma	Quant.	Idades	Turma	Quant.	Idades	Turma	Quant.	Idades
Pré I	6	4	1º ano	8	6-7	1º	33	14-21
Pré II	11	5	2º ano	16	7	2º	22	15-21
			3º ano	10	8	3º	18	16-33
			4º ano	12	9-12			
			5º ano	16	10			
			6º ano	11	11-16			
			7ª série	21	12-15			
			8ª série	14	13-16			
Total	17			108			73	

Fonte: A autora, a partir de pesquisa da E.M. São Jorge (2015).

Os recursos humanos da escola, em sua maioria, são compostos por funcionários temporários, que residem na comunidade. A gestora atual era professora da Escola antes de assumir a função. Alguns dos professores que cursam ensino superior o fazem na modalidade de Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Segue o quadro de professores e funcionários da Escola:

Quadro 2 - Recursos Humanos da Escola Municipal São Jorge – 2014/2015.

FUNÇÃO/CARGO	QUANT.	VÍNCULO	ESCOLARIDADE(Continua)
Gestora	1	Efetivo	Ensino Superior
Secretária	1	Efetivo	Técnico
Auxiliar administrativo	2	Temporária	- Ensino Médio Completo - Superior incompleto (cursando)
Instrutor	1	Temporário	Ensino Médio
Coordenador pedagógico	1	Efetivo	Ensino Superior
Coordenador “Programa Mais Educação”	1	Temporário	Superior incompleto (cursando)
Professor	12	2 Efetivos 10 temporários	11 Superior completo 3 Superior incompleto (cursando)
Vigias	2	Temporário	Ensino Fundamental incompleto
Piloto da lancha escolar	1	Temporário	Ensino Fundamental incompleto
Auxiliar do piloto	1	Temporário	Ensino Médio
Serviços gerais	3	Temporário	- Ens. Médio incompleto/completo - Superior incompleto (cursando)

Fonte: A autora, a partir de pesquisa da E.M. São Jorge (2015).

A escola é toda de madeira, em palafitas, possui 3 banheiros, sendo um reservado para servidores; a cozinha; dispensa para alimentos e materiais de limpeza, o refeitório (Foto 7) onde ocorrem oficinas e costumeiramente, espaço de lanche dos alunos; uma sala chamada pelos funcionários como “coração de mãe”, por ser compartilhada entre a diretoria, secretaria, coordenação pedagógica, sala de professores, arquivos e materiais escolares. Ainda, possui 6 salas de aula, as cadeiras e mesas são de madeira e quadro branco.

Foto 7 - Refeitório da E.M. São Jorge.



Fonte: A autora (2015).

Próximo ao refeitório está o motor gerador de luz, haja vista, a comunidade não possui energia elétrica. Há uma horta (Foto 8), que é mantida pelo Programa Mais Educação, possui um monitor que recebe ajuda de custo para mantê-la e 70 alunos que constituem o programa, porém, segundo a gestora, todos os servidores se envolvem no cuidado com a horta, para que a mesma mantenha-se tanto em tempos de seca, quando na cheia. Os alunos que participam do programa possuem 4 oficinas que são desenvolvidas: Canteiro sustentável; arte gráfica e leitura; futebol; acompanhamento pedagógico.

Foto 8 - Horta da Escola



Fonte: A autora (2015)

Outros projetos foram, como “Águas limpas, comunidade saudável”, envolvia todas as 9 (nove) comunidades da Região do Tapará, em percurso de aproximadamente 7.000 km, sendo um trabalho de conscientização do cuidado com o meio ambiente e com a saúde. Era realizada a coleta do lixo ou “caminhada ecológica” nas margens do rio, a coleta era então, levada por um barco até Santarém, porém, a falta de apoio financeiro governamental, na contratação do barco, encerrou o projeto, que foi desenvolvido durante 8 anos. A secretária narrou que percebeu mudanças mais significativas no comportamento das crianças pequenas, que deixaram de jogar o lixo nas águas ou na mata e ainda, chamavam atenção dos pais quando o faziam. Segundo a gestora, o lixo da escola é queimado, assim como em algumas casas, contudo, é comum o desprezo do mesmo na água ou nos quintais. Foi possível perceber nos corredores da escola, trabalhos de aproveitamento e reciclagem de materiais.

O projeto “Ajude a manter o sorriso saudável no rosto de uma criança”, realizado em parceria com a equipe do posto de saúde. As agentes de saúde comunitária promovem 2 vezes por semana a escovação e bochecho com as crianças e aplicação de flúor quando conveniente. As oficinas que tratam da saúde bucal e cuidados com os dentes são desenvolvidas com a colaboração da enfermeira do posto de saúde, que visita todas as salas de aula. O projeto tem apoio de colaboradores que patrocinam o material necessário, como as escovas de dente e o flúor. O projeto surgiu devido a queixa de muitos alunos com dores dos dentes. Desde 2006, segundo a gestora, essas queixas diminuíram consideravelmente, “quase 100%”.

A presença de supervisão pedagógica é ponto importante de apoio à escola. O cardápio da merenda escolar é elaborado pela nutricionista do município, que esporadicamente, visita a escola. Não há visita de outros profissionais da educação, como psicólogos, por exemplo. Houve visitas no local de universidades federais, realizando pesquisas sobre a qualidade da água, porém, nenhuma atividade com as crianças.

Duas reportagens televisivas ocorreram na Escola, sendo uma reportagem especial para o Bom Dia Brasil, com tema “Vidas Alagadas: Porto Esperança”, em 2009, que teve o objetivo de conhecer a rotina das escolas de várzea, sendo assim, o Tapará Grande foi um dos locais visitados. Houve outra reportagem para o Globo Educação, que abordou os desafios da educação na Amazônia, no ano de 2012,

quando registraram de atividades na área da Educação Ambiental na Escola da Floresta, localizada na Rodovia Everaldo Martins em Alter do Chão; na Escola Ubaldo Corrêa, no bairro Santarenzinho (área urbana) e na Escola São Jorge, na área de várzea.

Segundo a gestora, a maioria dos pais das crianças são pescadores ou agricultores, não costumam migrar, mesmo no período de cheias, que quando em alto nível consomem as casas construídas em palafitas, sendo necessário elevar o assoalho, montando nova estrutura que permita andar e preservar os bens acima das águas; essas estruturas são chamadas de marombas. Por esse motivo, recomendou realizar a pesquisa nos meses de abril e maio, para retornar em agosto.

A escola possui muitas plantas, vasos são aproveitados da castanha de macaco⁶, os banheiros e pia, que fica no refeitório, não são adequados para crianças pequenas: apesar de limpos, não há sabonetes ou outros materiais de higiene pessoal à disposição.

A professora disponibilizou tabelas com o número de servidores, professores e alunos, também um histórico da comunidade e parte do Projeto Político Pedagógico (PPP), por ainda estar em atualização.

O PPP da escola inicia com um breve histórico sobre a fundação e evolução da escola. Relata a estrutura física inadequada para atender as demandas escolares, pois não existe, por exemplo, sala para atendimento pedagógico, área para atividades físicas, uma sala de leitura ou biblioteca, além de necessitar de reformas de modo geral.

Quanto aos pontos de melhoria, cita a elaboração coletiva do PPP em 2007, melhoria da merenda escolar, elevação do índice de aprovação dos alunos de 94,4% para 99%, redução da taxa de evasão de 0,6 para 0%, dentre outros aspectos como programas e parcerias governamentais.

Descreve a filosofia da escola, que concerne em “educar o aluno para que este possa tornar-se uma pessoa crítica e consciente do seu papel na sociedade, valorizando a cultura, a vida, a natureza com vista a contribuir para o seu crescimento e de toda a comunidade.” A missão é a de “contribuir para constante melhoria das condições educacionais da sociedade visando assegurar uma

⁶ Da família das *Lecythidaceae*, também conhecida como abricó-de-macaco, sua árvore mede de 8 a 15m e o fruto pesa cerca de 3 quilos e 20cm de diâmetro

educação de qualidade aos nossos alunos, num ambiente de responsabilização social, ambiental, cultural, participativo, criativo, inovador e de respeito ao próximo” (p. 4).

A visão descrita do Projeto é a de “proporcionar ao educando um ambiente de aprendizagem, fornecendo-lhes meios para progredir, tanto pessoal como profissionalmente, como também pela excelência de nossas práticas educativas, trabalho participativo, comprometimento, criatividade e inovação de nossa equipe e pelo respeito dispensado aos nossos alunos e colaboradores” (p. 4). E descreve três objetivos (p. 5), segue na íntegra:

- Desenvolver atividades educativas inovadoras que enriqueçam a aprendizagem dos educandos, de responsabilidade sócio ambiental, cultural, políticos e étnico raciais;
- Proporcionar condições através de ações para que o aluno aprenda e exerça sua cidadania, assim como os princípios básicos de solidariedade, respeito às práticas culturais, sociais e ambientais;
- Melhorar as práticas pedagógicas e administrativas.

Possui sete metas, voltadas para o desenvolvimento de projetos e feiras com diferentes temas e propostas, aumentar a taxa de aprovação, reduzir a evasão escolar para 0%, estratégias para acompanhar o rendimento dos discentes, promover a formação continuada dos docentes e atender a agenda anual da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED).

O documento segue com fundamentos políticos, na qual respalda seu funcionamento de acordo com o Governo Municipal de Santarém. Os fundamentos éticos, que falam da excelência na qualidade das ações, o respeito, a ética ao educar, a ousadia nas práticas educativas e a gestão compartilhada. Ainda, os fundamentos epistemológicos embasados na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e outros autores que tratam da elaboração coletiva dos projetos pedagógicos, como por exemplo, Libâneo (1998).

No pressuposto metodológico, a escola expõe a tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos que se fundamenta nos estudos de Demerval Saviani, Carlos Libâneo, G.Snyders. O projeto descreve técnicas utilizadas em sala de aula, sendo algumas delas aula expositiva e dialogada, estudo de texto, tempestade de ideias, estudo dirigido, solução de problemas, dinâmicas de grupos, dramatização, seminário, estudo de caso, júri simulado, painel, fórum, estudo de meio, ensino com

pesquisa, bingo, caixinha de surpresa, paródias, jogos pedagógicos, recursos áudio visuais.

O pressuposto da avaliação traz o objetivo de aprendizagem significativa e formação integral do aluno e propõe três tipos de avaliação, diagnóstica aplicada antes de uma atividade; formativa para identificar acertos e dificuldades; e avaliação somativa para conhecer os resultados obtidos ao longo do processo de ensino. É observada e registrada a participação de cada aluno e a ampliação de diferentes atividades que envolvam expressão oral, escrita, pictórica, gráfica, numérica, artística e corporal.

No item Proposta de formação continuada para professores e funcionários sugere os temas: Sexualidade, Educação Ambiental, Família na Escola, Planejamento e ação Docente, Educação Especial, Educação Étnica racial e Saúde na Escola. A Proposta curricular estabelecida segue de acordo com o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). As turmas são planejadas de acordo com os Parâmetros do Conselho Nacional de Educação que define para as Escolas do Campo: Anos Iniciais (1º ao 6º ano) 15 alunos e para os Anos Finais (7ª e 8ª série) um total de 25 alunos por turma.

Para atender a Lei 11.274, a Escola São Jorge atende os dois níveis de ensino (ano e série), com turmas de 1º ao 6º ano e as de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, que serão encerradas em 2016. A base curricular segue o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) onde os Currículos do Ensino Fundamental, atendem a base nacional comum e as regionalidades, como por exemplo, na Escola há o ensino de Estudos Amazônicos. O currículo contempla a Lei Nº 10.639/03 onde os estabelecimentos de ensino devem incluir no Ensino Fundamental o Ensino sobre História e Cultura Afro – Brasileira. Acata o instituído pelo CNE Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer Nº 22/2004 o qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) com o intuito de dar alicerces para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

5.4 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram 10 (dez) crianças com cinco anos e 6 (seis) crianças com seis anos de idade, totalizando 16 (dezesesseis) crianças que residem na Comunidade Tapará Grande, sendo área de várzea pertencente ao

município de Santarém/PA. Os resultados serão apresentados adotando-se nomes fictícios, em respeito aos princípios éticos e ao sigilo da identidade das crianças.

5.5 OS INSTRUMENTOS E OS MATERIAIS

Para a coleta de dados foram selecionados instrumentos que pudessem favorecer a expressão das crianças, sendo os dados construídos a partir da fala e das ideias infantis. Sendo crianças de 5 e de 6 anos de idade, buscou-se meios condizentes com as características dessa faixa etária, como o pensamento concreto e a inteligência prática. Seguem os instrumentos à serem utilizados:

5.5.1 Folha de dados sociodemográficos

Composta por questões que tem a proposta de caracterizar a amostra e o contexto de vida da criança, dados relativos a composição familiar, renda familiar, dentre outros elementos a serem verificados com os pais/responsáveis dos participantes durante as entrevistas.

5.5.2 Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF

A utilização desse instrumento teve como objetivo investigar o ambiente familiar da criança e os recursos disponíveis, Maturano (2006), autora do RAF, conceitua recursos como os bens materiais que são disponibilizados no ambiente da família, como por exemplo, livros, revistas e brinquedos promotores do desenvolvimento. A versão utilizada foi o inventário validado nas pesquisas de Ferreira e Marturano (2002) e de Marturano, Ferreira e D’Avila-Bacarji (2005). É composto por 10 questões abordando as seguintes temáticas: o que a criança faz quando não está na escola, suas atividades regulares, seus últimos passeios, as atividades que os pais desenvolvem com ela em casa, os brinquedos que ela tem ou já teve, se existe jornais, revistas e livros na sua casa, se alguém acompanha a criança nos afazeres da escola, se ela tem uma rotina estabelecida para tomar banho, almoçar, brincar, fazer lição de casa, etc., se a família tem o costume de se reunir nas refeições, nos finais de semana, etc.

Essas dez questões dividem-se em três categorias. Na primeira “Suporte parental das rotinas escolares, as questões investigam a supervisão para a escola e rotina com horários definidos: possui três questões. A segunda categoria “Interação com os pais”, é referente aos passeios, atividades compartilhadas, situações em que a família está reunida, como a hora do almoço e do jantar e a pessoa que a criança recorre para pedir ajuda, possuindo quatro questões. A terceira categoria “Recursos materiais no ambiente físico”, investiga os brinquedos disponíveis, os livros, revistas e jornais do ambiente familiar, com três itens no inventário.

O escore de cada tópico é a soma dos itens assinalados, exceto os tópicos 8, 9 e 10, que tem como pontuação: Sempre = 2 pontos; Às vezes = 1 ponto; e nunca = zero.

O escore total corresponde à soma dos escores obtidos nos dez tópicos utilizados. Para uma soma relativa Marturano (2006) sugere a seguinte fórmula (Ilustração 1):

Ilustração 1 - Fórmula para cálculo da pontuação relativa – RAF.

$$\frac{\text{Pontuação bruta}}{\text{Pontuação máxima do tópico}} \quad \chi \quad 10$$

Fonte: MARTURANO, 2005, p.499.

Sendo que a pontuação máxima corresponde ao número de itens em cada tópico, exceto 8, 9 e 10. A pontuação relativa é importante para estudo comparativo entre os tópicos do inventário.

As questões possuem, além dos itens disponíveis, o campo “outro”, para este vale duas regras: (i) será computado apenas uma vez, mesmo que a pessoa tenha narrado mais de um elemento, (ii) só poderá ser incluído na pontuação máxima se incluído na pontuação bruta.

O procedimento de aplicação segue o ritual de uma entrevista semiestruturada. Os tópicos são apresentados para o entrevistado oralmente, podendo o pesquisador parafrasear a questão, sempre que perceber que não foi compreendido. Em cada tópico inicia-se com a pergunta aberta, registra-se a resposta para a pergunta e após o registro, apresenta-se um a um os itens, as outras alternativas da questão.

5.5.3 Roteiro de grupo focal

O roteiro de perguntas é utilizado na condução de discussão entre os participantes de um grupo, com objetivo de assegurar o foco da temática a ser pesquisada. Preserva-se a interação entre o grupo e o respeito à fala do outro. Nesta pesquisa, o registro do roteiro ocorreu por meio de filmagens devido o cuidado em identificar quem era o autor das falas e mesmo para não deixar de registrar respostas gestuais.

O roteiro foi composto por 6 perguntas abertas, com foco na rotina diária das crianças, suas atividades e fazeres, que consideraram o tempo de seca e estiagem como pontos de referência. Por esse motivo as perguntas foram contextualizadas como pequenas histórias: “Vamos imaginar que você está na sua casa, o rio está bem cheio e você está dormindo, está quase na hora de acordar, o sol já apareceu e você acordou. O que você faz nesse dia?”.

Na sequência a investigação sobre o fim de semana: “Agora vamos imaginar que é sábado ou domingo, aqueles dias que não tem escola. Você acordou e vai fazer o que?”. As perguntas seguintes estavam voltadas para o período da seca: “Vamos imaginar mais uma vez que você está na sua casa, o rio baixou e agora está tudo seco, está quase na hora de acordar, o sol já apareceu e você acordou. O que você faz nesse dia?”; logo após: “Agora vamos imaginar que é sábado ou domingo, o rio baixou e está tudo seco, naqueles dias que não tem escola, depois que você acorda o que vai fazer?”. As 2 últimas perguntas buscaram identificar o que é permitido, próprio da criança e o que não lhes é permitido: “Também quero saber, no dia-a-dia, o que pode fazer?”; e “O que a criança não pode fazer?”

5.5.4 História pra completar

A expressão “concepção” é utilizada como sinônimo de forma de constituir, analisar algo ou alguém; os conceitos, entendimento e opiniões sobre determinado tema, sendo investigados a partir do instrumento história pra completar, que foi escolhida por ser de fácil compreensão e adequada a proposta da pesquisa. Utilizou-se a história criada na pesquisa de mestrado em educação realizada por Martins (2000), com título “Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança”.

Esse instrumento foi baseado no “*Méthode des Histoires à Completer*”, de Madeleine Backes Thomas, psicanalista e psicóloga clínica suíça, que traz a fantasia da história narrada à criança, estimulando sua participação. Publicado em 1937, surge como um método útil na investigação da personalidade. Thomas (1937) buscava um instrumento eficaz e sutil no atendimento às crianças, assim, criou uma série de breves estórias incompletas, sobre diferentes temas do cotidiano infantil (DIAS, 2004).

A História pra completar trata-se de uma técnica projetiva, que permite explorar o mundo interior da criança sem suscitar grandes defesas, no sentido psicológico. Pode ser aplicado em crianças de 4 a 14 anos, sendo que de 8 a 10 anos mostram-se mais produtivas. Nos contos de Thomas, suas aplicações são individuais, analisam a relação da criança com os pais, sonhos, entre outros aspectos. Não obstante, por se tratar de um método de investigação e não um teste permite adaptações e flexibilidade (IDEM).

5.5.5 Diário de campo

O diário de campo foi utilizado para registrar observações, conversas formais e informais na comunidade e na escola. As observações incluíram aspectos físicos do local, os meios de locomoção, dificuldades e possíveis adaptações que ocorreram em cada visita. Assim, o diário de campo teve dois propósitos básicos:

- Registro da inserção ecológica desde as primeiras visitas até o encerramento da pesquisa;
- Registro da visita guiada pelas crianças nas imediações da escola.

Quanto aos materiais utilizados para registro da coleta de dados foram filmadora e gravador tipo Panasonic RR-US511, durante a aplicação do roteiro de grupo focal, história para completar e visita guiada com as crianças. Ainda, material como caderno e canetas, para registro da inserção ecológica e aplicação do RAF e preenchimento da Folha de dados sociodemográficos.

5.6 ETAPAS DA PESQUISA

Etapa 1: Inserção Ecológica: Nessa etapa objetivou-se realizar uma primeira visita à comunidade, conhecer a escola e as lideranças comunitárias e propor a

realização da pesquisa. Além disso, objetivou-se realizar um levantamento das informações mais gerais sobre a comunidade e a escola.

Etapa 2: Pré-testes dos instrumentos: O objetivo do pré-teste foi avaliar a adequação dos instrumentos de pesquisa à amostra. Nesse sentido, os pais foram contatados previamente para autorizarem a participação das crianças para essa etapa, que foi realizada mediante Teste Piloto, que consistiu na aplicação do Roteiro de Grupo Focal, embasado na técnica de Grupo Focal e História pra completar. Realizou-se com as crianças de 5 (cinco) e 6 (seis) anos. As crianças se conheciam pois estudavam juntas na turma Pré – II. O Teste Piloto foi realizado no ambiente da Escola, com a participação de 5 (cinco) crianças, de um universo de 8 (oito) crianças.

Etapa 3: Coleta de dados: ocorreu em três momentos:

a) Coleta de dados com crianças, no ambiente da escola, utilizando os instrumentos Roteiro de Grupo Focal e história pra completar.

b) Visita guiada pelas crianças à comunidade: visita realizada no espaço das escolas e nas imediações dessas, com objetivo de compreender o contexto das crianças, a partir de suas perspectivas. A ser realizada em 2 grupos, separadamente: crianças de 5 anos de idade e crianças de 6 anos de idade. De modo a tecer comparações entre os grupos.

As visitas guiadas possuem o objetivo de conhecer o contexto das crianças a partir de suas perspectivas e identificar as percepções acerca das pessoas, dos ambientes e a utilização desses. Nesta atividade, foi solicitado auxílio às professoras, para acompanhar as crianças fora de sala de aula, preservando a segurança das crianças, já que a escola encontra-se às margens do rio. Os registros dessa atividade tratam-se de filmagens e anotações no diário de campo.

c) Aplicação do RAF e Folha de Dados Sociodemográficos com os pais: com objetivo de compreender os recursos do ambiente familiar e o contexto ecológico que configura a realidade dessas crianças. Os dados foram coletados a partir dos procedimentos de uma entrevista semiestruturada, preenchidos pela própria pesquisadora, nas residências da família ou na Escola São Jorge, o que foi agendado de acordo com a disponibilidade dos mesmos.

5.7 PROCEDIMENTOS PRÉVIOS À COLETA DE DADOS

Os procedimentos prévios à coleta de dados propriamente dita se referem a Inserção Ecológica, na qual foi possível conhecer a comunidade, as pessoas e crianças. E ainda, o Teste Piloto, realizado na Escola São Jorge com crianças de cinco e de seis anos de idade, que permitiu testagem dos instrumentos e assim, adequações necessárias, que serão detalhadas nos tópicos a seguir.

5.7.1 Inserção Ecológica

A primeira visita na escola foi realizada em 09 de abril de 2015. Chegou-se à escola às 9:30h. Para chegar à escola, foi necessário o transporte em um bote, com um motor tipo rabeta, do porto da comunidade Santana à escola, perfazendo cerca de 30 minutos. Essa primeira visita, teve o objetivo de verificar a possibilidade de realizar a pesquisa nesta escola, bem como a aceitação da gestora.

A aceitação foi plena, porém, a gestora esclareceu que as aulas estavam previstas para encerrar aos 30 dias de abril, mas que poderiam ser modificadas conforme deliberação do Conselho Escolar do município que visitaria a escola, como é comum nesta época de elevação do nível da água. A escola possuía muitas plantas, cartazes coloridos com informações e palavras motivadoras, cadeiras quebradas ganhavam novas funções como estantes de livros. Em quase todas as casas, muitas plantas, galinhas e cachorros. Um lugar agradável e pessoas acolhedoras, que se prontificaram a auxiliar a pesquisadora, especialmente, quanto ao transporte.

Permitiu-se conhecer a escola, a professora e a turma de Educação Infantil. Na mesma sala estudam o Pré I e o Pré II, crianças de 4 anos (Pré I), de 5 e 6 anos (Pré – II), constituídos por 7 e por 8 crianças, respectivamente. Nesse dia, havia duas monitoras que auxiliavam as atividades com as crianças e o cuidado nos momentos em que saíam das salas, e ao chegar na escola, na saída da lancha escolar para a ponte do porto da escola, já que o nível da água encontrava-se a poucos centímetros do chão da escola.

No primeiro momento, a pesquisadora apresentou-se às crianças, sendo perguntado o nome e a idade de cada uma das 11 crianças presentes. Explicou-se o motivo da primeira visita, e que com o devido consentimento, a pesquisa sobre a

criança que mora da comunidade Tapará Grande seria iniciada. A resposta afirmativa veio de modo tímido, mas de todos, algumas perguntas foram feitas a professora e não diretamente a pesquisadora, como por exemplo, se iria contar histórias e quando iria retornar. Esse primeiro contato com as crianças, trouxe preocupações quanto à timidez das crianças, apesar de ter trabalhado com crianças enquanto psicóloga, havia a variável tempo, e a formação de uma relação de confiança e espontaneidade seria imprescindível.

A gestora avisou da reunião marcada para o dia 29 de abril com todos os pais, com início previsto para 8 horas. Assim, a próxima visita ocorreria em 15 de abril. A segunda visita teve dois principais objetivos: coletar dados sobre a escola e aproximação com as crianças. A gestora relatou a decisão do Conselho Escolar, sobre a antecipação do término das aulas para as crianças da Educação Infantil, aos 17 de abril e para as demais turmas 24 de abril, devido o espaço externo da escola estar completamente alagado, e ainda, a preocupação com as crianças nos horários fora de sala de aula, já que o nível da água estava elevado e aumentando com rapidez, o que também foi observado pela pesquisadora, entre os intervalos das visitas.

Na visita anterior, a professora da Educação Infantil, relatou desenvolver as atividades em conjunto, com algumas diferenças na dificuldade das tarefas, elevando-as quando para as crianças de 5 anos de idade, porém, o momento de contar histórias era apreciado igualmente por todos. Assim, a pesquisadora levou três livros para desenvolver a leitura no momento de contar histórias, um espaço de rotina na dinâmica de sala de aula desta turma.

Os livros intitulados “Quem sou”, “Abraçar o mundinho” e “Macaquinho gosta de brincar” foram lidos e comentados, buscando incentivar a participação das crianças, que atentas, ouviram e dessa vez, comentaram os assuntos. Falaram sobre as lixeiras de coleta seletiva da escola, a escovação dos dentes e economia da água. Ao serem perguntados sobre escovar os dentes e desligar a torneira, comentaram que sim, que é correto e é um comportamento de economia da água, uma das crianças disse economizar “muito” em casa, pois na hora do banho, basta ir “na escadinha de casa e me molhar”.

O livro do macaquinho despertou grande interesse da maioria, por possuir um macaco de pelúcia que se movimenta e tem um guiso acionado pela mão, como um fantoche, apesar de duas crianças terem manifestado certa desconfiança, ficando

afastadas e não demonstraram interesse em tocar no “macaquinho”, como as demais crianças. As crianças foram perguntadas sobre as aulas, informaram que estariam de férias, e que nesse período iriam brincar e descansar. Uma das crianças perguntou sobre a escola da pesquisadora, se era grande e quais atividades eram realizadas. Estavam interessados no aparelho celular, e observavam com atenção a acompanhante, que realizava os registros fotográficos. Permitiu-se ver as fotos e assim, encerrou-se o primeiro contato com as crianças.

A atividade de contar histórias foi considerada como fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois permitiu a aproximação das crianças com a pesquisadora, a maioria delas sentiu-se livre para comentar as histórias e trazer temas do cotidiano, bem como despertou curiosidade sobre as futuras atividades.

Segundo a gestora, o contato com os pais nessa época é mais complicado, pois alguns se deslocam para áreas de terra firme, para cuidar dos animais que são retirados das áreas alagadas, bem como viajam com frequência para Santarém, já que possuem filhos mais velhos, estudando ou trabalhando no município e mesmo para tratamento médico no período das férias.

A reunião manteve-se na mesma data. No dia 29 de abril, aproximadamente 70 pais e responsáveis estavam presentes na reunião, realizada na sede da comunidade, um espaço aberto, ao lado da igreja, onde normalmente são realizadas festas, reuniões e atividades coletivas, sendo esse um espaço comunitário comum nas regiões ribeirinhas e de comunidades. As reuniões e eventos da escola realizam-se na sede devido a escola não possuir espaço adequado para receber um número grande de pessoas. A gestora ressaltou que a visita do Gestor Municipal, em dia anterior, ocorreu para entregar uma nova lancha escolar, maior e mais confortável para as crianças, também permitiu que a pesquisadora pudesse falar com os pais sobre a pesquisa. Informou-se aos pais que a pesquisa seria realizada com as crianças da Educação Infantil, inicialmente, e que ciente das limitações da cheia, a pesquisa seria interrompida para reiniciar em agosto, junto com o início das aulas, com as demais crianças.

Os pais das crianças de Educação Infantil foram convidados a reunir-se com a pesquisadora após a reunião geral. Dos 15 responsáveis, estavam presentes 4 pais, e com eles foi detalhado o objetivo da pesquisa, feita a leitura e explicação do termo de consentimento, bem como identificar a disponibilidade dos mesmos para iniciar a coleta de dados, autorizando a participação dos filhos. Para os demais pais,

foram deixados convites, que seriam entregues com a colaboração desses pais e da professora da turma. Ficaram acertadas as datas de 05/05/2015 e 07/05/2015 para iniciar a pesquisa com as crianças, com o Teste Piloto. Segundo os pais, estariam nesse período na escola para auxiliar na preparação da festa de formatura de uma turma de Ensino Fundamental. Além do que, acreditavam que após esse período o solo da escola já estaria coberto pelas águas. Outro termo foi assinado pela gestora, consentindo a realização da pesquisa nesta escola.

Para a realização das primeiras etapas da pesquisa, o deslocamento foi exclusivo pelos botes, lanchas e bajaranas, mesmo para ir ao Posto de Saúde, ao lado da Escola. A vinda de Santarém nas balsas que costumava durar aproximadamente 3 horas, era abreviada quando as pessoas saltavam da balsa, que reduz a velocidade, para as bajaranas, que encostam na balsa à espera dos passageiros, situação que representa algum perigo, essa ação era evitada ao máximo pela pesquisadora, realizada apenas uma vez, pois não haveria o transporte costumeiro do porto final da balsa para a escola.

Ao longo da pesquisa, a estiagem iniciou, permitindo caminhar na comunidade, essa possibilidade trouxe um novo sentimento à pesquisadora. A realidade de várzea nunca havia sido vivenciada pela pesquisadora, que surpreendeu-se, pois mesmo com os botes, algumas visitas já haviam sido realizadas, contudo, o fato de encontrar pessoas no caminho, pedir indicações, observar os espaços e as brincadeiras das crianças às margens do rio, “andar” levou a pesquisadora à “outra” comunidade, exatamente, como havia sido dito pelas professoras e mães que residem do Tapará.

5.7.2 Teste Piloto dos Instrumentos com as crianças

A fim de testar os instrumentos, já com a amostra escolhida, foi realizado um pré-teste com as crianças da Educação Infantil, por inferir que se essas crianças compreendessem os instrumentos, não haveria maiores dificuldades com as crianças do 1º ano. No primeiro dia aplicou-se o Roteiro de Grupo Focal e no segundo encontro, o instrumento História pra completar. Percebeu-se que ambos são eficazes e compreendidos pelas crianças que, apesar de tímidas, entenderam a proposta dos instrumentos e participaram sem riscos ou complicações.

A aplicação do Roteiro de Grupo Focal com a turma ocorreu no dia 05 de maio, 5 crianças estavam presentes. Os pais aguardaram o término da atividade no espaço do refeitório. A atividade iniciou com o desenho da casa, do caminho da escola e da escola, para facilitar o desenvolvimento do roteiro com as crianças. A produção do desenho não foi utilizada para fins de análise posterior e sim para estimular verbalmente a expressão das ideias. Esse momento foi proveitoso para conhecer as crianças, e perceber sua participação na pesquisa. Mostraram-se atentas e responsivas, apesar de tímidas, respondendo somente o que lhes era perguntado, sem indagações e, por muitas vezes, demorando a responder. Foi necessário adaptar duas questões e criar outras duas. Ao perguntar: “Pensando nisso tudo que vocês falaram o que não gostam de fazer?” As respostas surgiram com atitudes de sala de aula, pois a questão anterior perguntava o que não podiam fazer na escola, assim, as questões sobre o que não gostam e o que gostam de fazer incluíram o termo na escola e em casa, separadamente.

Os dados, no primeiro dia, trouxeram uma rotina de brincadeiras, os fins de semana se diferenciam com idas a igreja, no ambiente da escola as atividades são de brincadeiras e deveres, o que não fazer foi apontando na figura de um colega que “assovia” enquanto a professora fala e pega o material escolar das outras crianças. Os botes e bajaranas também surgiram em todos os desenhos, como meio de locomoção, até mesmo, quando uma das crianças relatou não saber desenhar o caminho da escola e por isso desenharia a “terra de Canaã”, ao questionar o que se tratava o desenho ao lado de “Canaã”, a criança respondeu: “Uma bajara!”.

O segundo dia de aplicação do pré-teste ocorreu em 07 de maio, com a História pra completar. Quatro crianças estiveram presentes, a ausência de uma delas foi justificada pela mãe de outra criança. O encontro iniciou perguntando as crianças como estavam e o que haviam feitos nos últimos dias, a fim de estabelecer um ambiente espontâneo. A atividade História pra completar foi explicada as crianças. Percebeu-se envolvimento das crianças, que estavam atentas, e ao término, quando deveriam ajudar o personagem “João” a explicar o que é ser criança, surgiram falas como “pequeninho”, o próprio “João”, de modo que, o conceito de infância mostrou-se ligado às características físicas e atividades que as mesmas realizam como “ir a escola” e “assistir desenho”.

Na pesquisa, a fim de envolver as crianças pequenas, foram utilizadas figuras, retiradas da *internet*, para facilitar a visualização e assimilação da criança

acerca do enredo da história. Esse instrumento, de acordo com Martins (2000), mostrou-se bastante eficaz por envolver a criança desde o início de sua aplicação, além de ser desafiador, também incentiva a participação da criança na construção de uma história. As figuras, como pode ser observado no Anexo I, foram impressas em preto e branco, para que as crianças pudessem pintá-las. No encontro anterior, a pesquisadora percebeu que no momento de pintar surgiam falas espontâneas entre as crianças e para com a pesquisadora, e mostraram-se momentos fidedignos sobre o cotidiano das crianças, como o medo de arraias e alguém que viu um jacaré.

Ao término de cada atividade, em 05 e 07 de maio, foram entregues brindes às crianças, na forma de agradecimento pela contribuição à pesquisa, os brindes foram simbólicos, os materiais utilizados durante a aplicação dos testes, para uso compartilhado. Ficou acertado que como as águas já estavam alcançando o solo da secretaria e da cozinha da escola, logo estariam nas salas de aula, assim, o retorno da pesquisadora ocorreria após as férias.

Após a realização do teste-piloto e do exame de qualificação foram realizadas alterações no Roteiro de Grupo focal. A sessão iniciava com desenho da casa, do caminho da escola e da escola, sem fins de análise posterior, mas como proposta de envolvimento das crianças na atividade, porém, percebeu-se que os desenhos guiaram a fala das crianças nesses espaços, e o objetivo do roteiro era conhecer a rotina da criança na Comunidade, em todo o seu contexto, portanto, excluiu-se essa etapa.

Outra adaptação foi reduzir de 10 questões, sendo quatro questões de rotina e seis voltadas para aspectos do que criança pode ou não fazer em casa e na escola, para 6 perguntas. Apesar de as questões terem sido facilmente compreendidas e as crianças tenham-se mostrado participativas, a variável tempo é importante quando se trata de crianças pequenas, assim, o roteiro foi reformulado para 6 questões abertas, 4 sobre rotina da criança e 2 sobre o que a criança pode ou não fazer em seu dia-a-dia. Além do que, a técnica de DSC recomenda no máximo 6 questões, (LEFÉVRE & LEFÉVRE, 2005). Assim, as questões foram reduzidas e adaptadas sem comprometer o objetivo proposto por esse instrumento.

5.8 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados a técnica de Grupo focal foi uma opção por considerar o objetivo da pesquisa, que ao investigar o que é ser criança, buscou as concepções e ideias de uma coletividade, além de permitir a expressão espontânea da criança. Assim, serão apresentados os tópicos que tratam da escolha dessa técnica. Bem como, a descrição dos procedimentos à coleta de dados, suas etapas, a aplicação dos instrumentos, e suas análises.

5.8.1 A escolha pelo Grupo Focal com crianças

A técnica de grupo focal foi escolhida por estar de acordo com os paradigmas interpretativos e descritivos. Segundo Gaskell (2002), favorecem a compreensão das relações entre os sujeitos e a situação. Tal técnica tem como objetivo principal identificar percepções, ideias e concepções dos participantes sobre determinado assunto. Assim, optou-se por esta técnica a fim de identificar quais as atividades das crianças, seus hábitos e afazeres.

De acordo com Gondin (2002), essa técnica pode ser aplicada com um número de 4 a 10 pessoas, guiada de maneira informal por um moderador, que tem função de manter o foco das discussões, sem perguntar diretamente a cada participante como em uma entrevista, e sim assegurar a sinergia do grupo, permitindo aprofundamento do tema e fluidez na discussão. As discussões podem ser gravadas, desde que com devida autorização dos participantes e/ou responsáveis.

O grupo focal permite opiniões divergentes e construção de novas ideias, para isto o moderador precisa ter certa flexibilidade, na medida em que intervém no momento de trazer novas questões e facilitar a discussão, porém, permite autonomia para o grupo seguir conversando. Gondin (2002) descreve que no momento inicial as regras são importantes, sendo elas:

- Um participante fala por vez;
- Evitar discussões paralelas;
- Nenhum participante deve dominar a conversa;
- Todas as opiniões devem ser respeitadas, bem como o tempo individual do participante.

Bauer e Gaskell (2002), ressaltam que a interação do grupo é fundamental, pois favorece respostas mais ricas, o que pode contribuir para atingir o objetivo da técnica, sendo a criação de novas ideias e identificar as percepções sobre determinado tema. Uma vez que a unidade de análise é o próprio grupo, as ideias não são comparadas individualmente entre elas, mas são analisadas como uma construção que emerge do grupo em que foi enunciada.

A quantidade de grupos focais a realizar depende de cada pesquisa. No geral, existem alguns princípios a levar em consideração para definir esse tópico. Adota-se aqui o posicionamento de Gaskell (2002) para os encaminhamentos quanto a essa questão. O autor afirmou que ainda que as experiências e percepções possam parecer únicas a cada indivíduo, as representações de tais experiências são resultados de processo sociais, dessa maneira, são compartilhadas e limitadas. Sendo assim, temas comuns começam a aparecer e a certa altura, o tema atinge a saturação, ou seja, o pesquisador percebe que não há mais novas percepções, apenas a repetição daquelas obtidas anteriormente esse é o momento de parar de coletar dados.

Um segundo ponto discutido refere-se ao tamanho do *corpus* a analisar e a capacidade do entrevistador de lembrar detalhes de cada entrevista, o que segundo Gaskell (2002), enriquece a análise. Nesse sentido, o limite para cada pesquisador fica entre 6 a 8 discussões com grupos focais. Nesta pesquisa foram realizados duas sessões de grupo focal, uma com as crianças de 5 anos e outras com as crianças de 6 anos de idade.

A técnica de grupo focal foi utilizada para realizar o levantamento da rotina das crianças, mediante o instrumento Roteiro de Grupo focal. Para investigar o que é ser criança, o instrumento história pra completar também foi aplicado aos grupo, contudo, os dados foram registrados por indivíduos, devido o modo de análise, DSC, que parte das ideias individuais para a criação do discurso coletivo.

A coleta de dados com as crianças incluiu a visita guiada, a fim de conhecer o contexto da criança, que apresentaram sua comunidade à pesquisadora. Os dados foram coletados por grupos, uma visita realizada com as crianças de 5 anos e outra visita com as crianças de 6 anos. Assim, os dados foram analisados de acordo com os resultantes desses grupos.

Aos pais, foram aplicados o RAF e preenchimento de Folha de Dados sociodemográficos, para obter informações sobre o contexto da criança, como a

relação com os pais, composição familiar, dentre outros. Esses dados foram verificados mediante análise estatística descritiva.

Realizada essas justificativas, a seguir será narrado como aconteceu na coleta de dados dessa pesquisa.

5.8.2 Aplicação dos instrumentos

A coleta de dados iniciou na segunda semana de agosto, mesma data em que as crianças iniciaram o período letivo de 2015. O primeiro passo foi solicitar o consentimento das crianças de 5 e de 6 anos de idade para continuar a pesquisa. Para as novas crianças, matriculadas nesse período, a pesquisadora se apresentou, explicou o motivo da visita, e as atividades que haviam sido realizadas nas visitas anteriores. Diante do consentimento dessas, os pais das novas crianças que consentiram foram procurados para assinar o termo de consentimento livre e esclarecido e explicar a pesquisa; informou-se à gestora o nome dos pais que não foram encontrados, sendo solicitado que a mesma intermediasse o consentimento desses à pesquisa, a fim de assegurar a participação das crianças. De modo foi solicitado às professoras das crianças e a gestora da escola o agendamento das datas para aplicar os instrumentos, que ocorreram na mesma semana, em dias diferentes, uma vez que as crianças dessa faixa etária teriam atividades de recreação nessas datas, sem prejudicar as atividades em sala de aula. A seguir, o detalhamento da aplicação dos instrumentos com as crianças e os pais, iniciando com quadro 3 demonstrando o período e atividades realizadas na coleta de dados.

Quadro 3 - Etapas da Coleta de Dados após Inserção Ecológica e Teste Piloto.

DATA	ATIVIDADES
10/08/2015	- Visita para retomar a pesquisa. - Conhecendo as novas crianças. - Consentimento dos pais.
11/08/2015	- Aplicação do Roteiro de Grupo Focal - Aplicação da História pra completar
12/08/2015	- Visita Guiada - Aplicação do RAF e preenchimento da Folha de Dados sociodemográficos aos pais.
14/08/2015	- Aplicação do RAF e preenchimento da Folha de Dados sociodemográficos aos pais.

Fonte: A autora (2015).

5.8.2.1 Roteiro de Grupo Focal

No dia agendado para a aplicação do roteiro com as crianças de 5 anos, a pesquisadora foi informada de uma programação do grupo de dança da escola no espaço onde seria realizado o grupo durante toda a semana. Não havendo outro espaço, pois todas as salas estavam ocupadas e não havia espaço externo com cobertura, o único espaço possível seria a sala da Educação Infantil, com as crianças de 4 anos, do Pré I e as crianças do Pré II, com 5 anos de idade. Havia 15 crianças, a maioria conhecia a pesquisadora, que explicou que o espaço estava ocupado e se poderiam participar na pesquisa todas juntas. Dentre as crianças de 4 anos de idade, 2 decidiram não participar, ficaram em suas cadeiras. Assim quatro crianças com quatro anos de idade participaram junto às nove crianças com idade de cinco anos. No entanto, os dados dessas crianças não foram utilizados para fins de análise em nenhum dos instrumentos (Roteiro e História pra completar), uma vez que verbalizaram poucas vezes e quase sempre reproduzindo a mesma fala das crianças de 5 anos.

Mesmo ciente das recomendações de atividades com grupo focal, que sugerem grupos de 4 a 10 participantes (GONDIN, 2002), dadas as circunstâncias, houve necessidade de realizar a coleta de dados com um grupo maior, conforme já especificado.

O roteiro iniciou com a pesquisadora apresentando-se e explicando a proposta para esse dia, informou-se que poderiam assistir o resultado da filmagem ao término do grupo. Buscou-se envolver as crianças, explicando a elas que a pesquisadora iria fazer algumas perguntas, mas só elas poderiam responder, porque tratava-se da criança que mora no Tapará Grande. As crianças foram convidadas a sentar em roda, no tapete na sala de aula, que geralmente é a dinâmica nos momentos de contar histórias e ler livros pela professora.

A primeira questão que buscou identificar a rotina da criança em períodos de cheia, iniciou como uma pequena estória. A pesquisadora pediu para as crianças fecharem os olhos e imaginarem que a água do rio estava enchendo, muito cheio, elas estavam dormindo e pediu para que contassem o que fariam assim que acordassem. Para essa questão três crianças responderam que não estava cheio, e que poderiam vir andando para a escola. Dessas crianças, duas tinham 4 anos de idade e um menino de cinco. Assim, para as demais perguntas sobre rotina, a

pesquisadora buscou ressaltar em vários momentos se era possível ou não, em tempos de cheia e/ou estiagem, assim as atividades foram narradas pelas crianças sem dificuldades de compreensão.

As questões sobre o que a criança pode e o que não pode fazer em seu cotidiano foram facilmente compreendidas. O tempo de duração do roteiro de grupo focal foi de aproximadamente 13 minutos. As crianças responderam a todas as perguntas, por vezes, algumas tornaram-se desatentas, especialmente, para visualizar a filmagem, querendo levantar e comentar sobre a filmagem. Quando alguma criança iniciava conversar ou tocava na outra, as crianças comentavam à pesquisadora a atitude da criança, para ela parar, o que por si só trazia a criança para a discussão do grupo. Surgiram ainda, conversas sobre questões diversas, a narrativa dos jacarés que apareceram no terreno da escola e embaixo na sala de aula, ou a visita da pesquisadora na sua casa. Uma das crianças demonstrou curiosidade se a pesquisadora também iria conversar com as crianças de 6 anos.

Tendo as perguntas sido respondidas, tanto pelas crianças, quanto pela pesquisadora, o roteiro foi encerrado agradecendo a participação e todas as respostas das crianças. Foi disponibilizado às crianças visualizar a gravação, como previamente combinado. As crianças saíram para o intervalo de brincadeiras e lanche.

Nesse mesmo dia o roteiro foi aplicado com as crianças de 6 anos, na sala do 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse dia, haviam seis crianças, duas faltaram. As questões foram compreendidas sem dificuldades, em um momento, o contexto da estiagem surgiu na questão da rotina quando está cheio, ao falar sobre a recreação que surgiu mais em formato de confirmação: “vai ter recreação hoje né professora”. A recreação trata-se de brincadeiras no espaço externo da escola, possível apenas na estiagem. O roteiro teve duração de vinte e quatro minutos. Encerrou-se com o agradecimento pela participação das crianças e após isso as mesmas assistiram a filmagem com atenção. As crianças saíram para o intervalo de brincadeiras e lanche.

Por se tratar de crianças, em alguns momentos as respostas eram curtas, uma palavra ou balançar de cabeça, surgindo também respostas que não eram coerentes com a pergunta. Sendo necessário em muitos momentos resgatar a pergunta, repeti-la com outras palavras ou incentivar a continuidade da verbalização, perguntando “e depois?”. A técnica foi registrada em vídeo e fotografias, sempre iniciava apresentando o objetivo da atividade e explicando que ao término poderiam ver a

filmagem, para tentar diminuir a curiosidade das crianças, que algumas vezes queriam levantar para ver a filmagem registrada pessoa de apoio à pesquisadora.

5.8.2.2 História pra completar

Ao retornar do intervalo, o instrumento história pra completar foi aplicado com as crianças, seguindo os procedimentos adotados durante o Teste Piloto. A atividade foi desenvolvida na sala de Educação Infantil, com as crianças de 4 e 5 anos, e na sala do 1º ano, para as crianças com idade de 6 anos.

Participaram as mesmas crianças do roteiro de grupo focal, quatro crianças com 4 anos de idade e nove com 5 anos de idade. Ao falar sobre outra atividade que seria realizada as crianças mostraram-se curiosas para saber qual seria, perguntando a pesquisadora sobre o que se tratava essa estória. A proposta foi explicada brevemente, relatando que a pesquisadora contaria uma história e que a ajuda deles seria necessária. A proposta de ajudar o personagem “João” a explicar para “D. Maria” o que era ser criança foi facilmente compreendida, as curiosidades mostraram-se para saber quem era a D. Maria e se o João não sabia explicar o que é ser criança. A aplicação desse instrumento durou 15 minutos; ao término, a pesquisadora agradeceu todas as respostas e permitiu visualizarem a filmagem.

Com as crianças de 6 anos de idade, o instrumento foi aplicado em dez minutos, sendo facilmente compreendido. Despertou interesse de todas as crianças, que ficaram atentas enquanto a história era narrada, e responderam de acordo com suas concepções sobre o que é ser criança. Ao término a pesquisadora agradeceu a participação das crianças e permitiu visualizar a filmagem.

Para ambos os grupos de crianças, ao encerrar a atividade, foi anunciado que a pesquisadora retornaria no dia seguinte para dar continuidade, com outras atividades a serem realizadas com as crianças e com seus pais. A gestora informou à pesquisadora que para as atividades com os pais poderia haver dificuldade para encontra-los, uma vez que o período da pesca encontrava-se liberado. Assim, sugeriu enviar bilhetes nos cadernos das crianças solicitando a presença dos pais para participar da pesquisa, como mais uma alternativa para coletar os dados, além da visita nas residências e assim foi realizado.

5.8.2.3 Visita guiada pelas crianças

A visita guiada foi registrada em filmagens e com observações no diário de campo logo após sua realização. As crianças foram convidadas pela pesquisadora a apresentar sua comunidade, pois gostaria de conhecer os locais e as pessoas. Assim, a visita com as crianças de 5 anos iniciou a partir da sala de aula, com 5 crianças, sendo 2 meninos e 3 meninas, a auxiliar da gestora acompanhou a pesquisadora por questão de segurança. O percurso foi nas imediações da escola, os locais mais distantes ou do outro lado do rio foram citados e apontado pelas crianças.

Com as crianças de 6 anos de idade, foi realizada a mesma forma de registro e percurso. Participaram seis crianças presentes nesse dia, sendo duas meninas e quatro meninos. A visita foi realizada no mesmo dia que as crianças com 5 anos de idade. A professora acompanhou a atividade, atendendo à solicitação da pesquisadora, com o objetivo de preservar a segurança das crianças.

Com ambas os grupos, a atividade foi encerrada na frente da escola e quando as crianças verbalizaram que não havia outros locais a serem apresentados.

5.8.2.4 Aplicação do RAF e Folha de Dados Sociodemográficos

O contato com os pais foi realizado para atender dois instrumentos: O inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF; e preenchimento da folha de dados sociodemográficos da criança.

Após a coleta de dados com as crianças, sendo a realização da visita guiada a pesquisadora aguardou a vinda dos pais, que conforme a gestora foram avisados pessoalmente e outros com recados no caderno das crianças. Compareceram 6 mães das crianças de 5 anos de idade, faltaram 4 pais/responsáveis. Dentre os pais das crianças com 6 anos de idade uma mãe compareceu, faltaram 5 pais das crianças que participaram da coleta de dados.

O contato com os pais para a coleta de dados, que já conheciam a pesquisadora, foi realizado na sala da gestora, e no espaço no refeitório quando disponível. Iniciou-se esclarecendo as propostas dos instrumentos e sua finalidade. O primeiro instrumento a ser respondido pelas mães e preenchido pela própria pesquisadora foi a folha de dados sociodemográficos da criança.

Posteriormente, o RAF foi aplicado, seguindo os procedimentos indicados por Maturano (2006), de uma entrevista semiestruturada. Para tanto, foram aplicados após a folha de dados, individualmente, e preenchidos pela pesquisadora. Ao término, a pesquisadora agradeceu as informações e presença das mães.

Devido à ausência de alguns pais, a estratégia inicial de contato, com visita domiciliar foi retomada para dois dias depois, de modo que a gestora e as professoras pudessem novamente avisar os pais. A gestora também sugeriu a data da semana sexta-feira, por ser quando normalmente os pais das crianças retornam às casas, da pescaria. O apoio para realizar a pesquisa no domicílio das famílias veio da escola, quando a pesquisadora combinou as visitas ao horário de saída da lancha escolar para buscar e deixar as crianças em suas casas e de um dos moradores que auxiliava a pesquisadora a retornar ao porto da balsa, distante 30 minutos da escola, em um bote com motor rabeta.

Assim, outros dois pais das crianças de 5 anos foram encontrados. Contudo, dois outros pais desse grupo não foram visitados, pois outras pessoas da comunidade avisaram a gestora que um deles estava para a cidade de Santarém, acompanhando o parto da esposa e outros viajaram para tratamento médico na data da visita.

Para o grupo das crianças de 6 anos de idade, outros cinco responsáveis foram encontrados, um pai, que cuidava das crianças enquanto a esposa levou o filho recém-nascido ao médico em Santarém e as mães das crianças, uma delas estava sozinha com os filhos, pois o esposo estava pescando há mais de uma semana. Assim, todos os pais das 6 crianças que participantes foram encontrados.

5.9 ANÁLISES DOS DADOS

5.9.1 O Discurso do Sujeito Coletivo: análise do instrumento História pra completar

Ao professar um pensamento, ideias, opiniões, as pessoas estão realizando um discurso. E como coletar esses dados de forma coletiva? Lefèvre & Lefèvre (2005), autores que servem de base teórica para a construção deste tópico de análise dos dados, falam sobre a soma dos discursos. Em primeiro lugar, são necessárias perguntas abertas, permitindo que os participantes possam se

expressar espontaneamente. A soma dos discursos individuais segue a proposta do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que permite a organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal.

Algumas consequências do DSC para a pesquisa qualitativa são apontadas pelos autores supracitados, tais como as inter-relações entre as ideias centrais e expressões-chave, compreendidas como importantes para descrever, de maneira eficiente, o sentido dos discursos em pesquisas de representação social.

O DSC possui dois grandes interpretantes. O primeiro é a etapa evolutiva da pesquisa qualitativa, os emissores são os sujeitos público-alvo da pesquisa, que produzindo um signo-discurso-interpretante representa o que pensam esses sujeitos em um sentido coletivo. O segundo é o próprio pesquisador, que descreve o pensamento coletivo e com base no aporte teórico interpreta-o. Esse processo pode produzir uma cadeia semiótica, a partir de novas interpretações sobre o mesmo discurso. (IDEM)

Independente dos procedimentos para obter os discursos há no mínimo três grandes níveis para considerar o problema:

- Descritivo: obter respostas melhores ou piores sobre determinado tema, com questões do tipo “O que pensam a população X sobre o tema Y”.

- Interpretativo: respostas melhores ou piores relacionadas a vários fatores como referencial teórico, imaginação/interpretação do pesquisador, capacidade de expressão. Questões como “dado que a população X pensa de modo Y sobre o tema Z, por que razões, associadas ou correlacionadas a que condições objetivas e subjetivas, pensariam assim.” (p. 31)

- Evolutivo ou pragmático: a formulação da questão pode ser:

“(...) dado que a população X pensa de modo Y sobre o tema Z por um conjunto W de razões, como fazer para que ela passe a pensar de modo distinto de Y ou continue a pensar de modo X (se se considera que X é um modo adequado de pensar) ou, ainda, - como fazer para que ela passe a pensar e a agir de modo distinto de Y ou a agir de conformidade com o modo X de pensar, etc.” (p. 31).

É necessário situar a diferença entre discurso da realidade versus discurso sobre a realidade. No plano descritivo a opção é *da realidade*, quando esta pode ser explorada de modo mais rico e válido. Enquanto que, ao falar sobre o momento descritivo da pesquisa qualitativa prefere-se *sobre a realidade*, exigido pelo momento interpretativo. De modo geral, o DSC busca o discurso coletivo, sem

nenhuma intenção de generalizar os resultados ou constatações em números, quantidades e associação de variáveis. Contudo, de acordo com a pesquisa, é desejável e possível identificar outros aspectos, como em que bairro ocorre, qual a faixa etária, em que nível de renda, e expressá-los em percentuais.

Os passos necessários para chegar à Construção do DSC não seguem uma “receita”. São necessários leituras e assimilação acerca da proposta metodológica qualitativa, através da prática de uso dos instrumentos em pesquisas concretas.

Acerca da escolha dos sujeitos, deve ser orientada de acordo com a população que a pesquisa deseja investigar. Em um universo limitado, é viável incluir todos os participantes. Em um campo extenso, mas que o pesquisador conhece esse universo é aconselhável e menos oneroso escolher intencionalmente os sujeitos, estabelecendo os critérios. Porém, quando não conhece e não há possibilidade de escolha intencional, se deve buscar uma parcela representativa da população a ser estudada. (LEFÈVRE & LEFÈVRE, 2005).

O roteiro de perguntas exige cuidado no seu processo de elaboração, e no caso do DSC, as respostas precisam ser espontâneas. Não existem regras fixas, porém, é importante que cada questão tenha um objeto que pretende atingir, evitar perguntas que suscitem resposta teórico-conceitual, e sim as atitudes e/ou pensamentos ao sujeito entrevistado, bem como aqueles em que o único objetivo é produzir reações emocionais. Outro erro são perguntas inadequadas para a população alvo.

A configuração do DSC inclui alguns pontos de destaque metodológicos, sendo:

Expressões – chave (ECH): Trechos, pedaços ou transcrições integrais que devem ser sublinhadas, coloridas, pois integram as ideias centrais. É a matéria prima para construção do DSC.

Ideias centrais (IC): Descrição, sintética, fiel e precisa do sentido de cada um dos discursos e de cada conjunto de ECH. Não é uma interpretação, e sim a descrição direta do sentido dos depoimentos ou descrição indireta do tema do depoimento, neste último caso é necessário apontar as ICs que correspondem a cada tema.

Ancoragem (AC): É a figura metodológica proveniente de algumas ECH. Inspirada na teoria da representação social trata-se da manifestação linguística de

um teoria, ideologia ou crença. Possui qualidade genérica, sendo esta sua principal característica.

A partir dos dados coletados, gravados e transcritos, é possível iniciar a tabulação de dados, que deve seguir ordem rigorosa:

- Primeiro passo: São analisadas isoladamente a questão de todos os sujeitos entrevistados, por exemplo, primeiro todas as respostas da questão 1, posteriormente, todas as respostas da questão 2. É criada uma tabela com 3 colunas. Sendo expressões-chave/ ideias centrais/ ancoragem. Na primeira coluna “Expressões-chave” devem constar integralmente os resultados deste primeiro passo.

- Segundo passo: Consiste em identificar e sublinhar nas respostas as ideias centrais e a ancoragem, marcando com recursos gráficos diferentes, de acordo com o que cada expressão representa, por exemplo, ideias centrais sublinhadas e as ancoragens em itálico.

- Terceiro passo: Copiar as ideias centrais e as ancoragens para as colunas correspondentes, identificando, quando houver mais de uma, 1ª ideia, 2ª ideia.

É importante ressaltar que a ideia central e a ancoragem possuem as mesmas expressões-chave, de modo que a ancoragem em itálico e sublinhado deve ser assim apresentada quando indicar que pertence tanto a ideia central quanto a ancoragem. A diferença consiste em que a ideia central remete ao sentido mais direto da expressão e a ancoragem representa uma teoria, ideologia ou crença subjacente.

- Quarto passo: É o agrupamento das ideias centrais e ancoragens, de acordo com o mesmo sentido, equivalentes ou complementares. Organizando-as, por exemplo, com letras A, B, C, etc. em todas as colunas e linhas da tabela.

- Quinto passo: Denominar com uma ideia ou ancoragem que expresse todas as ideias centrais e ancoragens de um grupo, Grupo A, por exemplo, e sua denominação que a caracterize como um todo.

- Sexto passo: Construir o DSC, utilizando o Instrumento de Análise de Discurso 2 (IAD 2).

Para cada agrupamento identificado é construído um DSC. A primeira etapa é copiar para a coluna expressões-chave do IAD2 todas as expressões-chave do mesmo agrupamento. A segunda etapa é a construção propriamente dita do DSC. É

preciso estabelecer um esquema para as expressões-chave, por exemplo, começo, meio e fim ou mais geral para o menos geral e mais particular.

Para a coesão do discurso são necessários incluir conectivos, como por exemplo: assim, então, logo, enfim. Eliminar particularidades relacionadas a sexo, idade, doenças. Também é preciso eliminar as repetições de ideias, mas não quando expressas de modos, palavras ou expressões distintas, ainda que semelhantes. No DSC todo o material das expressões-chave é utilizado.

A apresentação dos resultados pode ser realizada de diferentes modos, Lefèvre & Levèvre (2005), sugerem que quando houver mais de um DSC por questão, construir um quadro-síntese com as ideias centrais desta pergunta. Após o quadro síntese, apresentar a ideia central e o DSC correspondente.

O DSC não deve ser escrito com aspas, indicando citação, indica-se ficar em itálico para indicar a fala do depoimento coletivo. Os entrevistados também podem ser apontados, com termos como S1, S2 ou outro modo, contanto, que sejam os que contribuíram para a construção do determinado DSC.

Terminada a exposição dos quadros-síntese, correspondente a todas as questões trabalhadas, pode-se comentar descritivamente os dados obtidos em cada questão, semelhante aos comentários de tabelas em uma pesquisa quantitativa.

A técnica de análise do DSC foi utilizada nesta pesquisa com algumas adequações. Verificou-se, após a coleta de dados que as crianças verbalizaram pouco, utilizando pequenas frases, uma só palavra ou gestos que traduziam suas concepções, de acordo com o contexto. Outro elemento foi a utilização do DSC para Grupo Focal, sendo assim, importante considerar as respostas encaixadas e relacionadas umas às outras, já que as falas surgiam como complementares, inclusive, as crianças costumavam corrigir quando a outra verbalizava algo já dito, por exemplo, “estudar já foi”.

Diante destas peculiaridades da pesquisa com crianças do campo e da técnica de análise do DCS ao Grupo focal, foram adotados os seguintes passos, após a transcrição literal das sessões realizadas com os grupos:

- Primeiro passo: seguiu os procedimentos da técnica, criando a tabela com 3 colunas: ECH/ IC/ AC, nessa ordem, na primeira foram colocadas todas as respostas das crianças para cada pergunta, individualmente. Sendo que, tornou-se necessário incluir o contexto em que a fala surgiu, entre parêntesis. Para exemplificar, quando a criança respondia “a irmã”, de acordo com o contexto da conversa tratava-se de

quem a criança deve respeitar, assim a ECH da criança corresponde a essa fala resultou em: A irmã (deve respeitar), para exemplificar, parte do IAD (Quadro 4).

Quadro 4 - Parte do IAD I, de uma das crianças de 5 anos.

ECH	IC	AC
João: <u>A irmã (deve respeitar)</u> <u>O avó (deve respeitar)</u> <u>Brincar (o que faz)</u> <u>(...)</u>		

Fonte: A autora (2015).

- Segundo passo: identificação das ideias centrais e possíveis ancoragens. As ideias centrais foram identificadas com o recurso gráfico sublinhado e possíveis ancoragens em negrito.

- Terceiro passo: para cada ideia central criou-se uma temática que representava a essência da resposta da criança, não foram copiadas e coladas nas colunas correspondentes por conta do contexto das respostas, caso copiadas na íntegra, em alguns casos ficaria incompreensível, dificultando o passo seguinte, de agrupamento das ideias.

- Quarto passo: agrupamento das ideias centrais, de acordo com as temáticas equivalentes, identificadas com as letras A, B, C.

- Quinto passo: Criou-se a denominação, um título para cada grupo, identificado no passo anterior, com objetivo de representar todas as ideias equivalentes. Nessa etapa, criou-se outra tabela com 3 colunas: ECH/IC/DSC. Assim, o discurso foi elaborado, a partir das expressões-chaves, sendo que a ordem do discurso considerou a coerência entre as falas das crianças, evitou-se o uso de conectivos, com vistas as peculiaridades do modo de falar próprio da criança, resultando em um DSC mais próximo ao modo de falar dessas crianças.

5.9.2 Análise estatística descritiva: Análise da Folha de dados sociodemográficos e RAF.

Os dados coletados por meio da folha de dados e o inventário RAF, foram analisados a partir estatística descritiva. Os resultados da folha de dados sociodemográficos dos dois grupos de crianças foram organizados no programa PSS, um software livre que realiza análises similares ao software proprietário SPSS,

assim, tornando possível tecer comparações entre o grupo de crianças com 5 anos e de 6 anos de idade.

Para a análise do RAF, verificou-se inicialmente o escore total de cada um dos inventários aplicados, conforme orientações de Marturano (2006), posteriormente, foram somadas as pontuações por categorias, de cada participante. Esses escores foram acrescentados aos resultados da planilha com os dados sociodemográficos, com o mesmo fim, de favorecer comparação entre os grupos.

As questões que pertencem a categoria “Suporte parental das rotinas escolares” são:

- O que a criança faz quando não está na escola?
- Há atividades programadas que a criança realiza regularmente?
- Alguém em casa acompanha a criança nos afazeres da escola?

A segunda categoria “Interação com os pais” é composta por:

- Quais os passeios que a criança realizou nos últimos 12 meses?
- Quais as atividades que os pais realizam com as crianças em casa?
- Seu filho tem hora certa para:
- Sua família costuma estar reunida:

E a categoria “Recursos materiais no ambiente físico”, inclui os itens:

- Quais os brinquedos que ele (ela) tem ou já teve? Seu filho tem ou já teve.
- Há jornais e revistas na sua casa?
- Há livros na sua casa?

A organização para análise desses instrumentos facilitou a verificação entre os resultados obtidos no RAF aos elementos da folha, como renda familiar e escolaridade dos pais, uma vez que foram organizados na mesma planilha. Assim, os dados serão apresentados iniciando com a caracterização da criança, seguindo as informações dos pais e posteriormente, os resultados das categorias do RAF, para então, buscar as intersecções ou contradições possíveis a partir dos dados obtidos.

A partir da organização da planilha no programa Excell, os dados foram transpostos para o software SPSS 20.0 para realização de análises estatísticas descritivas. Também foram realizados testes T e Anovas multivariadas, para

verificação de diferenças nas médias relativas das categorias em relação às variáveis dependentes coletadas mediante o uso do RAF e da Folha de dados sociodemográficos. Para averiguar a existência de relação entre as variáveis foram realizadas análises de Correlação Bivariada de Pearson.

5.9.3 Análise narrativa: análise da Visita Guiada e do Roteiro de Grupo Focal

A análise da visita guiada pelas crianças nas imediações da escola, seguiu a perspectiva de análise narrativa, relatando os ambientes, pessoas e coisas citadas pelas crianças na ordem que surgiram. Os resultados foram analisados tendo como referência o contexto das crianças e o período que a visita foi realizada, de estiagem.

A análise narrativa, de acordo com Hubermann e Miles (1991), é considerada adequada para estudos de caso, pois se trata de uma análise no sentido do termo, uma trama narrativa, em que os dados irão compor um novo relato, uma nova narrativa. Sua organização precisa seguir algumas orientações, tais como:

- Deve-se considerar o contexto cultural, descrevendo-o como ocorre no ambiente;
- O contexto temporal e espacial dos participantes é elemento de atenção na construção narrativa;
- Atenção às ações, atividades e decisões dos participantes;
- Considerar as características dos personagens;
- A narrativa trata-se de uma narrativa reconstruída;
- Avaliar se a narrativa é compreensível e plausível.

A partir dessas considerações, as visitas foram narradas de acordo com cada grupo, citando o modo como nomearam as coisas e lugares, e quais as pessoas que foram citadas, bem como as reações das crianças a essa atividade, impressões e resultados identificados pela pesquisadora. Assim, foi possível comparar quais ambientes surgiram na fala das crianças, os modos de ver e representar a própria comunidade.

O roteiro de grupo focal seguiu a mesma perspectiva de análise da visita guiada, com narrativa das crianças sobre os contextos que compõem a sua rotina, como as atividades por elas realizadas, considerando as questões do roteiro que se

voltam para o período de cheia e estiagem, os fins de semana e o que é compreendido como o que a criança pode ou não fazer.

A apresentação dos resultados seguirá de acordo com o que as crianças verbalizaram, considerando os gestos, o contexto e a dinâmica que se desenvolveu durante a sessão do roteiro. Os dados serão apresentados de acordo com a sessão realizada com o grupo de crianças com 5 anos e da sessão com as crianças de 6 anos. Na sequência será realizada análise dos dois grupos, buscando similaridades e diferenças entre grupos e em relação aos referenciais teóricos e relatos de pesquisas com crianças já explicitadas na parte de referencial teórico.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A compreensão do “ser criança” nessa comunidade não pode prescindir o ambiente ecológico no qual essas crianças vivem. Aspectos do contexto de desenvolvimento, como a sua rotina, os espaços físicos, a relação da criança com os pais e as normas estabelecidas e interpretadas pelas crianças, como o que a criança pode ou não fazer, foram estudados a fim de verificar as relações, influências e intersecções desse ambiente específico às concepções e ideias infantis. Segue ilustração 2 que demonstra o objeto de estudo central desta pesquisa: “ser criança”; e os elementos do contexto de desenvolvimento que circundam esse grupo, demonstrando a lógica da apresentação dos resultados e da discussão tecida nesta sessão.

Ilustração 2 - Ser criança e o contexto bioecológico.



Fonte: A autora (2015).

6.1 O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS: a vida às margens do rio tapará

No que tange ao contexto de desenvolvimento das crianças, a partir dos instrumentos de roteiro de grupo focal, visita guiada, folha de dados e RAF foi possível identificar aspectos relacionados à caracterização socioeconômica das famílias, a relação, suporte e interação com os pais, os recursos do ambiente físico, bem como, o cotidiano, a rotina dessas crianças, considerando os períodos de cheia e seca do rio, seus espaços, o modo como os ambientes e as normas são

apresentados e interpretados pelas crianças. A seguir, o detalhamento desses resultados.

6.1.1 Caracterização dos participantes: o que nos dizem os pais?

a - Caracterização das crianças:

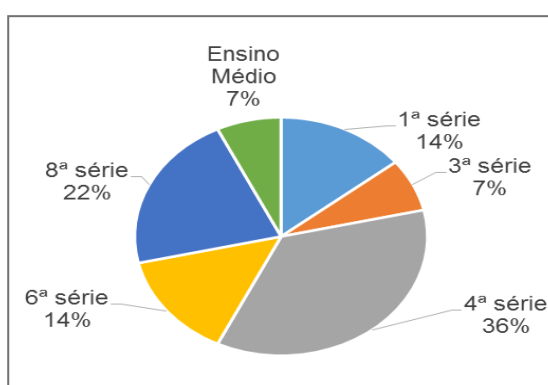
O total de crianças participantes da pesquisa foram (16) dezesseis. Na etapa de coleta de dados com a família, 2 (dois) pais dentre os responsáveis das crianças não foram encontrados, assim participaram (14) quatorze pais, com informações de 14 crianças, com idades entre 5 (n=8) e 6 anos (n=6), com média de 5,43 anos e desvio padrão de 0,51. Quanto ao gênero, participaram 6 meninos (42,86%) e 8 meninas (57,14%).

b - Caracterização dos pais:

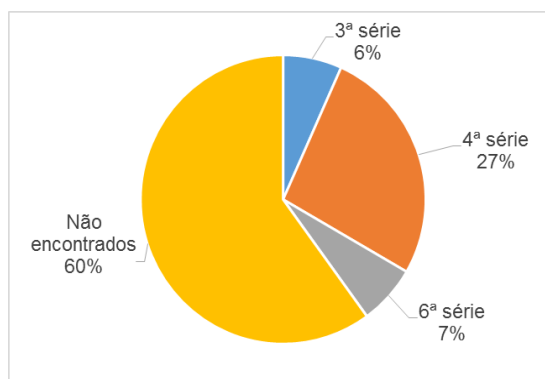
A idade dos genitores das crianças variou de 24 a 48 anos. A média da idade das mães foi de 32 anos (D.P.=7,19) e dos pais foi de 35,67 (D.P=6,53). A idade mínima das mães foi de 24 anos e máxima de 47 anos. A idade mínima dos pais foi de 29 anos e máxima de 48 anos.

Quanto à escolaridade, variou da 1ª série ao Ensino Médio, sendo que no grupo das mães 6 delas tinham escolaridade até o Ensino Médio. No grupo dos pais, vários deles não responderam a esse item. No caso em que as mães eram as informantes, não souberam detalhar a escolaridade dos maridos, apenas uma das mães relatou não ter contato com o pai da criança. Dos pais que responderam, a escolaridade chegou até a 6ª série. Tais dados podem ser melhor visualizados nos gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 - Escolaridade das mães.



Fonte: A autora (2015).

Gráfico 2 - Escolaridade dos pais.

Fonte: A autora (2015).

Quanto à renda familiar, três situações foram encontradas: 8 (57,14%) indivíduos relataram receber menos que um salário mínimo, 5 (35,71%) pessoas relataram receber um salário mínimo e 1 (7,14%) pessoa afirmou receber mais que um salário mínimo. Quanto aos benefícios sociais, os dados podem ser melhor observados na tabela 3:

Tabela 3 - Benefícios sociais recebidos pela família das crianças.

Benefício	Frequência	Porcentagem
Programa Bolsa Família + Bolsa Verde	2	14,29
Programa Bolsa Família + Seguro Defeso	5	35,71
Benefício de Prestação Continuada (deficiente) + Seguro Defeso	1	7,14
Programa Bolsa Família	6	42,86
Total	14	100%

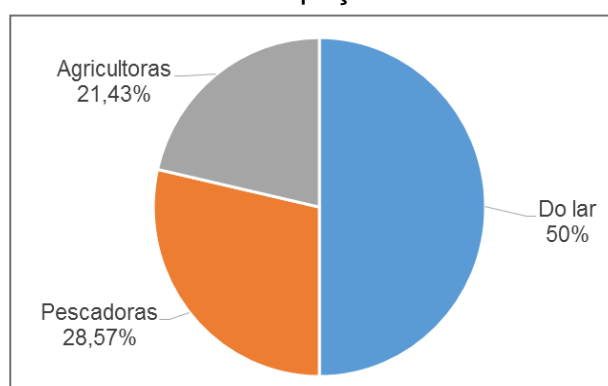
Fonte: A autora (2015).

A maioria das famílias recebe somente o benefício oriundo do Programa Bolsa Família (42,86%), e a segunda maior frequência (35,71%) está entre aquelas em que os pais são pescadores associados à Colônia de Pescadores, portanto, recebem o Seguro Defeso e suas esposas são beneficiárias no Programa Bolsa Família. Em seguida, com 14,29% estão as famílias que recebem o benefício do Programa Bolsa Família e estão aptas a receber o Programa Bolsa Verde, que é um benefício trimestral destinado a pessoas consideradas em extrema pobreza e que vivem em áreas consideradas prioritárias para conservação ambiental (Lei n. 12.512, de 14 de outubro de 2011). Apenas 1 (uma) família (7,14%), recebe o Benefício de

Prestação Continuada – Deficiente e Seguro Defeso, uma vez que a mãe, de uma das crianças do grupo de 5 anos, possui deficiência auditiva; o avó dessa criança é pescador. Dentre as famílias compostas por avós e avôs, percebeu-se que os mesmos recebem benefícios sociais e ainda não estão em idade para aposentadoria ou Benefício de Prestação Continuada – Idoso, acima de 65 anos.

Quanto à ocupação, das 14 mães pesquisadas, 7 (50%) são do lar, 4 (28,57%) são pescadoras e 3 (21,43%) são agricultoras. Tais dados são visualizados no gráfico 3 que segue.

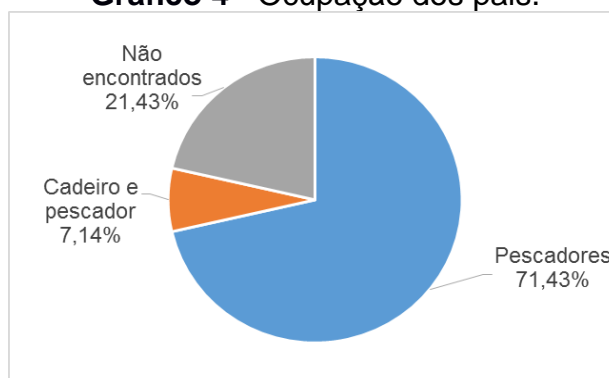
Gráfico 3 - Ocupação das mães.



Fonte: A autora (2015).

Quanto à ocupação dos pais, 10 (71,43%) são pescadores e 1 (7,14%) é caseiro e pescador. Nessa variável, 3 sujeitos não responderam, representando 21,43% da amostra (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Ocupação dos pais.

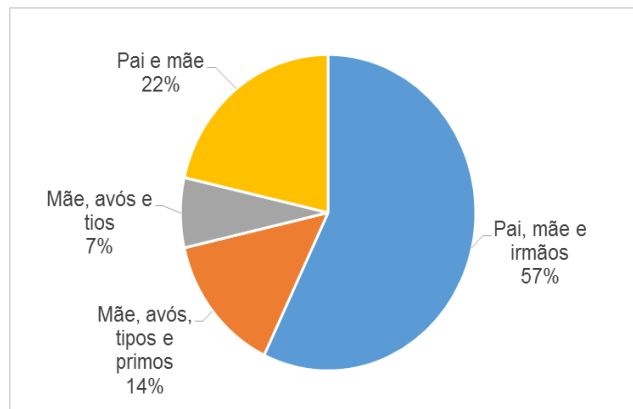


Fonte: A autora (2015)

Em se tratando da composição familiar, verificou-se que 3 famílias são constituídas por pai, mãe e criança (2,143%), 8 famílias são compostas por pai, mãe, criança e irmãos (57,14%), 2 famílias agrupam mãe, avós, tios, primos e

criança (14,29%) e 1 família é composta por mãe, avós, tios e criança (7,14). Tais dados podem ser observados graficamente abaixo (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Composição familiar



Fonte: A autora (2015)

Assim, os dados a partir da folha de dados sociodemográficos permitiram conhecer o contexto familiar das crianças e caracterizar os pais, como suas ocupações, escolaridade e a composição familiar, dados relevantes para conhecer as crianças e a população desta comunidade. A seguir o resultados das categorias que surgiram a partir das questões do RAF.

6.1.2 Dados do RAF

Quanto às categorias do RAF, para a amostra como um todo, esses são os resultados:

Categoria 1: “Suporte parental das rotinas escolares”

A somatória para essa categoria variou de 09 a 22, com média de 15,28 (D.P.=2,81), mediana de 15,50 e moda de 16,0. De escore total que pode variar de 0 a 34, considerando o item “outros” das questões.

Categoria 2: “Interação com os pais”

A somatória variou de 19 a 37, com média de 28,28 (D.P=4,81), mediana de 28,50 e moda de 27, havendo múltiplas modas, sendo esse o menor valor. De escore total entre 0 e 58, considerando o item “outros” das questões.

Categoria 3: “Recursos materiais no ambiente físico”

A somatória variou de 4 a 21, com média de 10,71 (D.P.=6,08), mediana de 10,50 e moda de 6,0. De escore total que pode variar de 0 de 40 para essa categoria, considerando o item “outros” das questões.

Para efeito de análise das categorias com as variáveis dependentes e entre si, foi realizado o cálculo da média relativa, sugerido por Marturano (2006) que usa a seguinte fórmula: pontuação bruta / pontuação máxima do tópico $\times 10$. Na tabela a seguir consta a média, mediana, moda e desvio padrão para cada categoria (Tabela 4).

Tabela 4 - Média, mediana, moda e desvio padrão das categorias do RAF.

	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3
Média	4,46	5,03	2,78
Mediana	4,36	5,16	2,74
Moda	4,02*	3,56*	1,32*
Desvio Padrão	1,02	0,88	1,60

Legenda: * Existem múltiplas modas. O menor valor foi mostrado

Fonte: A autora (2015).

Observa-se que o grupo obteve média relativa e mediana relativa mais alta na categoria 2 (m=5,03, mediana = 5,16), Interação com os pais, indicando que para esse grupo é comum levar as crianças dessa idade para onde a família sai, sendo comum visitar parentes e viajar para a cidade de Santarém para fazer compras, ainda, realizar atividades junto com a criança, como assistir TV, com horários rotineiros, até mesmo, devido não haver energia elétrica e isso influenciar nas atividades da família. Na sequência, a categoria 1, Suporte parental das rotinas escolares alcançou o 2º lugar, com média e mediana, respectivamente 4,46 e 4,36, apesar de poucas atividades programadas, pois não há disponibilidade de catecismo, aulas de música, computação ou outros nesta região, todas as crianças recebem auxílio nos afazeres escolares. Por último, a categoria 3, Recursos materiais no ambiente físico, com média de 2,78 e mediana de 2,74. Tais resultados mostram que a disponibilidade de brinquedos, jornais, revistas e livros é menor, algumas famílias dispõem apenas de livros escolares e quase todas de uma Bíblia.

Para averiguar as diferenças entre as médias dos grupos nas categorias do RAF foi realizado Teste T de *Student*. Os dados mostraram que não existem diferenças significativas para os grupos. Ou seja, os pais de crianças de 5 e de 6 anos responderam ao RAF de maneira similar, havendo um padrão similar de respostas. Tal resultado foi depreendido a partir da análise dos escores entre os grupos, em cada categoria.

Foram realizadas Análises Multivariadas (ANOVA) para averiguar a existência de diferenças significativas nos escores das categorias do RAF em relação às variáveis sociodemográficas.

Observou-se diferença significativa nas médias da categoria 3 em relação à variável escolaridade das mães. Mães com escolaridade referente à 6ª série (m=5,16), 8ª série (m=3,0) e Ensino médio (m=5,01) tiveram médias relativas mais altas ($p<0,05$) que as mães com escolaridades referente à 1a (m=1,15), 3a (m=3,84) e 4a séries (m=1,89). O que indica que quanto maior a escolaridade das mães, maior a disponibilidade de livros, revistas e brinquedos à criança.

Não houve diferenças significativas nas categorias do RAF em relação à escolaridade do pai, renda familiar e benefícios sociais e composição familiar. Para averiguar diferenças nas médias nas categorias ocupação da mãe e do pai foram realizados testes T. Não foram encontradas diferenças significativas.

Para averiguar a existência de correlação entre as variáveis idade da criança, idade da mãe, idade do pai e as categorias, foi realizada uma análise de Correlação Bivariada de Pearson. A variável idade da mãe esteve correlacionada negativamente à categoria 1 (-0,767, $p<0,005$), indicando que mães com mais idade pontuaram menos nessa categoria, chamada de Suporte Parental das Rotinas Escolares. Tal resultado demonstra que essas mães não costumam acompanhar as crianças nos afazeres da escola, deixando a encargo de tias ou irmãs mais velhas, e também não disponibilizam atividades programadas aos filhos.

6.1.3 A rotina das crianças

A rotina das crianças foi investigada a partir da técnica de grupo focal. O roteiro de perguntas para o grupo focal teve a análise narrativa (HUBERMAN MILES, 1991) como escolha, por considerar a dinâmica de aplicação e desenvolvimento do roteiro, uma vez que as crianças costumavam retornar as

perguntas anteriores sempre que lembravam novas demandas. Assim, para cada uma das seis questões do roteiro, os dados foram reunidos, estabelecendo a relação entre eles em uma narrativa, favorecendo a análise com o contexto da comunidade e conhecer o cotidiano das crianças nesta comunidade. As questões versaram sobre a rotina das crianças durante a semana e aos finais de semana durante os dois períodos que marcam o ano escolar das mesmas: o Tempo de Cheia do Rio e o Tempo de Seca do Rio.

Os resultados são apresentados por faixa etária, sendo primeiro apresentado os resultados relativos ao grupo das crianças de 5 anos e, posteriormente para as crianças de 6 anos. Dentro dos resultados de cada grupo, há a subdivisão relativa à variável Tempo: Tempo de Cheia do Rio, Tempo de Seca do Rio.

6.1.3.1 Grupo das crianças de 5 anos

A rotina das crianças, identificada através do roteiro de grupo focal, foi analisada conforme a análise narrativa, sendo que os dados são apresentados de acordo com os períodos de Cheia e Seca do rio.

a - A rotina em Tempo de Cheia do Rio

A primeira questão do roteiro buscou identificar o cotidiano da criança no período de cheia. Para isso, foi perguntado às crianças: vamos imaginar que você está na sua casa, o rio está bem cheio e você está dormindo, está quase na hora de acordar, o sol já apareceu e você acordou. O que você faz nesse dia?

Em resposta, as crianças de 5 anos descreveram suas atividades, seguindo a sequência: antes de ir à escola, na escola e o que se faz após retornar da escola. Após acordar, as crianças disseram: “escovar os dentes” (Rute, 5 anos), “tomar café” (Carol, 5 anos) e “tomar banho” (Gabriel, 5 anos). Uma das crianças informou que não toma banho no chuveiro, como as demais, prefere tomar banho “na beira” (Júlia, 5 anos), reportando-se à beira do rio, onde as famílias constroem pontes para facilitar o alcance de água longe da margem. Essas pontes servem para várias atividades rotineiras, como lavar roupas e banhar-se, também pode servir de ancoragem para os botes e bajaranas.

A seguir, as crianças abordaram o tema “A ida à escola”. Dentro dessa temática, comentaram as possibilidades locomoção para ir à escola em tempos de

cheia: três crianças disseram “ir de lancha” para a escola, uma das crianças respondeu “de barco” (Luís, 5 anos). Uma das crianças que mora na vizinhança da escola, explicou que não é possível ir andando no período da Cheia, “a gente vem de bote” (Jorge, 5 anos). Esse bote narrado pela criança é particular, como observado pela pesquisadora, ao presenciar a criança chegando à escola no bote com motor rabeta conduzido por sua mãe.

A seguir, vieram os comentários sobre a escola. Nesse sentido, a escola, é o espaço para “estudar” (Júlia, 5 anos) e “fazer dever” (Rute, 5 anos). Sobre a escola, foram os únicos elementos trazidos pelas crianças. As crianças mostraram suas fardas, dizendo “tenho farda nova” (Alison, 5 anos), os demais também exibiram suas fardas.

Sobre o retorno para casa após a escola, as crianças trouxeram diferentes atividades. Três crianças relataram que é a hora da “merenda”, quatro meninas disseram ir brincar de “boneca”, enquanto os meninos brincam “de bola”, “de pique esconde”. Após as brincadeiras, para ambos, é o momento do banho e ir dormir.

Sobre a questão de como ocorre a hora de dormir, uma das crianças disse dormir “na rede” (Carol, 5 anos), as demais dormem “na cama”. Sobre a participação dos adultos no momento do sono, uma das meninas disse dormir com o pai e outro menino falou “durmo com a mamãe” (Jorge, 5 anos), as outras crianças disseram apenas ser a hora de dormir, sem descrever outros elementos relacionados. No caso da criança que dorme com a mãe, a mesma relatou que o pai trabalha em um barco e, normalmente, fica longe de casa 10 ou 15 dias, permanecendo poucos dias para retornar às viagens.

A segunda questão versou sobre as atividades que ocorrem no fim de semana durante o período de cheia do rio. Nesse contexto, as crianças relataram atividades de ida à igreja, passeios e brincadeiras. Todas relataram ir “na igreja”. A brincadeira é explicada assim: “a gente brinca” (Gabriel, 5 anos). Uma das crianças relatou ir “pra cidade brincar com o meu irmão” (Júlia, 5 anos). A cidade referida foi Santarém, e o contexto refere-se à ida anterior da mãe dessa criança para a cidade, a fim de ter um bebê. Dessa forma, a criança viajaria para estar com a mãe e o irmão que havia nascido.

b - A Rotina em Tempo de Seca do Rio

Aqui foi seguida a mesma lógica da pergunta sobre a rotina durante a semana no Tempo de Cheia, apenas adaptando para o Tempo de Seca. A rotina apresentada pelas crianças segue a mesma lógica do Tempo de Cheia: antes de ir à escola, na escola e o que se faz após retornar da escola. Antes de ir à escola, as atividades são de “escovar os dentes”, “tomar café”, e “brincar” (Rute, 5 anos), nesse período é possível brincar “de correr no terreiro” (Gabriel, 5 anos), dito por um dos meninos e “de casinha” (Júlia, 5 anos), segundo uma das meninas. Duas crianças narraram brincadeiras na água, com nível baixo: “quando a água tava baixo eu pulava na água, ficava de cabeça pra fora”. (Gabriel, 5 anos), e que “quando a água vinha enchendo eu andei na água”. (Jorge, 5 anos).

Na hora da escola, ficou presente no discurso das crianças a questão da locomoção novamente. Duas crianças relataram que nesse período é possível “vir por terra” (Jorge, Carol, 5 anos), enquanto as demais permaneceram utilizando lancha e o barco escolar.

Ao término do horário da escola, todos relataram retornar para casa, exceto um dos meninos que afirmou que, “quando minha mãe vai pra cidade eu vou pra minha avó” (Luís, 5 anos). Após a escola as crianças disseram ir brincar e tomar banho no rio, sendo que surge diferentes pensamentos sobre a supervisão do adulto nesse momento. Uma das criança narrou “pulo na água com meu pai” (Júlia, 5 anos), as demais que disseram “eu pulo só eu” (Carol, 5 anos), sob o argumento de não ser perigoso, e teve a concordância dos demais que também disseram pular e tomar banho sozinhos no rio. Contudo, Júlia argumenta:

Júlia, 5 anos - “Tinha um jacaré aqui na escola”

Pesquisadora: “Tinha?”

Jorge, 5 anos – “Era grandão o jacaré”

Júlia, 5 anos – “E tinha outro embaixo daquela sala”

E assim, as crianças encerraram a rotina durante o período de Seca, nenhuma discordou sobre a presença dos jacarés ou mudou de ideia sobre brincar na água não ser perigoso, do mesmo modo que a criança que trouxe a supervisão do pai também não verbalizou mudança de pensamento.

A questão seguinte disse respeito a quais atividades as crianças realizam no fim de semana durante o período de Seca. Uma das meninas respondeu brincar e

todas as outras concordaram que fazem o mesmo, sem acrescentar o tipo da brincadeira ou com quem, apenas que a criança “brinca” (Gabriel, 5 anos).

6.1.3.2 Grupo das crianças de 6 anos

O roteiro de grupo focal com as crianças de 6 anos de idade, seguiu o mesmo procedimento de análise realizado com as crianças de 5 anos de idade. A apresentação dos dados seguirá a ordem no roteiro focal, com o relato das crianças referentes aos temas discutidos.

a - A Rotina em Tempo de Cheia do Rio

Quando perguntadas sobre: vamos imaginar que você está na sua casa, o rio está bem cheio e você está dormindo, está quase na hora de acordar, o sol já apareceu e você acordou. O que você faz nesse dia? As crianças trouxeram atividades de cuidados pessoais, que “escova o dente”, “tomar banho”, e auxílio nas tarefas domésticas, como “varrer”, “passar pano na casa”, “lavar a roupa com a mamãe”, “lavar os pratos, lavar a baxara” e descansar após o almoço, antes de ir pra escola, “deita e dorme”, outra criança diz “mas eu almoço e durmo”, assim outra completa “eu durmo na cama, acordo”.

Após acordar, é hora de ir para a escola. Nesse contexto surgiram as falas sobre os meios de locomoção que foram a lancha e o barco escolar. A seguir vieram as falas sobre a escola em si, portanto, a escola é espaço para “estudar, aprender”, “aprender e brincar”. A partir da fala de Pedro, 6 anos, outra criança, Lucas, 6 anos, pergunta se no dia de hoje (da entrevista) ocorreria recreação. A pesquisadora perguntou sobre o que se tratava, as crianças explicaram que é “aquilo que a gente brinca”, “brinca da pira, empina papagaio”, “joga bola, brinca de corrida”. A recreação, no entanto, só acontece quando o nível do rio desce e deixa livre uma área na frente da escola, onde ocorrem as brincadeiras e aulas de educação física.

Ao encerrar o período da escola, as crianças retornam para casa, todas vão para casa. Ir “brincar”, “pular n’água”, também “dá pra brincar na água de bola”. Depois dizem ir dormir. Aqui são descritas as diversas formas de dormir, abarcando questões como locais de dormir e a companhia de adultos. Assim surgiram as respostas: “sozinha na rede”, e “na cama”, um dos meninos dorme com o pai, em seguida, o outro diz que: “eu dormia na rede agora não durmo mais... durmo na

cama”, complementa que dorme com a mãe, mas “agora vou começar a dormir sozinho na cama”.

Para a segunda questão que investigou o fim de semana das crianças quando o nível do rio está elevado, as meninas disseram brincar “de boneca” e os meninos “de bola”, dois deles dizem que brincam juntos. Dizem que não é possível jogar bola quando está cheio, mas um deles diz que “eu jogo bola n’água”, e que “os jogadores jogam dentro d’agua”. O campo fica completamente alagado, impossibilitando os jogos de futebol. Ainda sobre o fim de semana, as crianças citam o espaço que frequentam: a igreja.

b - A Rotina em Tempo de Seca do Rio

Sobre a rotina das crianças quando o rio está seco, percebeu-se que a mesma sequência relatada pelas crianças de 5 anos: antes de ir à escola, a hora da escola e o que faz ao retornar pra casa. Assim, ao acordar, as crianças relatam que “escovei o dente e tomei café” (Felipe, 6 anos), outra criança complementa “escova dente, tomei banho” (Yasmin, 6 anos). Um dos meninos diz “escovei meu pé. Só” (Lucas, 6 anos). Três crianças dizem que almoçaram piaba: “peixe, aquilo que tem uma escama branca” (Yasmin, Lucas e Felipe). Um dos meninos diz que almoçou “mojica” (Pedro, 6 anos) e uma das meninas relata que “brinquei de boneca” (Carol, 6 anos). Somente um dos meninos que diz ter almoçado, depois diz que não almoçou nada, mudando de ideia novamente, no fim conclui que não almoçou antes de sair pra escola.

Quando está seco, uma das meninas diz vir pra escola “andando” (Yasmin, 6 anos), as demais utilizam a lancha escolar. Sobre as questões do ambiente escolar as crianças relataram o modo de chegar até a escola, o que as crianças fazem na escola, que é “estudar” (Pedro, 6 anos) e “brincar” (Felipe, 6 anos). Também, a atividade de recreação, possível apenas no período de seca, os três meninos narram os tipos de brincadeiras da recreação que são “jogar bola”, “correr”, “brincar da pira”, “competir”, “brincar de corrida”, em resumo, “é brincar”. E as meninas dizem brincar “de boneca” sendo que os meninos complementam a resposta das meninas sobre sua rotina na escola, ao dizer que elas “ficam conversando igual cão e gato”, “elas ficam conversando igual um gato miau, miau” (Felipe, 6 anos).

Ao retornar para casa, depois da escola, os meninos dizem “brincar da pira” ou no “igarapé, no terreiro, onde tem água, brinca de bola, da pira”. Todos dizem

gostar de assistir filmes em DVD e novela, jornal, apenas uma das crianças diz assistir televisão durante o dia, as demais relatam assistir à noite que é o momento em que a grande maioria das pessoas que tem motor de luz ligam, até o momento de dormir, “nós assistimos a noite, quando tá escangalhado o motor, papai ajeita, deixa ligado e nos assiste”. Ou quando o motor está funcionando: “Quando o papai ajeita o motor nos pode” (Pedro, 6 anos).

A questão quatro, para as 6 crianças, sobre o fim de semana, o caracterizam pela brincadeira, quando a criança não tem aula “vai brincar” (Pedro, 6 anos), uma delas brinca “sozinha. De boneca” (Yasmin, 6 anos). As outras duas meninas “com minha irmã” (Rose e Carol, 6 anos). Um dos meninos diz que “eu jogo com meu tio. Nos joga bola na trave que o papai fez.” (Pedro, 6 anos). Os três meninos dizem brincar de bola, “de correr”, “na terra”, e um deles diz que sai com a família, “vamos ver jogarem bola” (Pedro), no campo da comunidade.

6.1.3.3 Análise comparativa

A rotina da criança de 5 anos em tempos de seca inicia com alimentar-se e cuidados de higiene pessoal, sendo que o banho pode ser no chuveiro ou na beira do rio. Depois é a hora da escola, os meios de chegar são a lancha, o barco escolar e botes particulares. A escola é o local para estudar e fazer dever. Ao retornar para casa é hora de merendar, brincar, tomar banho e dormir, em camas ou nas redes, como o pai ou com a mãe. No fim de semana, quando está cheio, é possível ir à igreja, brincar e viajar para Santarém.

No período da estiagem, as crianças alimentam-se, realizam a higiene pessoal e brincam, podem brincar na água, no rio e correr no terreiro. Ir para a escola, para alguns que moram próximo, passou a ser possível ir caminhando, para outros continuam dependendo dos transportes escolares. Ao terminar a escola, quando a mãe viaja são levados à casa da avó, ou vão para casa, o dia continua com brincadeiras e banho no rio, sob a presença de adultos nesse momento, algumas crianças dizem que não há perigo e podem ir sozinhas, uma das meninas diz que é preciso a autorização do pai e comenta a presença de jacarés na região. Quanto ao fim de semana resume-se em brincar.

Quanto a rotina das crianças de 6 anos, no período de cheia do rio, inicia com cuidados de higiene pessoal, auxiliar nas tarefas domésticas, alimentar-se e alguns

dormem antes de vir pra escola. Os meios de locomoção são a lancha e o barco. A escola é onde podem estudar, aprender e brincar. As brincadeiras continuam após a escola, de bola ou na água. A hora de dormir pode ser na rede ou nas camas, sozinhas, com o pai ou com a mãe. No fim de semana quando o nível do rio está cheio as crianças narram que podem brincar.

A rotina em tempos de seca inicia com atividades de higiene pessoal, alimentação e brincadeiras até o momento de ir pra escola, agora, podem ir andando e as que moram mais distante continuam vindo no transporte escolar. Na escola, podem estudar e brincar de recreação, no espaço externo da escola. Ao retornar para casa as brincadeiras passam a ser da “pira”, de bola e assistir TV a noite. No fim de semana podem brincar e assistir os jogos de futebol no campo da comunidade.

A partir desses dados, percebe-se que a rotina das crianças de 5 anos é preparar-se para a escola, enquanto que as de 6 anos também precisam ajudar nas tarefas domésticas. Os meios de chegar à escola são os mesmos, contudo, para as crianças de 5 anos a escola é local para estudar e fazer dever, enquanto que para as crianças de 6 anos é onde podem estudar e brincar. Ao retornar para casa os dois grupos de crianças brincam e preparam-se para dormir. O fim de semana das crianças de 5 anos trouxe mais atividades, como passeios e brincadeiras, as de 6 apenas dizem brincar.

Em tempos de seca, ambos cuidam da higiene e alimentação e podem andar até a escola. Sobre a recreação, as crianças de 5 anos mesmo participando, não citaram a recreação, as crianças de 6 anos explicaram o que era e quais brincadeiras incluía. O retorno para casa segundo as crianças de 5 anos é o momento em que brincam e banham-se no rio, o repertório das crianças de 6 anos foi maior, contando os tipos de brincadeiras e assistir TV.

Sobre as brincadeiras, em particular, as meninas brincam de boneca e os meninos de bola, as outras brincadeiras na água ou no campo são compartilhadas. Do mesmo modo que auxiliar nas tarefas de casa, todos ajudam, mas as meninas trouxeram atividades como lavar e limpar, os meninos ajudam carregando água, pescando e lavando a bajara.

6.1.4 As Normas

6.1.4.1 O que as crianças podem e não podem fazer – Grupo de 5 anos

Na quinta e na sexta questão do roteiro de grupo focal, que teve como objetivo conhecer os limites e possibilidades desse grupo de crianças a partir do que elas relatam como sendo permitido ou não a elas, foi elaborada independente do período de Cheia e Seca, permitindo assim, que as crianças relatassem de modo espontâneo o máximo de questões possíveis em seu contexto.

A questão que investigou sobre o que a criança pode fazer foi: no dia-a-dia da criança, o que ela pode fazer? As crianças relataram que podem “brincar” (Júlia, 5 anos), “pular na água” (Luís, 5 anos), “estudar” (Mara, 5 anos), “dormir” (Luís, 5 anos), “almoçar, vestir a roupa, enxugar” (Gabriel, 5 anos). Outras três crianças trouxeram que a criança também pode assistir televisão: “pode, mas não feio, eu gosto de assistir de desenho” (Rute, 5 anos), “Eu gosto de assistir dvd de espingarda, eu tenho nove” (Gabriel, 5 anos) e “Eu assisto Chaves e desenho” (Carol, 5 anos). As crianças que podem assistir a programação da televisão são as que dispõem de antena parabólica em casa, nem todas as casas possuem, o que explica o uso específico da criança em dizer que assiste dvd. Uma das crianças disse que “a mamãe manda lava louça”, o que é permitido à criança, especialmente “quando a mamãe tá doente” (Carol, 5 anos).

Quanto a sexta questão, sobre o que a criança não pode fazer em seu dia, no relato houve o desenrolar de dois elementos específicos: brigar e machucar. Um menino e uma menina, comentaram que a criança “não pode lutar” (Luís, 5 anos) e também “não pode brigar com o coleguinha” (Rute, 5 anos). Um dos meninos disse que “não pode pular de cima da casa” (Jorge, 5 anos) mas ele pula, pois não se machuca, observa-se o seguinte diálogo:

Jorge, 5 anos: Não pode pular de cima da casa, mas eu já pulo, nem se machuco não.

Júlia, 5 anos: Não pode pular na água sem pedir do pai.

Jorge, 5 anos: Eu pulo na água, nem tem jacaré.

As crianças durante o grupo costumavam completar as frases dos colegas, ora repetindo a mesma palavra usada pelo outro ou discordando, como no diálogo acima. O grupo encerrou quando as crianças disseram não haver outras questões a

dizer sobre o dia da criança, e começaram a pedir para ver a filmagem, o que foi atendido pela pesquisadora. Esse era um momento sempre esperado, as crianças gostavam de se ver e observar a reação dos outros colegas, assistindo a filmagem com atenção e fazendo comentários.

Concluindo essa etapa de análise, verificou-se que os relatos relacionados à rotina das crianças de 5 anos de idade, de modo geral, incluem falas sobre alimentação, cuidados de higiene pessoal, dormir, passear na cidade e ir a igreja, estudar, assistir TV e brincar. Em se tratando de assistir TV, as meninas preferiram filmes de animações, “não feios” e os meninos filmes de “espingarda”. Quanto às brincadeiras, indicaram poder brincar todos os dias, nos fins de semana, antes e ao retornar da escola, pois o horário escolar é narrado como período em que a criança vai “estudar” e “fazer dever”. O gosto pelo brincar na água foi unânime e defenderam não ser perigoso, apesar de uma das meninas relatar no contexto dessa conversa a presença de 2 jacarés no espaço da escola, sendo um deles de aproximadamente 3 metros, ou nas palavras da criança: “bem grandão”.

Quanto à diferença na rotina no Tempo de Cheia e Tempo de Seca, apareceu, prioritariamente, quando se tratou dos meios de locomoção, pois mesmo as crianças que moram na vizinhança da escola passam a depender exclusivamente dos transportes para ir a escola ou qualquer outro lugar da comunidade.

Em se tratando do que é permitido e não é permitido no dia-a-dia das crianças, o “não poder” incluiu respostas que versaram sobre o relacionamento com os colegas, como a não permissão para brigar, e comportamentos que podem acarretar acidentes ou machucar alguém.

6.1.4.2 O que as crianças podem e não podem fazer – Grupo de 6 anos

O que a criança pode fazer, a quinta pergunta do roteiro de grupo focal, os dois meninos Pedro e Lucas relataram momentos de brincadeiras “Brincar da pira”, “brincar de escolinha”, “jogar bola”, as brincadeiras no rio ao relatarem “brincar n’agua”, “jogar bola n’agua” e com quem “quando meu primo tá lá, brinco com ele n’agua”, e na praia “eu brinco na praia”. Trouxeram ainda o contexto de brincadeiras na cidade de Santarém, quando é permitido “brincar no parque”, “brincar naquelas rodas”, “no carrinho”, confirmam que sim, que essas brincadeiras são “na cidade”.

Sobre “a cidade”, os três meninos trazem as viagens até lá, como é comum se referir a cidade de Santarém, com o propósito de “ir no parque”, no “carro bate-bate”, “no pula-pula”, “fazer aniversário” e “jogar bola” também é permitido à criança. Outro contexto, trata-se na ilha, onde os pais costumam ir pescar, e por vezes levam a família, o menino diz “ir na ilha” e “comer banana” (Pedro, 6 anos).

Duas meninas e dois meninos descrevem necessidades básicas de higiene e alimentação, que as crianças podem realizar: “Escovar os dentes”, “escovar as unhas”, (Pedro, 6 anos), “tomar banho” (Felipe, 6 anos), “comer” (Yasmin, 6 anos), “almoçar e merendar” (Carol, 6 anos), “dormir” (Pedro, 6 anos).

Três meninos e uma menina respondem que a criança pode estudar e assistir DVD, com as seguintes falas: “Ir pra escolinha” (Carol, 6 anos), “Ir pra escolinha da cidade” (Lucas, 6 anos), “estudar”, “aprender a estudar”, “eu estudo lá em casa” (Pedro, 6 anos), “lê o abc”, e “assistir DVD, fazer dever” (Felipe, 6 anos).

Outras atividades surgiram, um menino e uma menina trouxeram o ambiente da comunidade como local onde existem diversas possibilidades para as crianças, tais como as descritas por Pedro e Carol: “Subir na árvore”, “apanhar manga”, “comer goiaba”, “plantar planta” e as atividades citada por um dos meninos traz a pescaria e o que a criança pode fazer para ajudar sobre essa, a criança pode “pescar com o papai”, “pesco com meu tio quando tem água”, também pode ajudar a “tirar piaba da malhadeira” ou “buscar piaba lá na bajara quando papai chegar da pescaria”. Enquanto que, sobre as atividades que ocorrem no ambiente doméstico, dois meninos relataram que a criança pode: “ajudar fazer comida com a mamãe”, “pode encher o balde d’água pra mamãe” (Pedro, 6 anos) e “carregar água com a mamãe” (Lucas, 6 anos).

A última pergunta do roteiro procurou saber no dia da criança o que ela não pode fazer. Carol, Pedro, Felipe e Lucas narraram preocupação com a água, a criança não pode: “tomar água de suja”, “do Poço. De lameira”, “nem água suja, nem água podre. Não pode meter ferro na boca, sujo, nem lama”, “não pode brincar na lama”. Três meninos e uma menina ressaltaram diversas situações em que a criança pode machucar-se, sendo, portanto, atividades que não podem ser realizadas pela criança. A criança precisa evitar atitudes para não se machucar em casa, nos espaços da comunidade, e no campo, bem como deve ter cuidado com objetos perigosos, como a gasolina. No contexto ‘em casa’ surgiram: “não pode pular em cima da cama. Pode quebrar”, “nem derrubar o quadro. Derrubar o filtro” (Pedro, 6

anos), sobre o corrimão da escada “não pode escorregar naquele negócio da escada que machuca”, também “não pode pular de cima da telha. Não pode, não pode.” (Lucas, 6 anos) E pensam: “deixa eu vê aqui”. Finalizando que “não pode pular da janela que se machuca” e “não pode ficar atrás da porta que nós empurra e dá de cara” (Felipe, 6 anos).

Nos ambientes externos a criança não pode “ficar cortando pau com o terçado”, “Não pode machuca a raiz de uma árvore. Nem cortar”, “não pode se empurrar de uma árvore”, (Felipe, 6 anos), “Não pode subir na laranjeira cai de lá e se machuca embaixo” (Pedro, 6 anos), “não pode ir pro mato porque cobra morde nós” e nome da cobra “Surucucu.” (Lucas, 6 anos). Trazem o que os animais não podem fazer com a criança e lendas locais, como: “não pode arraia ferrá nós. Nem cobra.” (Pedro, 6 anos). “Não pode ir pra “trás”. Jacaré come”, “tem boto rosa que come” (Lucas, 6 anos) e também tem boto que “vira homem” (Felipe, 6 anos). Sendo que esse “trás” que as crianças se referem, trata-se do lago do Pucú, localizado atrás da escola.

Sobre o rio “não pode escorregar a bunda, senão pode escapulir e cair de cara”, “não pode fazer escorrega bunda no fundo porque pode cair dentro d’água e for para o fundo” (Pedro, 6 anos), por isso a criança “tem que usar colete e não vai para o fundo” (Lucas, 6 anos), apesar de um deles dizer que não usa, pois “eu já sei nadar” (Felipe, 6 anos). Um dos meninos disse que “não pode ficar perto de carro que ele atropela”, “não pode pular da carroça do boi se machuca”, mas isso não ocorre no Tapará, é “lá no Arapixuma. Eu vou pra lá”, e diz que “pulo com cuidado pra não me machuca” (Luzi Felipe, 6 anos).

Sobre o que não pode fazer, os três meninos trouxeram a conduta de não machucar o outro: “não pode brincar de luta nem puxar orelha”, “não pode jogar dvd no outro que machuca”, “não pode fazer aviãozinho de ponta que pode cega o outro” e “nem torar a cabeça do outro”. Ou seja, “nem machucar”.

A sessão encerrou quando as crianças disseram não haver outras questões a serem comentadas. Assim, solicitaram para ver a filmagem, o que foi permitido, nesse momento, as crianças comentaram sobre as ações e gestos do colega. Enquanto que, outras mais tímidas apenas observavam com atenção.

As diferenças sobre o período de Seca e Cheia trazidas foram a possibilidade de jogos de bola no campo de futebol em tempo de seca, que durante a cheia fica completamente alagado e a recreação que ocorre na escola, sendo as brincadeiras

no espaço externo. Surge a possibilidade de vir andando para a escola, narrada por uma das crianças, as demais permanecem na dependência dos meios de transporte escolar: lancha e barco.

Sobre o que a criança pode fazer surgiram falas relacionadas as brincadeiras e passeios, cuidados de higiene pessoal, alimentação, auxílio nas atividades domésticas, estudar e atividades no campo, como pescar e apanhar frutos. Sobre o que não é permitido narraram a preocupação em ingerir água suja e evitar situações que possam causar machucados e acidentes com eles e com o outro, sendo nos ambientes da casa e fora de casa. Essas crianças também trouxeram que a criança deve usar o colete salva vidas e cuidado ao pular das carroças.

6.1.4.3 Análise comparativa

O primeiro grupo de crianças com 5 anos de idade ao trazer o que a criança pode ou não fazer, descreveram que lhes é permitido brincar, estudar, dormir, assistir TV, ajudar nas tarefas domésticas e cuidar da higiene pessoal. E o que não pode fazer é brigar e machucar-se.

Quanto ao grupo de 6 anos, verbalizaram que a criança pode brincar, estudar, cuidar da higiene pessoal, alimentar-se, dormir, assistir TV e fazer aniversário. Também podem pescar e subir nas árvores. O que não é permitido inclui consumir água suja, machucar-se e machucar o outro e ter cuidado com animais que representam perigo, como cobras e jacarés, cuidado no rio, tendo que usar colete salva vidas e pular das carroças com atenção para não machucar.

Para as crianças de 5 e de 6 anos o que é permitido foi muito semelhante, com a diferença de que as crianças de 6 anos trouxeram atividades fora do ambiente domiciliar ou da escola. E o que não é permitido para as crianças de 5 anos, tratou-se de brigar e machucar-se, para as crianças de 6, descreveram situações em casa, com animais, sobre a água suja e quais as atividades que pode levar a criança a se machucar e/ou machucar o outro, incluindo outros espaços. Esses pontos surgem como o reflexo da fala mais tímida e curta das crianças de 5 anos, ainda, a liberdade para as crianças de 6 anos aparenta ser maior, explorando os espaços físicos e auxiliando os pais nas pescarias, principal ocupação dos pais, enquanto que as crianças menores narram auxílios com a mãe e atividades e brincadeiras dentro do domicílio.

6.1.5 Os Espaços Físicos

Conhecer os espaços físicos, apontados pelas crianças, foi possível por meio da proposta da visita guiada. A pesquisadora convidou as crianças a apresentar a comunidade, os locais e pessoas, saindo da escola para as proximidades, sendo que poderiam dizer todos os locais que desejavam, mesmo que não fosse possível chegar até ele, já que o percurso seria caminhando. Todas as crianças aceitaram a proposta, participando durante todo o percurso com interesse em indicar os locais da comunidade em que moram.

Para contemplar os objetivos desta atividade, os locais e pessoas identificados pelas crianças serão comentados conforme a apresentação das crianças, incluindo as duas margens do rio, com ponto de saída da escola.

A visita guiada nas imediações da escola, teve o objetivo de conhecer os ambientes ecológicos a partir da apresentação das crianças. A análise narrativa dos resultados, seguindo os procedimentos descritos por Humerman e Miles (1991), foi realizada a partir das filmagens e dos registros no Diário de Campo.

6.1.5.1 Grupo das crianças com 5 anos de idade

Com o primeiro grupo formado por 5 crianças, sendo 2 meninos e 3 meninas, todos com 5 anos de idade, verificou-se que a fala dos meninos foi mais expressiva que a das meninas, apenas uma das meninas, Rute (5 anos) apresentou lugares da comunidade. Um dos garotos tomou a frente enquanto os demais caminhavam atrás, de mãos dadas e ao lado pesquisadora, o que também foi observado pelas crianças, que comentaram a postura deste, sorrindo.

Logo ao sair da escola, o primeiro lugar dito por Jorge, foi o porto da escola, onde ficam atracados o barco e a lancha escolar. Seguiram para o “posto de remédio”, como descreveu Alison, 5 anos, esse é o local onde estão disponíveis remédios e vacinas, também onde podem encontrar a enfermeira que trabalha nesta comunidade. Durante a visita as crianças comentam que há muitos animais na comunidade, como os bois, cachorros e cavalos, todos eles, encontrados durante o caminho, pois atrás da escola há um local onde os bois e cavalos são levados para alimentar-se.

Na mesma direção, do outro lado do rio, João disse haver curral, árvores de castanheiras, cerca de gado, a casa de uma das colegas, o bote, a sede, que é um local onde podem rezar. As crianças confirmam à pesquisadora que na sede também ocorre as reuniões da escola com os pais. Ao lado da sede, Rute, aponta a igreja, os carrapichos, para uma área de mata e o campo de futebol, próximo de outro campo onde fica o gado, sendo que Rute e João explicaram que podem ir no campo de futebol, mas não podem ir onde está o gado, pois quando nasce o bezerro a vaca fica “muito braba”. Após esse campo, Rute indica sua própria casa.

Terminada a apresentação do que havia no outro lado do rio, as crianças retomam para o lado onde a escola está localizada, Rute, Jorge e João falam sobre uma caixa d’água, onde gostam de tomar banho. Duas casas que vendem lanches e doces e o nome das pessoas que vendem. Jorge indica outra igreja e sua casa, que também tem televisão e cachorros, mas esses cachorros são diferentes, eles têm vergonha “das professora”, além disso, João diz que existem apenas outras árvores de castanheiras. Assim, encerrou-se a visita com o retorno à sala de aula.

6.1.5.2 Grupo das crianças com 6 anos de idade

As crianças com 6 anos de idade também iniciam a apresentação da comunidade com o porto da escola, Pedro e Lucas apontam a lancha escolar e dizem o apelido do motorista. Apontam a própria Escola, para depois caminhar até as proximidades do posto onde as crianças “pegam” vacina, nas palavras de Yasmin, os meninos Pedro, Lucas e Felipe disseram não chorar quando isso ocorre, no posto também podem encontrar remédio e uma cama de deitar. Além do posto, Pedro diz haver outras “casinhas”, para o lado oposto, outras casas e uma igreja.

Sobre a outra margem do rio, Pedro indica o Bar do Tiago, outras casas e barcos. Ao responder onde jogam bola, todos os meninos apontam na frente da escola e do outro lado do rio, no campo de futebol, as meninas também jogam bola, Yasmin diz ter uma bola cor de rosa. Mais uma vez, os meninos, apontam outra igreja próxima ao campo. Ao retornar para a frente da escola, Pedro diz que no ‘igarapezinho’ existe outra escola, mas desse lado só essa. Desta margem do rio, as crianças mostram uma outra igreja, o lanche da Lene, onde compram lanches na hora do intervalo, dizem que seria bom “ir lá pra cima”, onde estão localizadas suas

casas, porém, precisaria ir de barco, por isso a visita foi encerrada com o retorno à sala de aula.

Ao analisar os locais, pessoas e objetos trazidos pelas crianças percebeu-se que todos foram apontados, incluindo ainda, locais mais distantes, como a outra escola, demonstrando que as crianças conhecem os locais e as pessoas que ali ficam. Foi uma atividade proveitosa, na qual as crianças assumiram a responsabilidade de apresentar a sua comunidade à pesquisadora de modo prazeroso e espontâneo.

Este instrumento contemplou a proposta de conhecer o contexto ecológico da criança, contado por elas e como são percebidos por elas. Uma vez que narraram os ambientes que frequentam e pessoas que conhecem. Estes dados serão interpretados em consonância com os demais instrumentos que contemplam o contexto da criança, como o RAF e o Roteiro de Grupo Focal.

6.1.5.3 Análise comparativa

A partir da visita guiada pelas crianças, o grupo com idade de 5 anos apresentou o porto da escola que é o local onde ficam o barco e a lancha escolar, o “posto de remédios”, onde se encontra remédios, vacina e a enfermeira. A sede da comunidade, em que as pessoas vão rezar e também para as reuniões da escola. Indicaram as duas igrejas, o campo de futebol, casas que vendem lanches e suas próprias casas. Relataram que há uma caixa d’água onde podem tomar banho nela, mas só seria possível ir lá de barco. Apontaram para os animais, árvores de castanheiras, currais e botes.

O grupo de 6 anos de idade indicou o porto da escola, demonstrando a lancha escolar e dizendo o apelido do motorista, a própria escola, o “posto”, para onde vão quando precisam de remédios e tomar vacina, também há uma cama para deitar. Falaram sobre as outras casas da comunidade, as duas igrejas, o bar do Tiago, campo de futebol, os locais que vendem lanche e uma outra escola, localizada no igarapé. Sobre essa escola, localiza-se na Comunidade de Santana, onde duas salas funcionam como anexos da Escola São Jorge. Apontaram para os barcos e falaram sobre ir “lá pra cima” a fim de encontrar outras casas, porém, só seria possível de barco.

A partir deste instrumento foi possível perceber que ambos os grupos preocuparam-se em apontar o porto da escola, onde se encontravam o barco e a lancha escolar, mas apenas as crianças de 6 anos disseram o apelido do piloto. Essa lancha havia sido recém-recebida da Prefeitura Municipal à época da coleta de dados, maior e mais confortável, transporta grande parte das crianças. Algumas ainda utilizam o barco escolar. Nesses transportes, a Escola desenvolveu o projeto “Viajando na Leitura” (Foto 9), com uma árvore pintada em um cartaz, em que os frutos são representados por livros, dentro de bolsões, disponíveis para as crianças durante o percurso da escola para casa e vice-versa.

Foto 9 - Projeto Viajando na Leitura.



Fonte: A autora (2015).

Ao sair da escola, apenas as crianças de 6 anos apresentaram a escola. As crianças de 5 anos indicam para o posto de saúde, conceituando-o como “posto de remédio” e falam sobre a enfermeira. Já o grupo de 6 anos diz que é o local onde há uma cama para deitar, ambos relatam que no posto também é possível encontrar remédios e vacinas. As crianças com 5 anos de idade apontam apenas suas próprias casas ou dos colegas, já as de 6 anos apontam suas próprias casas e de outras pessoas, sem citar nomes.

O grupo de 5 anos apontou para os animais, árvores, currais e cercas para o gado, elementos que não foram indicados pelo grupo de 6 anos, contudo, ambos apontam para os botes e barcos. As crianças de 5 anos apresentaram a sede da comunidade e falaram sobre uma caixa d’água, e as de 6 anos contaram que há uma outra escola e um bar na comunidade. Os dois grupos falam sobre o campo de futebol e os locais onde é possível comprar doces e lanches, são bem conhecidos pelas crianças, vizinhos à escola, pois é a preferência de alguns na hora do intervalo

para o lanche. Os dois grupos citam as igrejas, ditas assim, não fazem qualquer referência à católica, evangélica, ou que assim possa interpretar.

De modo geral, o roteiro de grupo focal foi instrumento importante para conhecer a dinâmica das crianças nos períodos em que o nível da água está alto e quando começa a estiagem, as respostas foram fidedignas e coerentes com o observado durante a inserção ecológica e aplicação dos instrumentos com os pais. Um ponto que chamou a atenção foi o modo como as crianças participaram, as dispersões ocorreram apenas quando não tinham mais o que trazer de novo, na maior parte do tempo ficavam atentas e curiosas, sentadas na “rodinha” e responsivas. Para incentivar a fala de algumas crianças que a professora apontou como tímidas e só falarem quando perguntadas, a estratégia utilizada foi direcionar a questão a elas e em seguida para os demais, o que resultou em algumas respostas, o silêncio da criança era respeitado e todas as crianças que participaram consentiram desde as primeiras visitas.

6.2 SER CRIANÇA NA COMUNIDADE TAPARÁ GRANDE/ SANTARÉM-PA

6.2.1 O que dizem as crianças de 5 anos de idade?

A análise dos resultados a partir do instrumento “História pra completar”, no qual as crianças são convidadas a ajudar o personagem João a responder “O que é uma criança?”, realizou-se conforme a técnica do DSC. O contexto em que as respostas surgiram também foi respeitado, uma vez que as falas entre os sujeitos complementaram-se, sendo importante para a organização e compreensão dos discursos. Nesse grupo, participaram 13 crianças, e como já explicado no Caminho Metodológico, as crianças de 4 anos foram convidadas à participar por não haver outro espaço para reunir somente com as crianças de 5 anos, 4 crianças aceitaram participar e 2 se recusaram, porém, seus dados não foram analisados. As crianças de 5 anos participaram todas e somaram nove. Como resultados, foram identificadas 6 ICs: **A:** A criança é pequena; **B:** A criança é legal e obedece os mais velhos; **C:** O que a criança faz; **D:** Utiliza-se como referência; **E:** O que pertence à criança; **F:** Não saber. **G:** Dúvidas. A seguir, serão apresentados os discursos gerados a partir de cada ideia central e seus respectivos participantes.

A primeira Ideia Central com título de **A criança é pequena**, foi elaborada por cinco crianças. As ECH que compuseram o DSC ressaltam o aspecto físico, mais especificamente, o tamanho da criança como pequeno, menor que o adulto, sendo que as discussões do grupo se mantiveram na especulação do tamanho correto, com algumas discordância, por exemplo, quando um dos meninos demonstrou com gestos o tamanho de um bebê, outro menino discordou demonstrando um tamanho maior. Houve momentos em que um dos meninos levantou para “medir”, chamando os demais a fim de comparar suas alturas e resolver a questão. O DSC elaborado, segue:

É uma criança pequena. É pequena. Desse tamanho (com as mãos o tamanho de um bebê). É sim professora. Vamos medir? Não é não desse tamanho. Ele é desse tamaninho. O adulto é grande.

Participantes: Rute, 5 anos; Júlia, 5 anos Luís, 5 anos; João, 5 anos; Jorge, 5 anos.

Para a Ideia central B, **A criança é legal e obedece aos mais velhos**, três crianças participaram, um dos meninos foi o único a trazer a característica “legal”, os demais, verbalizaram que a criança é aquela que deve obedecer e respeitar a família. Por se tratarem de características comportamentais foram reunidos em uma ideia central que resultou no DSC:

Legal. Obediente. Tem que obedecer os pais. O irmão, eu respeito o meu irmão. A irmã. A avó. O avó.

Participantes: Rute, 5 anos; João, 5 anos; Jorge, 5 anos.

Quanto a Ideia central C, **Ser criança também é o que a criança faz**, 4 crianças trouxeram esses elementos, sendo duas meninas, e dois meninos. A Expressão-Chave “brincar” teve maior frequência (3 participantes), surgiram também atividades domésticas, estudar brincadeiras e alimentação. Ao elaborar o discurso, obteve-se:

Brincar. Comer. Varrer. Estudar. Já falou estudar. A criança pula na água, eu pulei da escada.

Participantes: Rute, 5 anos; João, 5 anos; Jorge, 5 anos; Carol, 5 anos.

A Ideia central D, explica o que é ser criança tomando-se como referência. Nesse sentido, o discurso das crianças aponta para o aspecto do tamanho, ser pequeno, como a explicação para o que é uma criança:

Uma criança é igual a gente. É. Criança. Uma criança é do tamanho de mim. Do meu tamanho, do meu tamanho.

Participantes: Rute, 5 anos; Júlia, 5 anos; Luís, 5 anos; Gabriel, 5 anos.

Sobre o que pertence à criança, o brinquedo, apenas um menino de 5 anos compôs o discurso, elaborado a partir da IC-E:

A criança tem boneco.

Participante: Jorge, 5 anos.

Houve um dos meninos com 5 anos de idade que verbalizou não saber o que era ser criança, compondo a IC-F, simplesmente, no discurso:

Não sei.

Participante: Gabriel, 5 anos.

Algumas dúvidas e curiosidades partiram apenas de um dos meninos, com o seguinte discurso, que constituiu a ideia central G:

Quem é dona Maria? Ele não sabe? (Se referindo ao personagem João).

Participante: João, 5 anos.

Verificou-se que o grupo de crianças com 5 anos de idade trouxe “ser criança” como aquele que é pequeno, “desse tamaninho”, enquanto o adulto é grande. Essa criança também é aquela que é legal e respeita os pais, avós e irmãos, inclusive a criança que citou o irmão é a criança mais nova da casa, o que poderia ser interpretado como respeitar os mais velhos, uma vez que não citaram respeitar o colega, o irmãozinho, o bebê.

A explicação para ser criança, de acordo com os discursos, continua a trazer o que ela faz e o que pertence à ela, uma vez que estuda, ajuda nas tarefas domésticas, tem boneco e sobretudo, brinca. Essas crianças utilizaram o próprio corpo para explicar o que é ser criança, coerentes com a fala “pequeno”, apenas discordaram do tamanho exato, gesticulando com as mãos e braços.

Por fim, o discurso de não saber o que é ser criança surgiu no início da aplicação do instrumento, logo após um dos meninos confirmar se o João não sabia o que era ser criança, esse mesmo menino que iniciou a fala com “não sei” revelou ao longo do grupo: “Uma criança é igual a gente”.

6.2.2 O que é ser criança para o grupo de 6 anos?

A análise do instrumento “História pra completar”, realizou-se conforme a técnica do DSC, seguindo os mesmos parâmetros adotados com as crianças de 5 anos. Os dados coletados com seis crianças, todas com 6 anos de idade, resultaram nas seguintes ICs: **A:** Ser bebê; **B:** O que o bebê não faz; **C:** Utiliza-se como referência; **D:** Dúvida; **E:** Afirmativa de saber o que é uma criança. Na sequência, os discursos decorrentes de cada ideia e abaixo do DSC, a identificação dos participantes que colaboraram na construção do DSC.

A Ideia Central A, classificada como **Ser bebê**, resultou em um discurso que traz a figura de algo pequeno, um bebê, caracterizando suas atitudes, alimentação e o que possui. Esse discurso foi composto por todas as crianças participantes:

Um bebê. Bebê. Neném. Aquilo que é pequeno. Que fica dentro da barriga. Aquilo que nasce da barriga. Que mama a mamadeira. Um bebê que chupa pipo. Chupa pipo. Mama chupeta. Um bebê que chora. Bebê chora, toma banho. Tem calcinha e cueca de neném. Come maçã. Iogurte. Toma leite, toma massa, muscilon. Dorme.

Participantes: Yasmin, 6 anos; Pedro, 6 anos; Lucas, 6 anos; Rose, 6 anos; Carol, 6 anos; Felipe, 6 anos.

Na Ideia Central B, que expõe o que o bebê não faz, as crianças foram incentivadas a falar mais sobre o que é uma criança: a pesquisadora perguntou se lembravam de outras coisas. Para essa situação, o discurso das crianças

demonstrou identificação com as próprias atitudes e não mais com questões próprias de um bebê. Dois participantes compõem este discurso, sendo que Lucas trouxe maior número de Expressões Chave. Como segue o DSC:

*Come bombons. Chupa pirulito. Come docinho. Come uva.
Come camarão. Come bolo, ajuda a mãe vender bolo.*

Participantes: Lucas, 6 anos; Carol, 6 anos.

Quando perguntadas se o tamanho deles representava uma criança, três participantes, sendo dois meninos e uma menina, afirmaram de modo positivo: *É*, que por sua vez gerou a Ideia Central C, na qual a criança utiliza-se como referência para explicar o que é ser criança, considerando a perspectiva tamanho.

É.

Participantes: Pedro, 6 anos; Lucas, 6 anos; Carol, 6 anos.

Na Ideia Central D, o discurso caracteriza-se pela dúvida, sendo necessário a reflexão sobre o tema. Nesse contexto, um participante menino gerou o discurso da Ideia Central D: sua fala surge quando outros colegas respondem prontamente a pergunta da pesquisadora, alguns ficam calados e esse manifesta o seguinte discurso.

Eu ainda to pensando de novo.

Participante: Pedro, 6 anos.

Por fim, a afirmativa de saber o que é ser uma criança, a partir da Ideia Central E, o DSC:

Eu já sei o que é uma criança!

Participante: Carol, 6 anos.

Os DSC resultam em uma expressão da criança como o sujeito bebê, descrito a partir de suas atitudes e pertences. Outro ponto foi a descrição de ser criança com as atitudes, as ações realizadas pelas próprias crianças. Contudo, a fala do bebê como uma criança surgiu novamente durante o grupo. Na fala de uma das crianças, há a necessidade de pensar mais sobre o assunto. Uma contradição foi identificada

em uma das participantes, que não se identifica com o sujeito criança, mas quando considerado o tamanho, utiliza-se como referência, por fim a mesma relata a certeza de “já” saber o que é uma criança.

6.2.3 Análise comparativa

Ser criança para o grupo de crianças com 5 anos de idade trouxe elementos relacionados ao aspecto físico, como ser pequena e questões comportamentais como ser legal e obedecer os mais velhos. As questões descritas como próprias da criança são: “brincar”, “estudar”, alimentar-se, e auxiliar nas atividades domésticas. Essas crianças também utilizaram-se como referência para explicar o que é uma criança, nenhuma dela discordou sobre esse aspecto, apenas uma criança disse que “não sei”. Ser criança também foi explicado a partir do que pertence a criança que é aquele “tem boneco”.

Para o grupo de 6 anos ser criança é explicado a partir da figura do bebê, no decorrer no diálogo surgiram outras categorias como atitudes que um bebê não faz, contudo, explicam o que é ser criança, como por exemplo, ajudar a mãe a vender bolo. As crianças utilizaram-se como referência para explicar que alguém do seu tamanho representa uma criança, mesmo tendo algumas dúvidas, pois um dos meninos pediu para pensar “de novo”. Por fim, consideram que sabem explicar o que é ser criança, numa afirmativa: “Eu já sei o que é uma criança”.

A partir do instrumento História pra completar, com análise mediante DSC, percebeu-se que as crianças de 5 anos de idade ressaltam o tamanho, a criança é “pequena”, enquanto que o grupo de 6 anos traz a figura do “bebê” como primeira explicação. Ser criança também é explicado a partir do que a criança faz, o grupo de 5 anos trouxe elementos comportamentais e de rotina, podendo interpretar que são suas próprias atitudes narradas, uma vez que o “eu” foi verbalizado pelas crianças, com o grupo de 6 anos de idade, por outro lado, trazem atitudes consideradas infantis, porém, sem envolvimento na narrativa. As crianças de 5 anos também descrevem ser criança a partir do que pertence a ela, o brinquedo, objeto concreto, já as de 6 anos afirmam saber o que é, sem outros detalhes. Ambos os grupos utilizam-se como referência em suas explicações e apresentam dúvidas ou dizem não saber o que é uma criança em algum momento do grupo, mas no decorrer das discussões traziam suas perspectivas.

6.3 DISCUSSÃO

Em 1945, Graciliano Ramos publicou “Infância”. A obra traz a criança sob o olhar adulto compreendida como inferior, que pouco entende, quando na verdade, é curiosa e preocupada em desvendar os significados dos ambientes sociais e físicos, repletos de interrogações, e também especulações sobre nuvens ou açudes, possui interpretações próprias, mas pouco ou quase nada percebidas pelos adultos.

Cabe aí o cuidado das pesquisas com crianças, em estudar a criança e suas ideias sem as interpretações adultas e a postura reflexiva para não buscar na criança aquilo que o pesquisador quer ouvir, ou pensar que o que foi dito não reflete a verdade daquele grupo, mesmo que seja com uma palavra, um comentário, como ocorreu muitas vezes com as crianças de 5 anos, maioria tímidas, e mesmo com um grupo de treze crianças, alguns momentos eram de silêncio. É possível conjecturar que além da timidez, essas crianças também não estavam acostumadas a serem questionadas, a expor suas opiniões e especialmente, sobre elas mesmas, mesmo as crianças de 6 anos, que falavam mais, narravam “eu ainda tô pensando de novo”.

Estudar as questões da infância a partir das vozes e ideias infantis não é algo simples: autores como Martins Filho e Prado (2011), Francischini e Campos (2005), apontam para a postura reflexiva constante do pesquisador e da importância em considerar as condições sócio-históricas que constroem o que é concebido como infância, o que é ser criança em um determinado grupo.

Diante de elementos como: conhecer o contexto da criança, estudar o caminhar das concepções de criança e as questões metodológicas para contemplar as singularidades das infâncias, pensa-se na perspectiva de autores com Margareth Mead e Urie Bronfenbrenner, que partem em defesa de estudos interdisciplinares e transculturais. Esta visão corrobora com a perspectiva de Sarmiento (2008), ao afirmar que ciências como economia, ciência política e geografia pouco têm construído acerca da infância, e que há necessidade de envolver essas disciplinas para o estudo da infância e suas representações.

Ao considerar a criança como um sujeito histórico, possuidor de direitos, a construção de sua identidade pessoal e coletiva não pode prescindir a compreensão das relações e experiências cotidianas, pois a criança é aquela que: “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e

constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 12).

Ao investigar o que é ser criança para o grupo de 5 e 6 anos de idade na Comunidade Tapará Grande, às margens do Rio Tapará, pertencente na Amazônia paraense, em Santarém/PA, percebeu-se a importância em conhecer suas experiências no dia-a-dia, suas relações e espaços para compreender como esses elementos se entrelaçam e se influenciam mutuamente diante do que afinal é ser uma criança.

Cohn (2005) defende que mesmo as crianças pertencendo a uma realidade sociocultural próxima a do pesquisador, é fundamental refletir sobre o que é ser criança no contexto específico. Assim, os resultados serão discutidos por grupos de 5 anos e de 6 anos, de modo que permitam tecer comparações sobre o que é ser criança, e compreender as categorias emergentes a partir do contexto bioecológico que constitui a realidade desta comunidade.

Com o grupo de crianças com 5 anos de idade, a primeira categoria a ser discutida refere-se a característica física do sujeito criança, que é ser “pequeno”, as divergências ficaram quanto ao tamanho exato, algumas crianças demonstravam tamanho menores, outras do tamanho exato do seu corpo. Na pesquisa de Martins (2000), as crianças trouxeram a estatura como uma das principais diferenças entre a criança e o adulto, junto às preferências e ao uso do tempo. Ser pequeno pode ser interpretado como alguém que está crescendo e precisa de cuidados.

A criança também foi explicada por esse grupo a partir de outras características, as comportamentais, a criança é aquela que é legal e obedece aos mais velhos. O aspecto de obedecer ficou evidente durante a inserção ecológica. Após a presença da pesquisadora durante algumas semanas, as crianças pediam “a benção”, o que foi explicado pela gestora como um hábito orientado pelos pais e que significa respeito, não está relacionado a parentesco ou outro vínculo, e sim à figura daquele que é mais velho, portanto, deve ser respeitado, comportamento observado inclusive com as crianças mais velhas de 8 e 10 anos de idade, que não participaram da pesquisa. Algumas dessas crianças eram irmãs das crianças participantes, mas ao ver a pesquisadora não hesitavam em pedir a benção.

Ser criança também é compreendido a partir do que ela faz. O DSC desta categoria trouxe elementos como auxiliar em casa varrendo, comer, estudar e brincar, brincar na água, no rio. Era comum observar as brincadeiras das crianças às

margens do rio e das mais velhas nadando, entre pares ou com um adulto observando.

O gosto pela brincadeira foi o principal elemento encontrado por Amorim (2000), já auxiliar nas tarefas domésticas foi encontrado na fala das crianças que pertenciam a escola de classe baixa, já que os pais não dispunham de babás, domésticas, como é o caso da realidade dessas crianças. Outro ponto semelhante foi a presença dos aspectos concretos, uma vez que as crianças também se utilizaram como referência para explicar o que é uma criança “uma criança é igual a gente”, “do tamanho de mim”. As crianças de 5 anos também trouxeram o que pertence a criança, o brinquedo, “a criança tem boneco”, explicado por um menino.

Houve perguntas, curiosidades e dúvidas, como “quem é Dona Maria?”, e aqueles que também disseram não saber, nos primeiros momentos da discussão, mas que depois de ouvir o grupo, também trouxeram contribuições para a concepção da criança que foi narrada por essas crianças, como aquela que é **pequena, legal e obediente, que estuda, se alimenta, ajuda em casa e brinca.**

O grupo de 6 anos de idade trouxe como concepção uma criança que é “um bebê”, “pequeno”, que fica “dentro da barriga” e dela “nasce”, então “chora”, “dorme”. Dentre as crianças que trouxeram essa percepção, uma delas tinha um irmão ou primo que é bebê e reside na mesma casa. Pode-se interpretar que a chegada de um bebê, que é pequeno e menor o coloca no papel de representação da criança, naquele que exige cuidados. Por outro lado, um dos meninos, que era o único filho e residia com os pais trouxe atividades que não são próprias de um bebê, como comer camarão, ajudar a mãe a vender bolo e comer doces, o que também foi reforçado por outra criança, o que pode ser observado do DCS desta categoria, ideia central B.

Como o discurso trouxe as atividades que o bebê não faz sem expor que se tratava de uma criança diretamente, a pesquisadora questionou se alguém do tamanho delas poderia ser uma criança, o que foi confirmado, utilizando-se assim como referência. Uma das crianças verbalizou dúvidas e disse estar pensando sobre o assunto, assim, a pesquisadora aguardou até que todos afirmaram que sim, que sabiam o que é uma criança. Para esse grupo, uma criança é **um bebê pequeno, que nasce da barriga, chupa pipo e chora, mas também é aquele que gosta de comer doces e ajuda a mãe a vender bolo.**

Na pesquisa de Pinheiro et al (2009), as crianças de 7 a 10 anos, de diferentes classes sociais, trouxeram a representação de infâncias diferentes, como

as que vivem nas ruas, trabalhando, diferente da infância que elas vivem, de brincadeira, diversão. Além de se tratarem de crianças mais velhas, essas crianças tem contato, interação com diferentes espaços, vivem em uma cidade em que é possível ver essas diferentes infâncias, especialmente, as crianças que trabalham e moram nas ruas, citadas pelos participantes. No contexto de comunidade como a do Tapará, até mesmo o acesso a televisão é limitado, devido não ter luz e os motores serem ligados apenas a noite. Algumas crianças dispõem de rádios de pilha, segundo as mães, gostam apenas para ouvir música e se preocupam com as pilhas para que não acabem rápido, pois será preciso trazer “da cidade”.

Percebeu-se, através do instrumento história pra completar, que as crianças de 5 anos utilizaram-se como referência de modo mais explícito que as de 6 anos. O modo como as crianças de 5 anos apresentaram trouxe elementos concretos, como a criança que tem boneco, e o próprio corpo, enquanto que as de 6 anos narraram a figura do bebê como principal explicação para o que é uma criança. As dúvidas surgem em algum momento, para ambos os grupos, que após as discussões e ouvir os colegas, chegam às suas próprias conclusões.

Respeitar o tempo da criança e permitir que se expressem espontaneamente foi fundamental, uma vez que a maioria das crianças mostrou-se muito tímida, muitas vezes elas fizeram perguntas à professora, como porta voz de suas curiosidades. Segundo as professoras das crianças de 5 e de 6 anos, algumas delas só conversavam quando perguntadas diretamente e com respostas muito curtas, apesar de mostrarem-se interessadas em participar, aceitando os convites sempre que realizados.

Dentre os resultados, vale destacar o brincar. Para o grupo de 5 anos, a brincadeira representa esse “ser criança”. Correia *et al* (2007) relata que brincar significa para as crianças o movimento, a vida, troca de saberes, e a produção das culturas infantis. Sarmiento (2012) revela a brincadeira como característica da infância, do ser criança. Assim, a brincadeira se torna um meio e interação entre os pares e de construção do sujeito criança.

A brincadeira, de acordo com Angotti (2008), trata-se de uma linguagem que pertence à infância. É uma ponte para compreender o mundo que a cerca, os processos de socialização, que estabelecem uma nova cultura, a infantil, articulada a já existente, do seu grupo. Ludicidade esta, que é representada pela liberdade. O

prazer e o brincar, promovendo o desenvolvimento infantil, e especialmente, facilitando a integração entre o cuidado e a educação.

A educação para a criança pequena aponta para a elaboração de um currículo e de uma proposta pedagógica que corrobora com a concepção moderna que entende a criança como sujeito ativo e capaz. Antunes (2012) resume que a tarefa essencial da Educação Infantil é cuidar e recrear. A ludicidade é imprescindível. Jogos podem explorar capacidades, criatividade e estabelecer regras de sua aplicação no contexto social, como é o caso da atividade de “recreação”, que as crianças de 6 anos narraram como um momento de “brincar da pira, soltar papagaio”, e outras brincadeiras no espaço externo da escola, contudo, essa recreação só é possível em tempos de Seca do rio.

As atividades e os espaços que compõem a realidade dessas crianças foram investigados a partir da folha de dados, do RAF, do roteiro de grupo focal e da visita guiada, sendo que esses dois últimos constituíram-se a partir da percepção e fala das crianças, enquanto que os demais foram elaborados a partir do relato dos pais, durante visitas à casa das famílias e na escola.

Antes de apresentar os dados é válido questionar-se: por que conhecer o contexto ecológico dessas crianças? Ao considerar a perspectiva bioecológica Alves (2002) presume que o desenvolvimento da criança é um produto complexo de todas as qualidades que ela compartilha com os sistemas, ainda, dos efeitos interativos de todos esses níveis e dos efeitos decorrentes das relações nos microssistemas, enfatizando que o ambiente social que a criança cresce é complexo e com muitos personagens. Por isso se faz necessário compreender não somente a dimensão dos aspectos ambientais sob o desenvolvimento, mas também entender como os componentes interagem entre si.

Mead (1935) diz que as crianças estão em todos os locais, com experiências e vivências diferentes, e por isso só podem ser compreendidas se observadas a partir de seu contexto sociocultural. Assim, buscou-se compreender como os elementos ecológicos relacionam-se ou não as categorias que surgiram sobre “ser criança” no Tapará.

Bronfenbrenner (2004) defende que os aspectos ambientais que mais influenciam no desenvolvimento psicológico são aqueles que têm um significado para a pessoa. Logo, a família, a escola e as instituições podem mobilizar diferentes conteúdos no desenvolvimento. Ao considerar a bidirecionalidade, o modelo

bioecológico presume que na relação pessoa e ambiente, a criança atua sobre o ambiente ao seu redor sempre que realiza uma nova atividade ou inicia vínculo com outra pessoa, assim também, sendo influenciada por seus símbolos e significados.

No que tange à família são filhos de mães do lar, pescadoras e agricultoras, os pais são pescadores, apenas um deles é caseiro e pescador. Todas as famílias recebem no mínimo um benefício social, sendo composta na maioria pelo pai, a mãe e os filhos. Quanto às categorias encontradas no RAF, observou-se que a maior média relativa configurou-se na categoria 2, que é a Interação com os pais, na sequência a categoria 1, suporte parental das rotinas escolares e por último a categoria 3, sobre os recursos materiais no ambiente físico. Na correção dos dados do RAF, um dos dados chama atenção, a escolaridade da mãe, quando maior o escore desse item, maior a disponibilidade de recursos no ambiente físico, como livros e brinquedos aos filhos.

A escola, para as crianças de 5 anos é o ambiente para “estudar”, com referências aos deveres escolares. Enquanto que, na rotina das crianças de 6 anos, ao falar sobre o período na escola, o “brincar” e o “aprender” surgiram paralelamente, o que remonta a concepção de Sarmiento (2012), que compreende uma dimensão colaborativa entre a brincadeira e a aprendizagem, brincar seria um sinônimo de aprender, o que constitui a infância como o tempo de aprender brincando. O brincar ocorre de modos diferentes quando em período de Cheia ou Seca do rio, mas está sempre presente. Durante a inserção ecológica, uma das mães das crianças participantes narrou as dificuldades de locomoção: ao perguntar se as crianças comentavam algo sobre o assunto, a mesma respondeu que para elas estava sempre bom, não há reclamações, pois na cheia brincam de pescar e na Seca de correr “nos terreiros”, entre os quintais das famílias vizinhas.

Em se tratando das infâncias do campo, agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados de reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, as propostas devem reconhecer o modo de vida do grupo como fator importante na construção da identidade da criança; deve também incluir práticas sustentáveis e flexibilizar o calendário com vistas a respeitar a atividade econômica da família, como é o caso da Escola Municipal São Jorge, que segue calendário especial. Nesse contexto as aulas iniciam no mês de agosto com término em abril e o transporte é quase sempre fluvial, mesmo em tempo de seca; a lancha escolar destina-se a atender, especialmente, as crianças pequenas.

Em suas relações entre pares, as diferenças entre os gêneros surgiram marcadas nas falas de que as meninas brincam de “boneca” e os meninos “de bola”, e quando um dos meninos disse que as meninas também brincavam de bola no campo de futebol, a bola foi descrita por uma das participantes como cor de “rosa”. Esse aspecto foi identificado da pesquisa de Ballve (2010), quando a construção da autoimagem das crianças revelou a separação entre o que é de meninos e o que é de meninas. Há no entanto, algumas preferências compartilhadas, no caso dessas crianças, o momento de brincadeira apreciado por ambas é “pular na água”.

As crianças de 6 anos narraram com mais liberdade as atividades do campo, subir nas árvores, apanhar frutos e preocupação com “botos” e “jacarés”. A relação com a natureza é de cuidado, sendo proibido cortar as raízes das árvores. Aqui, a natureza é descrita como um grande espaço de brincadeiras, do mesmo modo que na investigação de Pinheiro *et al* (2009), a relação das crianças com o meio ambiente é de diversão. Nesse contexto de várzea, as brincadeiras de “escorrega” são realizadas nos barrancos formados pelas águas à margens do rio, no período que o nível desce, por isso as crianças dizem que é preciso cuidado com essa brincadeira, pois poderão cair na água e “ir pro fundo”. Ainda com relação com ao rio, algumas crianças disseram que os pais se preocupam que usem coletes salva vidas, outras disseram não usar por saberem “anadar”.

Outro aspecto que surgiu com as crianças de 6 anos foi a preocupação com a água. Um dos projetos da escola desenvolvidos no período letivo de 2014, com todos os alunos, teve objetivo de orientar o cuidado com a água, para o consumo e a prevenção da poluição das águas. Segundo a gestora, essas crianças haviam participado e foram as multiplicadoras desse projeto, pois chamavam atenção de outros quando observavam alguém jogando lixo do rio, sendo estendido para a casa, pois alguns pais relataram que as crianças aconselhavam e se preocupavam em armazenar o lixo para que os pais o queimassem.

De acordo com Martins e Szymanski (2004), mesmo com a forte influência dos pais sobre as crianças, estas também os influenciam: alteram o relacionamento deles, no modo como se comportam no meio social e com os filhos, visto que à medida que as crianças se desenvolvem, os pais reagem de modo diferente frente às novas manifestações delas. Porém, essas diferenças não seguem padrões universais, estão mais relacionados à cultura compartilhada pelo grupo comum, daí a importância de analisar a relação entre os eventos ambientais e o resultado que

surge nas crianças inseridas em diferentes culturas (NUNES, 2005).

Além das questões sobre a família, a escola, e as brincadeiras, outro elemento de destaque foram a apresentação dos espaços. Ambos os grupos de crianças apontaram as igrejas, os botes que servem para locomoção e o trabalho de pescaria dos pais. As crianças de 5 anos indicaram a sede comunitária, onde ocorrem as reuniões e encontros de interesse coletivo e as crianças de 6 anos falaram sobre as duas escolas que existem na comunidade.

Ao falar sobre a educação do campo e a criança, Silva, Pasuch e Silva (2012), descrevem a criança em contato com a natureza, que interage na atividade laboral dos pais, normalmente, em colaboração entre os membros da família e com vizinhos, e que seus pontos de referência costumam ser a igreja, associações e a escola. Esta educação do/no e para o campo é voltada para promover a identificação da criança como sujeito que constitui este espaço, sem deixar de analisar sobre que espaço se está falando, que campo é esse.

O fato é que muitos estudos ainda são necessários para compreender os elementos que influenciam a construção do conceito da infância nas sociedades, bem como, o modo com as crianças representam a si mesmas e o mundo ao seu redor. De acordo com Rodrigues (1992), é necessário buscar o que cada área tem para contribuir, estabelecendo um elo entre as áreas do conhecimento, permitindo ver o outro de modo mais completo e em seu contexto. Ciente, de que as pesquisas nesse campo requerem avaliação crítica e aprofundamento teórico constante, especialmente na construção metodológica de investigação.

Assim, percebe-se que ser criança, traduz o contexto que vivem e se desenvolvem, como também os hábitos, o modo de falar, a relação com a natureza, com o rio, que é o principal meio de locomoção, e de subsistência das famílias. Também reflete as interpretações e concepções criadas pelas crianças, como por exemplo, o rio torna-se mais um espaço de brincadeiras e interação. Ser pequeno, estudar e aprender denota aquele que está em desenvolvimento, que aprende brincando e brincando interage, influencia, constrói e reproduz os contextos de uma comunidade de várzea, na Amazônia paraense.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo investigar o que é ser criança para crianças de 5 e de 6 anos de idade na Comunidade Tapará Grande, região de várzea localizada em Santarém – Pará. Para atingir esse objetivo, a pesquisa considerou fundamental conhecer o contexto de desenvolvimento dessas crianças, sua rotina, as normas, a relação com os pais e seus espaços.

Os resultados obtidos e descritos na sessão Resultados e Discussão demonstraram que: 1) A concepção das crianças de 5 anos foi apresentada a partir de caracterizações físicas “pequeno”, comportamentais “legal e obediente” e de suas atividades “estuda, se alimenta, ajuda em casa e brinca.” 2) As crianças de 6 anos compreendem ser criança como aquele que é “bebê”, e as atividades que a criança realiza, como “ajudar a mãe” e “comer docinhos”. 3) O conceito de criança neste grupo reflete os hábitos, as normas e as relações familiares. Para ilustrar, aqueles que consideraram o bebê sujeito criança, são os que possuem irmãos mais novos, e muitas vezes auxiliam as mães nos cuidados desse irmão, que é menor, “pequeno”. 4) Ao investigar o contexto da criança, percebeu-se como criam espaços, brincadeiras e representações dos locais ao seu modo, inclusive a escola, para o grupo de 5 anos é lugar de “estudar e fazer dever”, para as crianças de 6 anos é o espaço de “aprender e brincar”.

Ao realizar o aprofundamento no cotidiano infantil é possível problematizar o que é ser criança, bem como permite avaliar as próprias concepções e crenças. Haja vista, uma das premissas antropológicas levantadas por Anselm Strauss, se trata de que eu existo pela presença do outro, e quando me deparo com as diferenças, percebo quem sou, devido aos contrastes das marcas de identidade dos grupos, ponto importante para a realização de pesquisas com esse tema em diferentes espaços e grupos sociais.

Além disto, rever os conceitos históricos da infância para compreender como se estabeleceram em seus contextos de origem, é ponto fundamental para analisar os conceitos da atualidade. Marcadas por diferenças e códigos culturais, a infância se traduz em incompletude, autonomia, brincadeiras, inocência ou esperteza, mas na maioria das sociedades é depositária de esperança e continuidade para seu grupo.

Assim, serão realizadas algumas considerações sobre esta pesquisa, no que tange as limitações, as contribuições no âmbito teórico e metodológico e sugestões de aplicabilidade para o conhecimento gerado. Ainda, são identificados possibilidades de pesquisas futuras, que podem orientar a própria autora desta dissertação, quanto aos demais pesquisadores interessados em aprofundar as questões aqui descritas.

7.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

No que tange às limitações desta pesquisa, pode-se considerar a limitação da faixa etária selecionada, apesar de o número de participantes ter representado praticamente a totalidade das crianças da comunidade com idades entre 5 e 6 anos, ao abranger uma faixa de idade mais ampla, maiores seriam as possibilidades de identificar o retrato, as concepções do local. As crianças apresentaram diferentes níveis de liberdade, brincadeiras e relações, o que foi possível perceber mesmo com a pesquisa de dois grupos com faixas de idade aproximadas. Cabe ressaltar que foi possível realizar a pesquisa com todas as crianças devido o espaço e tempo disponibilizado pela Escola São Jorge à pesquisadora.

Outra limitação refere-se ao tempo para a coleta de dados, que precisou ser interrompido por conta da cheia do rio, de modo que, percebeu-se como fundamental conhecer previamente os ciclos e peculiaridades dos locais de pesquisa que são influenciados por questões da natureza. Até mesmo o ciclo produtivo das famílias precisa ser investigado, no momento de coleta de dados com os pais, pois houve dificuldades em encontra-los devido ter coincido com o período em que a pesca estava liberada, e assim, em alguns casos, todos da casa saíam para pescar. De modo que, o planejamento prévio da pesquisa, adequado às singularidades dos locais torna-se imprescindível.

7.2 PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES

As principais contribuições desta pesquisa são duas: a primeira inclui o campo teórico, ampliando o conhecimento de pesquisas que tem a criança como foco de pesquisa e como participantes, em especial, as que têm o conceito de infância contado por crianças com menor idade. Ainda, para estudos

interdisciplinares, que consideram as contribuições de diferentes áreas para compreender o sujeito em seu ambiente. Ressalta-se o campo da Educação, visto que, como educar aquele que não se conhece?

A segunda contribuição dá-se no campo metodológico. Diante da utilização da técnica de grupo focal, geralmente utilizada com crianças mais velhas, adolescentes e adultos, optou-se por utilizar essa técnica com crianças de menos idade. Os resultados foram positivos, tendo-se considerado a unidade de análise, o grupo. Objetivou-se buscar um conceito coletivo. Nesse contexto, como apontado por Martins (1991) e Conh (2005), as crianças são capazes de expressar suas ideias, com espontaneidade e clareza. Outro ponto metodológico foi a realização do Teste Piloto para os instrumentos, indispensável, pois permitiu aperfeiçoar e adaptar os instrumentos, respeitando o tempo da criança e tornando as estratégias mais interessantes e atingindo os objetivos da coleta.

Assim, com a realização desta pesquisa, pretende-se contribuir para a ampliação das discussões que permeiam a infância e as ações direcionadas a elas, de modo que, ao conceber as singularidades da infância, seja possível vislumbrar espaços de reflexões e ressignificações.

7.3 APLICABILIDADE

Quanto à aplicabilidade da pesquisa, pode-se apontar: os pais, a escola, as instituições e por que não dizer as próprias crianças. Para os pais o conhecimento gerado a partir dos resultados pode influenciar o modo como as ideias e compreensões da criança são interpretadas no cotidiano da família e assim, para a comunidade.

A escola tem papel importante da vida dessas crianças e o modo como é concebida influencia as estratégias pedagógicas e a postura das educadoras diante dessas. Deve-se permitir atividades e discussões em que as opiniões infantis são relevantes e suas perguntas essenciais. E para as instituições que trabalham com a criança, esses resultados são importantes por demonstrarem o quanto o desenvolvimento da criança relaciona-se ao seu contexto e sobre a percepção dela mesma.

E quanto aos participantes desta pesquisa, não apenas os resultados, mas o processo, o caminho de desenvolvimento da pesquisa foi de compartilhamento de

ideias e prazeroso, como na visita em que guiaram a pesquisadora nas imediações da escola, os sorrisos eram constantes diante de algo novo e que os colocava como “guias”, ou seja, eles direcionavam a atividade. Durante os momentos de intervalo, algumas crianças vinham a pesquisadora para contar outras coisas não ditas por elas durante os encontros, complementando suas respostas e fazendo outras perguntas.

7.4 POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS

A possibilidade de outras pesquisas com crianças, com foco no que é ser criança contado por elas, é essencial para estabelecer parâmetros de análise e discussões neste campo de estudo. Tais dados podem contribuir em diferentes áreas do conhecimento, sob novas perspectivas, ou mesmo crítica reflexivas. Nesta pesquisa a faixa etária selecionada foi entre cinco e seis anos, devido ao interesse em discutir os resultados à luz dos referenciais da Educação Infantil e trabalhar com crianças menores, que iniciam o processo de escolarização.

Como caminhos futuros, aponta-se a necessidade de outros estudos que busquem compreender a criança a partir de contextos específicos, pois como afirma Conh (2005) ao pesquisador cabe o cuidado com a falsa crença de conhecimentos prévios, em uma postura de reaprender e desconfiar, do que aparenta ser óbvio. Partindo ainda da concepção bioecológica do Desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011), compreende-se que os contextos assumem importância vital nas questões desenvolvimentais, sendo, portanto, imprescindível o estudo da infância dentro desses contextos. Sugerem-se pesquisas que contemplem instituições, estudos comparativos em outras escolas ou espaços que atendem diferentes classes sociais, e mesmo comunidades distantes que vivenciam uma rotina peculiar.

Em resumo, a realização desta pesquisa, com raízes na graduação em Psicologia, há 10 anos, trouxe alguns desafios. O primeiro deles foi metodológico, traçar estratégias adequadas para a faixa etária de 5 e 6 anos de idade, que além de compreensíveis às crianças também permitissem a coleta de dados fidedignos. Estabelecidos os instrumentos, os desafios tornaram-se práticos, a postura como pesquisadora iniciante diante de participantes crianças foi prazerosa em muitos

momentos, contudo, as frustrações se fizeram presentes, especialmente, diante da fala tímida e do silêncio de algumas crianças, esses se tornaram, sem dúvidas, exercícios de humildade e reflexão enquanto pessoa, e contribuíram para o amadurecimento do olhar técnico e científico.

Outro desafio refere-se ao campo teórico, em especial, no âmbito da Educação, estudar a criança a partir da história da educação foi crucial para o olhar crítico diante dos conceitos de infâncias, porém, a esta pesquisadora, também suscitaram inquietações no modo como as relações parentais se configuram e na oferta da educação para essas crianças hoje, pois, é possível dizer, que ainda refletem os conflitos históricos sobre o conceito de infância, a formação dos educadores e qualidade da Educação Infantil, mas esses seriam objetos para outras pesquisas...

Portanto, essa pesquisa representou acréscimo à vida profissional e enquanto pesquisadora. A investigação acerca da infância, com foco no modo como as crianças concebem “ser criança” e como o ambiente ecológico interage nesse processo, permanecem como objetos de interesse e curiosidade. O melhor e também o mais difícil desta pesquisa, foi o fato de não imaginar, não poder prever o que iria ouvir, o que essas crianças, às margens do Rio Tapará, ensinariam à pesquisadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANEN, L. Gender and Generation: Feminism and the "Child Question". In: QVORTRUP, J.; BARDY, M.; SGRITTA, G.; WINTERSBERGER, H. (Org.). **Childhood Matters: social theory, practice and politics**. Vienna: European Centre Vienna, 1994. P.27-42.

ALMEIDA, A.P. et al. Comparação entre as teorias da aprendizagem de Skinner e Bandura. *Cadernos de Graduação. Ciências Biológicas e da Saúde*. Maceió. V.1, n. 3, p. 81-90, nov. 2015. ISSN Eletrônico 2316-3151.

ALVES, P. B. **Infância, tempo e atividades cotidianas de crianças em situação de rua**: as contribuições da Teoria dos Sistemas Ecológicos. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Instituto de Psicologia Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Abril de 2002. Disponível em: <http://www.msmedia.com/ceprua/paola_doutorado.pdf> Acesso em: 08/04/09.

ALVES, P. B. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000200013&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 08/04/09.

ALVES, H. C.; EMMEL, M.L.G. **Abordagem bioecológica e narrativas orais**: Um estudo com crianças vitimizadas. *Paidéia*, 2008, 18(39), 85-100. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-863X&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 02/09/2014.

ANGOTTI, M. Educação infantil: para que, para quem e por quê? In: ANGOTTI, M. **Educação infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas/SP: Editora Alínea, 2008.

ANTUNES, C. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BALLVE, F. D. A criança e a experiência do consumo: Um estudo etnográfico em uma escola do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Instituto de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/COPPEAD, 2010. Dissertação. **(Mestrado em Administração)**.

BARBOSA, M. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9., nº 1, p. 235-245, jan/jun 2014.

BENTHALL, J. A late developer? The ethnography of children. **Anthropology Today**, vol.8, n. 2, 1992. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/2783490>> Acesso em: 08/04/09.

BONDIOLI, A. **O projeto político pedagógico da creche e sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOWLBY, J. **Apego** - Apego e Perda, - vol. 1 da trilogia Apego e Perda, São Paulo, Ed., Martins Fontes, 1984.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL. Lei número 9396/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federal do Brasil**: Texto promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 42 /2003 e pelas Emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal subsecretaria de edições técnicas, 2004. 436 p.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 2ª. reimpressão – 2002.

BRONFENBRENNER, U. **Making human beings human**: biocological perspectives on human development. London: Sage, 2004.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U. & MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: Damon, W & Lerner R. **Handbook of child psychology**: theoretical models of human development. Vol 1. New York: John Wiley & Sons, 1998.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G.W. Developmental Science in the 21st century: Emerging theoretical models, research designs, and empirical findings. **Social Development**, 9(1), 115-125, 2000.

CALDEIRA, L. B. **O Conceito de Infância do Decorrer da História**. 2008. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/mydownloads_01/visit.php?cid=89&lid=829> Acesso em: 29/03/09.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M.M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S.H.V. (Org.) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTRO, L. R. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: CASTRO, L. R. (Org.), **Infância e adolescência na cultura do consumo**. (pp. 23-53). Rio de Janeiro: Nau. 1998.

CASTRO, E. K. & PICCININI, C. A. Implicações da Doença Orgânica Crônica na Infância para as Relações Familiares: Algumas Questões Teóricas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15(3), p.625–635, 2002.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 515-524, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23/04/2015. 02 July 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000300010>.

CECCONELLO, A.M. Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco. 2003.320p. Tese (**Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento**) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

CHAN, T.C. & SHAW, R.E. What is ecological psychology? **Psychologia**, vol. 39, n.1, 1996.

CLANCY, J. Ecological school social work: reality and the vision. **Social Work in Education**, vol. 7, n.1, 1995.

COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do Desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Rev. Antropol.** São Paulo, v. 43, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012000000200009&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 28/03/09.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COSTA, F. N. do A. O Cuidar e o Educar na Educação Infantil. In: ANGOTTI, Maristella (Org.). **Educação infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas/SP: Editora Alínea, 2008.

COSTA, M. R. da. Eu também quero falar: um estudo sobre infância, violência e educação. **Dissertação de Mestrado** – UFRGS, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/47636087.html> Acesso em: 10/04/09.

CRUZ, S.H.V. (Org.) **A criança fala**: A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DE ANTONI, C., & KOLLER, S. H. O psicólogo ecológico no contexto institucional: uma experiência com meninas vítimas de violência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 21(1), 14-29, 2001.

DEMARTINI, Z. de B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO, A.J.; PRADO, P.D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DOLTO, F. **Seminário de psicanálise de crianças**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

DOZOL, M. de S. **Rousseau**: educação: a máscara e o rosto. Petrópolis: Vozes, 2006.

DUARTE, L. F. **Desafios e Legislações na Educação Infantil**. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

ERIKSON, E. H. **The life cycle completed**. New York: Norton, 1985.

FARIA, S. C. História e políticas de educação infantil. In: FAZOLO, Eliane et al. **Educação Infantil em Curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FELIPE, J. O que as crianças têm a dizer sobre relações de gênero: algumas implicações para a pesquisa em educação. In: V SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – Anped Sul, 2004, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Universitária Champagnat, 2004. CD-ROM.

FERNANDES, M. E. Memória Camponesa. **Anais**. 21ª REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, SPRP, Ribeirão Preto, 20 pags, 1991.

FINKELSTEIN, B. La incorporacion de la infancia a la historia de la educación. **Revista de Educación**, Madrid, n. 281, p.19-46, 1986.

FRANCISCHINE, R.; CAMPOS, H.R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórica-metodológicas. In: CRUZ, S.H.V. (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, A.L.; BASTOS, A. C. Um olhar sobre o Programa de Saúde da Família: a perspectiva ecológica na psicologia do desenvolvimento segundo Bronfenbrenner e o modelo da vigilância da saúde. **Psicol. Estud.** vol.7 no.2 Maringá Jul./Dec. 2002. Disponível em: <<http://biblioteca.universia.net/searchKeyword.do?q=Programa+de+Sa%C3%BAde+da+Fam%C3%ADlia&start=0>> Acesso em: 20/04/09.

FRIEDMANN, A. História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância. **Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**, v.1, n.2 (2011). ISSN 2236-5729.

GARCIA, J. P. O. B. Notas para pensar a docência na perspectiva profissional. In: **Ensino e Formação Docente: propostas, reflexões e praticas**. Emanuel Ribeiro Cunha e Pedro Franco de Sá (org). Belém, 2002.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In M. BAUER & G. GASKELL (Eds.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** (p. 64-89). Petrópolis, RJ: vozes, 2002.

GÉLIS, J. A Individualização da Criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (Org.). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Cia das Letras, v.3, 1991.

GOLDBERG, L.G.; YUNES, M.A; FREITAS, J.V. O Desenho Infantil na Ótica da Ecologia do Desenvolvimento Humano. **Psicologia em Estudo**, vol.10, n.1, jan/abr, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a11.pdf>> Acesso em: 23/04/09.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais com técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia: cadernos de psicologia e educação**, 12(24), 149-161, 2002.

GOODWIN, M. H. He-said-she-said: Talk as social organization among black children. Bloomington, IN: **Indiana University Press**. 1990. Disponível em: http://books.google.com/books?id=ESDkGWmjNilC&printsec=frontcover&dq=He-said-she-said:+Talk+as+social+organization+among+black+children&source=bl&ots=PFn9DPtu7C&sig=57FlntnVzEpEp3uF_52rT0LIRao&hl=en&ei=L30zTOTtMp-QnweKnNj-Aw&sa=X&oi=book_result&ct=result Acesso em: mar/2014.

HOYELOS, A. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.z.

HUBERMAN, M. Y; M. B. MILES. **Analyse des données qualitatives**: recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles, De Boeck Université Montréal, 1991.

JAMES, A., JENKS, C., Prout, A. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd. 1998.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

JERSILD, A. T. **Psicologia da Criança**. 1ªed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1971.

KOHAN, W. O. **Infância**: Entre a Educação e a Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 116, Julho, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200200020003&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 08/04/09.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Estação Gráfica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em 03/04/09.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, vol. 27, núm. 96, outubro, 2006, pp. 797-818 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.

KOSMINSKY, E. "Procedimentos metodológicos e técnicas na pesquisa com crianças assistidas". In: Lang, A.B.S.G. Reflexões sobre a pesquisa sociológica. 2 ed. São Paulo, Humanitas/ CERU, pp. 47-57 (Coleção Textos, série 2, n.3, 1999).

KUHLMANN JR., M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. 1998.

KUHLMANN JR. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 469-496, 2000.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.M.C. Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.M.C. Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantitativo: a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. Brasília: Liber Livro Editora, 2 ed. 2012.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 1998.

MARCÍLIO, M. L. História social da criança abandonada. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTINS, C.A. Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança. Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 174 páginas, 2000.

MARTINS, J.S. O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil. São Paulo, Hucitec, 1991.

MARTINS FILHO, A.J. BARBOSA, M.C.S. Metodologias de pesquisas com crianças. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010.

MARTINS FILHO, E.; SZYMANSKI, H.A. A Abordagem Ecológica de Ueir Bronfenbrenner em Estudos com Famílias: Estudos e pesquisas em Psicologia. UERJ, ano 4,0n 1, 2004.

MARTINS FILHO, A.J.; PRADO, P.D. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MEAD, Margareth. Sex and Temperament in Three Primitive Societies. New York: Morrow, 1935.

MEAD, Margareth. Male and Female: A Study of the Sexes in a Changing World. New York: Morrow, 1949.

MELLO, F. Reflexões sobre infância e educação Guarani. Ciclo de discussão sobre experiências e pesquisas a respeito da educação e infância indígena. Projeto Educação e Infância Indígena. NEPI – UFSC, 2006.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. Lugares da Infância. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MICARELLO, H. A. L. S. Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

MORAES, E. M. A infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). 2010, 171 p.

MONTENEGRO, A. T. "In the labyrinth of memory history agains". In: Oral History International Conference, 9., Goteborg. Mimeografado, 1996.

NAHOUN, C. La entrevista psicológica. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

NASCIMENTO, C. T. do, BRANCHER, V.R., OLIVEIRA, V. F. de. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. CONTEXTO & EDUCAÇÃO. Editora Unijuí, Ano 23 nº 79 Jan./Jun. 2008 p. 47-63.

NAVARRO, P.; DÍAZ, C. Análisis de contenido. In: DELGADO, Jorge Manuel; GUTIÉRREZ, Jorge (org). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madri: Síntesis, 1995.

NERY, J.D. Rousseau e o conceito de infância: uma leitura a partir de Emílio ou Da Educação. TCC. Curso de Pedagogia da Universidade de Maringá, 27 páginas, 2012.

NUNES, A. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavente. In: SILVA, A.L; NUNES. A; MACEDO, A. V. (org). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

NUNES, A. Reflexões sobre a contribuição das crianças à vida social: o caso da infância indígena no Brasil. Mesa-redonda: culturas familiares: um olhar sócio-antropologico. Porto Alegre, 2005.

OLIVEIRA, Z. de M.R. de. Educação Infantil fundamentos e métodos. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T., e PINAZZA, M. (Orgs.). Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora. 2007.

PACHECO, L. M. B. Olhar, explicação e intervenção da psicologia da infância: Contextualização histórico-cultural-metodológica. PsicoUSF, 6 (1), 159-166, 2001.

PAPALIA, D. E; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento humano. 10. ed. Porto Alegre: McGraw-Hill do Brasil, 2009. 889 p.

PATTON, M.Q. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park, CA. Sage Publications, 1990.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTERDBR On-line. Campinas, n.33, p. 78-86, mar. 2009.

PERES, E. Discursos pedagógicos e práticas escolares: a trajetória de uma pesquisa histórica sobre a escola pública primária gaúcha. IN: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. A escola pública no Brasil: história e historiografia. São Paulo: Autores Associados: HISTEDEBR, 2005.

PIAGET, J; INHELDER, B. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Difel: 2003.

PINHEIRO, A. de A.A. Como se significam as crianças: representações sociais que as crianças têm da infância. In: CRUZ, S.H.V. (Org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

PLATÃO, A República (Da Justiça) Edipro. São Paulo, 2006.

POLETO, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 25, n. 3, Sept. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000300009&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 08/04/09.

Por uma política de formação do profissional de educação infantil. MEC/SEF/COEDI, Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

PORTES, J. R. M. (et al.). A criança com síndrome de Down: na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, com destaque aos fatores de risco e de proteção. *Boletim Academia Paulista de Psicologia [online]* 2013, 33 (Jul-Dez). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94629531015>> ISSN 1415-711X> Acesso em: 23/04/2015.

PRADO, P.D. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: MARTINS FILHO, A.J.; PRADO, P.D. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PRATI, L. E. et al. Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. *Psicologia Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v.21, n.1, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000100020&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 08/04/09.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). *Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisas com crianças*. 2. ed. SP: Autores Associados, 2005. P.19-48.

REIS, A. C. Diálogos Entre a Infância dos Educadores e os Educadores de Infância: Dizeres que Instituem Práticas de Formação. Tese de Doutorado – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2007. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=362&Itemid=32> Acesso em: maio/2014.

REGO, M.C.F.D. Desafios na formação do educador infantil. In: *Entrelaçando vivências e saberes na educação infantil*. Natal/RN: UFRN/NEI, 2006.

ROCHA, R. de C. L. História Da Infância: Reflexões Acerca De Algumas Concepções Correntes. *Analecta*, Guarapuava v. 3, n. 2, jul/dez, 2002. Disponível

em: <www.unicentro.br/.../artigo%20%20hist%20F3ria%20da%20inf%20E2ncia.pdf>
Acesso em: maio/2014.

ROCHA, E.A.C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S.H.V. (Org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, J. C. Ensaaios em Antropologia e Poder. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992.

ROSA, M.V.de F.P.do C.; ARNOLDI, M.A.G.C. A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSSETI – FERREIRA, M. C. Os fazeres na Educação Infantil. 6ed. São Paulo: Cortez, 2003. 199 p.

SALGADO, R.G. Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. In: CRUZ, S.H.V. (Org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, M.J. Imaginário e culturas da infância. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>> Acesso em: 23/04/2015.

SARMENTO, M.J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. IN: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARMENTO, M.J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A.J.; PRADO, P.D. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Educação brasileira: estrutura e sistema, 8ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. Educação Infantil do campo. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, I. de O e. Educação Infantil no coração da cidade. São Paulo: Cortez, 2008.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SMITH, M.G. The Hausa System of Social Status. Africa: Journal of the International African Institute, Vol. 29, No. 3 (Jul., 1959), pp. 239-252 Published by: Cambridge University Press on behalf of the International African Institute Stable URL: Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1157614>. Acesso em: outubro/2010.

SOUZA, M. T. C. C. Intervenção psicopedagógica: como e o que planejar? In: SISTO, F. F. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis: Vozes, 1996.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. Tellus, ano 7, n. 13, out. 2007. Disponível em: <ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus13/1_Antonella.pdf> Acesso em: 05/05/09.

TITIEV, M. Introdução à Antropologia Cultural. 9 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

VALLE, R. Teoria da resposta ao item. Estudos em avaliação educacional, v.21, p 7-91, 2000.

VALLES, M. S. Técnicas cualitativas de investigación social, Reflexión metodológica e práctica profesional. Madrid, Editorial Síntesis, 2000.

VEIGA, C. G. História da educação. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, L. Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira: os Kayapó-Xikrin do Rio Cateté. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1977.

VIDAL, D. G; FARIA FILHO, L. M. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de educação, n. 14, mai/jun/jul/ago., 2000.

VIEIRA, L.M. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.67, p.03-16, nov. 1988.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1981.

WARDE, M. J. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan./jun, 2007. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/3-Mirian.pdf> Acesso em: 23/04/09.

WINTER, D.D.N. Ecological Psychology: healing the split between planet and self. Nova Iorque: Harper Collins, 1995.

XAVIER, N. R. Memórias de infância e de escola: uma perspectiva literária. Dourados, MS : UFGD, 2010.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZINNECKER, J. Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: Behnken, I.; Jaumann, O. Kindheit und Schule. München: Juventa. 2000. P. 21-38.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ESCOLA

PROJETO: “As vozes das crianças nas margens do Amazonas: Ser criança na comunidade do Tapará Grande/ Santarém-PA”

Senhora Gestora,

Esta pesquisa pretende investigar o conceito de infância das crianças matriculadas na Educação Infantil da E.M. São Jorge, pertencente a comunidade Tapará Grande, com idades entre 4 e 6 anos. Pretende-se ainda, conhecer os contextos que influenciam as crenças e concepções das crianças dessa comunidade.

Nesse contexto, a pesquisa está dividida em etapas:

1. Encontro na escola com as crianças. Nesse encontro as crianças realizarão atividades manuais de desenho e pintura, dentro do tema da pesquisa. A seguir a pesquisadora irá entrevistar as crianças, conversando sobre os desenhos feitos.
2. Visita guiada pelas crianças na escola e suas imediações.
3. Será realizada visita à casa das crianças.

A possibilidade de risco às crianças nessa situação é praticamente nula. O trabalho é delineado de modo que permita deixar a criança à vontade.

Esclarecemos que os dados e resultados da pesquisa são confidenciais e suas identidades não serão reveladas na divulgação do trabalho em reuniões científicas, publicações e nas aulas de disciplinas. Os resultados serão mantidos

com o pesquisador e divulgados em eventos científicos e submetidos à publicação em revistas científicas, mantidas as condições de sigilo.

Convidamos sua instituição para participar da presente pesquisa. Neste sentido, solicitamos sua colaboração autorizando a participação dos alunos neste estudo. Você pode não autorizar a realização do estudo. Caso a autorização ocorra, esta ainda poderá ser interrompida a qualquer momento em decorrência de prejuízos causados às atividades institucionais, devendo somente o pesquisador ser avisado dos motivos da interrupção da pesquisa. Email: priscila.priante@ufopa.edu.br, celular (93) 99144-8182, residente na avenida Bartolomeu de Gusmão, 978, Apto 107, Aparecida, Santarém/PA.

Pesquisadores: Prof.^a Dr.^a Iani Dias Lauer Leite e Esp. Priscila Tavares Priante

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que estou perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo da mesma, assim como os seus riscos e benefícios. Declaro ainda que por minha livre vontade autorizo a realização da pesquisa nesta instituição.

Comunidade Tapará Grande – Santarém/PA, ____de____de 2015

Responsável pela instituição

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

PESQUISA: As vozes das crianças nas margens do Amazonas: Ser criança na comunidade do Tapará Grande/ Santarém-PA

Prezado pai/mãe,

Eu, Priscila Tavares Priante, responsável pela pesquisa “As vozes das crianças nas margens do Amazonas: Ser criança na comunidade do Tapará Grande/ Santarém-PA”, sob a orientação da Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite, docente do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, convido você a contribuir com a pesquisa, autorizando a participação do seu filho.

Esta pesquisa irá investigar o conceito de infância das crianças matriculadas na Educação Infantil da E.M. São Jorge, pertencente à comunidade Tapará Grande, com idades entre 4 e 6 anos. As etapas da pesquisa são:

1ª Encontro na escola com as crianças. Nesse encontro as crianças realizarão atividades manuais de desenho e pintura, dentro do tema da pesquisa. A seguir, a pesquisadora irá entrevistar as crianças, conversando sobre os desenhos feitos.

2ª Visita guiada pelas crianças na escola e nas suas imediações.

3ª Será realizada visita à casa das crianças.

Sua participação consiste em autorizar a participação das crianças, com o devido consentimento destas, acertado pela pesquisadora, em sala de aula, com as crianças e, ainda, autorizar a visita no domicílio, previamente acertado. A primeira etapa ocorrerá na E.M. São Jorge, sendo necessários dois dias, de aproximadamente cinquenta minutos cada. Os dias serão acertados de acordo com

a disponibilidade das famílias e da professora da Educação Infantil, a fim de apoiar as crianças, quando necessário.

Não há riscos previsíveis com esta pesquisa. Sendo que os benefícios esperados incluem contribuições para o aporte acerca da infância e da educação.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão tomada.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Serão também utilizadas imagens e gravações de áudio para registro e análise das atividades.

Contatos da pesquisadora Priscila T. Priante: Email - priscila.priante@ufopa.edu.br, celular (93) 99144-8182, residente à avenida Bartolomeu de Gusmão, 978, Apto 107, Aparecida, Santarém/PA.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, concordo em participar da pesquisa coordenada pela mestrande Priscila Tavares Priante, da Universidade Federal do Oeste do Pará, sobre o tema Conceitos de Infância, mediante autorização para que meu filho participe das atividades propostas. Estou ciente de que a participação nesta pesquisa não implica em qualquer vínculo com a UFOPA, bem como não acarretará qualquer ônus aos participantes. Meu consentimento é baseado na garantia de que minha identidade e a de meu filho será preservada e nenhuma informação confidencial será divulgada. Assim, concordo que:

Fui devidamente informado(a) sobre os fins dessa pesquisa.

Autorizo que meu filho participe das atividades de pesquisa, com gravação de imagens e voz, de acordo com as instruções.

Os dados coletados podem ser publicados como dados de grupo, sem identificação dos indivíduos participantes.

Autorizo o uso das imagens, voz e desenhos produzidos, para os fins da pesquisa.

Declaro ter compreendido e concordo com todas as condições e termos expostos acima.

Comunidade Tapará Grande, Santarém/PA, ____de____de 2015

Responsável pela criança

Nome da criança

Horário disponível para participar da pesquisa: _____ horas

APÊNDICE C - FOLHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS**Dados de Identificação**

Data: _____

Nome dos pais: _____

Idade: _____

Escolaridade: _____

Criança: _____ Turma: _____

1 - Idade _____

2 - Sexo _____

3 - Naturalidade _____

4 - Escolaridade _____

5 - Renda familiar _____

5.1 Individual _____

5.2 Outros _____

6 - Profissão/Ocupação _____

7 - Composição familiar

7.1 Filhos _____ Idade dos filhos _____ Sexo _____

7.2 – Quantas pessoas moram na casa? _____

7.3 - Quem são? _____

Suas respostas serão mantidas em sigilo.

E são muito importantes para esta pesquisa.

Obrigada por sua colaboração!

Priscila Tavares Priante
Endereço para correspondência:
Trav. Silva Jardim, 1606, Aparecida
CEP: 68.040-540 Santarém/PA
Email: ppriante@bol.com.br

APÊNDICE D - ROTEIRO DE GRUPO FOCAL

TEMA: O QUE A CRIANÇA FAZ

QUESTÕES:
1 Vamos imaginar que você está na sua casa, o rio está bem cheio e você está dormindo, está quase na hora de acordar, o sol já apareceu e você acordou. O que você faz nesse dia? 1.1 E depois? 1.2 E pra ir pra escola, como é? 1.3 Quem vem buscar na escola? 1.5 E pra dormir, dorme onde? Com quem?
2 Agora vamos imaginar que é sábado ou domingo, aqueles dias que não tem escola. Você acordou e vai fazer o que?
3 Vamos imaginar mais uma vez que você está na sua casa, o rio baixou e agora está tudo seco, está quase na hora de acordar, o sol já apareceu e você acordou. O que você faz nesse dia?
4 Agora vamos imaginar que é sábado ou domingo, o rio baixou e está tudo seco, naqueles dias que não tem escola, depois que você acorda o que vai fazer?
5 Também quero saber, no dia da criança, o que ela pode fazer?
6 O que a criança não pode fazer?

APÊNDICE E – TABELAS IAD I

IAD I – GRUPO DE 5 ANOS		
ECH	IC	AC
<p>Rute</p> <p><u>É uma criança pequena</u></p> <p><u>O adulto é grande</u></p> <p><u>Obediente</u></p> <p><u>O irmão, eu respeito o meu irmão</u></p> <p><u>A avó (deve respeitar)</u></p> <p><u>Tem que obedecer os pais</u></p> <p><u>Brincar. Comer. Varrer</u></p> <p><u>(o que ela faz)</u></p> <p><u>Criança (como elas são)</u></p> <p><u>É (do seu tamanho)</u></p> <p>Eu tô com vergonha</p>	<p>Características físicas A</p> <p>Características físicas A</p> <p>Características comportamentais B</p> <p>Características comportamentais B</p> <p>Características comportamentais B</p> <p>Características comportamentais B</p> <p>O que a criança faz C</p> <p>Utiliza-se como referência D</p> <p>Utiliza-se como referência D</p>	
<p>Júlia:</p> <p><u>É pequena</u></p> <p><u>Uma criança é do tamanho de mim</u></p> <p>Já (que já pode entender o que é ser criança)</p>	<p>Características físicas A</p> <p>Utiliza-se como referência D</p>	
<p>Luíz:</p> <p><u>Pequena</u></p> <p><u>Vamos medir?</u></p> <p><u>Do meu tamanho, do meu tamanho</u></p>	<p>Características físicas A</p> <p>Características físicas A</p> <p>Utiliza-se como referência D</p>	
<p>João:</p> <p><u>Desse tamanho (tamanho de um bebê)</u></p> <p><u>É sim professora</u></p> <p><u>A irmã (deve respeitar)</u></p> <p><u>O avô (deve respeitar)</u></p> <p><u>Brincar (o que faz)</u></p> <p><u>Já falou estudar (dizendo para Ana)</u></p> <p>A Camille disse que ia brincar de balanço</p> <p><u>Quem é d. Maria?</u></p> <p><u>Ele não sabe? (João)</u></p>	<p>Características físicas A</p> <p>Características físicas A</p> <p>Características comportamentais B</p> <p>Características comportamentais B</p> <p>O que a criança faz C</p> <p>O que a criança faz C</p> <p>Dúvida G</p> <p>Dúvida G</p>	
<p>Jorge:</p> <p><u>Não é não desse tamanho (para Alison quando demonstra o tamanho de um bebê)</u></p> <p><u>Ele é desse tamaninho</u></p> <p><u>Legal (como a criança é)</u></p> <p><u>A criança tem boneco</u></p> <p><u>A criança pula na água, eu pulei da escola</u></p>	<p>Características físicas A</p> <p>Características físicas A</p> <p>Características comportamentais B</p> <p>O que a criança possui E</p> <p>O que a criança faz C</p>	
Gabriel:		

<u>Não sei</u>	Não sabe F	
<u>Uma criança é igual a gente</u>	Utiliza-se como referência D	
Camila: <u>Estudar (o que faz)</u> <u>Brincar</u>	O que a criança faz C O que a criança faz C	

IAD I – GRUPO DE 6 ANOS		
ECH	IC	AC
Yasmin: <u>um bebê</u>	Um bebê e ser bebê A	
Pedro <u>um bebê</u> a mãe faz parar de chorar <u>dorme</u> <u>É (respondendo a pesquisadora, que perguntou se quando é do tamanho deles é criança ou não)</u> <u>Eu ainda to pensando de novo</u> Não (Não há mais o que falar sobre ser criança)	Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Utiliza-se como referência C Dúvida D	
Felipe: <u>mama chupeta (enquanto pinta)</u> Não (Não há mais o que falar sobre ser criança)	Um bebê e ser bebê A	
Lucas <u>aquilo que é pequeno</u> <u>aquilo que nasce da barriga</u> <u>que fica dentro a barriga</u> <u>um bebê que chora</u> <u>um bebê que chupa pipo</u> <u>que mama a mamadeira</u> <u>chupa pipo</u> <u>tem roupinhas</u> <u>come bombons</u> <u>come bolo, ajuda a mãe vender bolo. Come docinho</u> <u>come uva</u> <u>come camarão</u> <u>É (respondendo a pesquisadora, que perguntou se quando é do tamanho deles é criança ou não)</u> Faz sinal negativo com a cabeça. Não há mais o que falar sobre ser criança.	Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A O que o bebê não faz B O que o bebê não faz B O que o bebê não faz B O que o bebê não faz B Utiliza-se como referência C	
Rose: Pipo (crianças sorriem dizendo criança é um pipo!) <u>Um bebê</u>	Um bebê e ser bebê A	
Carol: <u>neném</u> <u>bebê</u> <u>neném</u> <u>Come maçã. Iogurte</u> <u>Toma leite, toma massa, muscilon</u> <u>Um bebê, bebê chora, toma banho</u> <u>Tem calçinha e cueca de neném</u> <u>Chupa pirulito</u>	Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A O que o bebê não faz B	

<p>Faz sinal de negativo com a cabeça (que ela não é uma criança)</p> <p><u>É (respondendo a pesquisadora, que perguntou se quando é do tamanho deles é criança ou não, concordando com os colegas).</u></p> <p><u>Eu já sei o que é uma criança</u> (enquanto pinta)</p> <p>Tá (pensando sobre ser criança)</p> <p>Não (Não há mais o que falar sobre ser criança)</p>	<p>Utiliza-se como referência C</p> <p>Afirmativa de saber o que é uma criança F</p>	
---	--	--

APÊNDICE F – TABELAS IAD II

IAD II – 5 ANOS

Ideia central A: A criança é pequena.

ECH	IC	DISCURSO
Rute <u>É uma criança pequena</u> <u>O adulto é grande</u>	Características físicas A Características físicas A	<i>É uma criança pequena. É pequena, pequena. Desse tamanho (com as mãos o tamanho de um bebê). É sim professora. Vamos medir? Não é não desse tamanho. Ele é desse tamaninho. O adulto é grande.</i>
Júlia: <u>É pequena</u>	Características físicas A	
Luíz: <u>Pequena</u> <u>Vamos medir?</u>	Características físicas A Características físicas A	
João: <u>Desse tamanho (com as mãos o tamanho de um bebê)</u> <u>É sim professora</u>	Características físicas A Características físicas A	
Jorge: <u>Não é desse tamanho (para Alison quando demonstra o tamanho de um bebê)</u> <u>Ele é desse tamaninho</u>	Características físicas A Características físicas A	

Ideia Central B: A criança é legal e obedece os mais velhos B.

Rute <u>Obediente</u> <u>O irmão, eu respeito o meu irmão</u> <u>A avó (deve respeitar)</u> <u>Tem que obedecer os pais</u>	Características comportamentais B Características comportamentais B	<i>Legal. Obediente. Tem que obedecer os pais. O irmão, eu respeito o meu irmão. A irmã (deve respeitar). A avó (deve respeitar). O avô (deve respeitar).</i>
João <u>A irmã (deve respeitar)</u> <u>O avô (deve respeitar)</u>	Características comportamentais B	
Jorge <u>Legal (como a criança é)</u>	Características comportamentais B	

Ideia C: O que a criança faz

Rute <u>Brincar</u> <u>Comer</u> <u>Varrer</u>	O que a criança faz C O que a criança faz C O que a criança faz C	<i>Brincar. Comer. Varrer. Estudar. Já falou estudar. A criança pula na água, eu pulei da escada.</i>
João: <u>Brincar</u> <u>Já falou estudar (dizendo para Ana)</u>	O que a criança faz C O que a criança faz C	
Camila: <u>Estudar</u> <u>Brincar</u>	O que a criança faz C O que a criança faz C	
Jorge: <u>A criança pula na água, eu pulei da escada</u>	O que a criança faz C	

Ideia D: Utiliza-se como referência

Rute <u>Criança (como elas são)</u> <u>É (do seu tamanho).</u>	Utiliza-se como referência D Utiliza-se como referência D	<i>Uma criança é igual agente. É. Criança. Uma criança é do tamanho de mim. Do meu tamanho, do meu tamanho.</i>
Júlia <u>Uma criança é do tamanho</u> <u>de mim</u>	Utiliza-se como referência D	
Luíz <u>Do meu tamanho, do meu</u> <u>tamanho</u>	Utiliza-se como referência D	
Gabriel <u>Uma criança é igual a gente</u>	Utiliza-se como referência D	

Ideia central E: O que pertence à criança

Jorge <u>A criança tem boneco</u>	O que a criança possui E	<i>A criança tem boneco.</i>
--------------------------------------	--------------------------	------------------------------

Ideia Central F: Não saber

Gabriel <u>Não sei</u>	Não sabe F	<i>Não sei.</i>
---------------------------	------------	-----------------

Ideia Central G: Dúvidas

João: <u>Quem é d. Maria?</u> <u>Ele não sabe? (João)</u>	<u>Dúvida G</u>	<i>Ele não sabe? (Se referindo ao personagem João). Quem é d. Maria?</i>
---	-----------------	--

IAD II – 6 ANOS

Ideia Central A: Ser bebê.

ECH	IC	DISCURSO
Yasmin: <u>um bebê</u>	Um bebê e ser bebê A	<i>Um bebê. Bebê. Neném. Aquilo que é pequeno. Que fica dentro da barriga. Que mama a mamadeira. Um bebê que chupa pipo. Chupa pipo. Mama chupeta. Um bebê que chora. Bebê chora, toma banho. Tem calçinha e cueca de neném. Come maçã. logurte. Toma leite, toma massa, muscilon. Dorme.</i>
Pedro <u>um bebê</u> <u>dorme</u>	Um bebê e ser bebê A	
Lucas <u>aquilo que nasce da barriga</u> <u>que fica dentro da barriga</u> <u>aquilo que é pequeno</u> <u>um bebê que chora</u> <u>um bebê que chupa pipo</u> <u>que mama a mamadeira</u> <u>chupa pipo</u> <u>tem roupinhas</u>	Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A	
Rose <u>Um bebê</u>	Um bebê e ser bebê A	
Carol: <u>neném</u> <u>bebê</u> <u>neném</u> <u>Come maçã. logurte</u> <u>Toma leite, toma massa,</u> <u>muscilon</u> <u>Bebê chora, toma banho</u> <u>Tem calçinha e cueca de</u> <u>neném</u>	Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A Um bebê e ser bebê A	
Felipe: <u>mama chupeta</u>	Um bebê e ser bebê A	

Ideia Central B: O que o bebê não faz

Lucas <u>come bombons</u> <u>come bolo, ajuda a mãe vender</u> <u>bolo. Come docinho</u> <u>come uva</u> <u>come camarão</u>	O que o bebê não faz B O que o bebê não faz B O que o bebê não faz B O que o bebê não faz B	<i>Come bombons. Chupa pirulito. Come docinho. Come uva. Come camarão. Come bolo, ajuda a mãe vender bolo.</i>
Carol: <u>Chupa pirulito</u>	O que o bebê não faz B	

Ideia Central C: Utiliza-se como referência

Pedro <u>É (respondendo a pesquisadora, que perguntou se quando é do tamanho deles é criança ou não)</u>	Utiliza-se como referência C	É
Lucas <u>É (respondendo a pesquisadora, que perguntou se quando é do tamanho deles é criança ou não)</u>	Utiliza-se como referência C	
Carol		

<u>É (respondendo a pesquisadora, que perguntou se quando é do tamanho deles é criança ou não)</u>	Utiliza-se como referência C	
--	------------------------------	--

Ideia central D: Dúvida

<u>Pedro</u> <u>eu ainda to pensando de novo</u>	Dúvida D	<i>Eu ainda to pensando de novo.</i>
---	----------	--------------------------------------

Ideia central E: Afirmativa de saber o que é uma criança

<u>Carol</u> <u>Eu já sei o que é uma criança</u>	Afirmativa de saber o que é uma criança F	<i>Eu já sei o que é uma criança.</i>
--	---	---------------------------------------

ANEXO I – RAF - INVENTÁRIO DE RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR

Aplica-se o roteiro sob forma de entrevista semiestruturada, em que cada tópico é apresentado ao informante oralmente, tendo o examinador liberdade para parafrasear o conteúdo da questão caso haja dificuldade de compreensão por parte da pessoa entrevistada. Em cada tópico, o entrevistador inicia fazendo a pergunta aberta que o introduz. Após registrar a resposta a essa pergunta, apresenta, uma a uma, as demais alternativas de resposta.

Nome dos pais: _____

Criança: _____ Turma: _____

1. O QUE A CRIANÇA FAZ QUANDO NÃO ESTÁ NA ESCOLA?

- Assiste à TV
- Ouve rádio
- Joga video-game
- Lê livros, revistas, gibis
- Brinca na rua
- Brinca dentro de casa
- Outro – especificar _____

2. QUAIS OS PASSEIOS QUE A CRIANÇA REALIZOU NOS ÚLTIMOS 12 MESES?

- | Passeio | Passeio |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Bosque Municipal | <input type="checkbox"/> Circo |
| <input type="checkbox"/> Evento anual da cidade
(feira, rodeio, ...) | <input type="checkbox"/> Shopping Center |
| <input type="checkbox"/> Cinema ou teatro | <input type="checkbox"/> Parque de diversões |
| <input type="checkbox"/> Lanchonete | <input type="checkbox"/> Clube |
| <input type="checkbox"/> Praia | <input type="checkbox"/> Visitas a parentes / amigos
da família |
| <input type="checkbox"/> Viagem de trem | <input type="checkbox"/> Divertilândia |
| <input type="checkbox"/> Sítio, chácara ou fazenda | <input type="checkbox"/> Viagem para outra cidade |
| <input type="checkbox"/> Centro da cidade | <input type="checkbox"/> Exposição (de pintura, de
ciências, etc) |
| <input type="checkbox"/> Museu | |
| <input type="checkbox"/> Aeroporto | |
| <input type="checkbox"/> Outros - especificar: _____ | |

3. HÁ ATIVIDADES PROGRAMADAS QUE A CRIANÇA REALIZA REGULARMENTE?

- Faz catecismo, estudos bíblicos ou evangelização.
- Frequenta núcleo municipal do bairro
- Pratica esporte em clubes, academias, ginásios.
- Frequenta aulas para aprender atividade artesanal (por ex.emplo: tapeçaria, pintura...).
- Tem aulas de piano, violão ou outro instrumento musical.
- Frequenta algum programa de atividades para crianças, como o Kurumim
- Tem aulas de inglês ou outro idioma
- Faz computação
- Outro – especificar _____

4. QUAIS AS ATIVIDADES QUE OS PAIS DESENVOLVEM COM A CRIANÇA EM CASA?

- Brincar
- Jogar *video-game* ou outros jogos
- Assistir a filmes
- Assistir a programas infantis na TV
- Contar estórias e casos
- Ler livros, revistas
- Conversar sobre como foi o dia na escola
- Conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV
- Ouvir as estórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz
- Realizar juntos atividades domésticas, como: lavar o carro, fazer almoço ou outras
- Outras - especificar _____

5. QUAIS OS BRINQUEDOS QUE ELE (ELA) TEM OU JÁ TEVE? SEU FILHO TEM OU JÁ TEVE:

- uma cama só para ele
- brinquedos de andar (triciclo, bicicleta, patinete...)
- brinquedos para movimentos corpo (corda de pular, balanço...)
- instrumento musical de brinquedo ou de verdade (tambor, pianinho...)
- brinquedo que lida com números (dados, dominó...)
- brinquedos de letras (abecedários, quebra -cabeças com letras...)
- brinquedo de aprender cores, tamanhos, formas (quebra-cabeça, encaixes.)
- brinquedos para conhecer nomes de animais (livros, miniaturas ...)
- objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel
- aparelho de som com discos
- um animal de estimação
- livrinhos de estórias infantis
- jogos de regras (dama, loto, senha, memória...)
- brinquedos de faz de conta (panelinhas, bonecas, martelo, serrote ...)
- brinquedos de construção (blocos, lego, pinos mágicos)
- brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinho de boneca ...)
- videogame
- bola, pipa, bola de gude, carrinho rolemã
- outros, especifique _____

6. HÁ JORNAIS E REVISTAS NA SUA CASA?

- não
 sim - tipo:
 jornal
 revista - de notícias - de TV - feminina
 - de fotonovela - de esporte - religiosa
 - outra, especifique _____

7. HÁ LIVROS NA SUA CASA?

- não
 sim - tipo:
 escolares
 romances, contos, literatura
 livrinhos infantis
 religiosos (bíblia, evangelhos, catecismo)
 técnicos, científicos
 enciclopédias
 dicionário
 outros, especifique _____

8. ALGUÉM EM CASA ACOMPANHA A CRIANÇA NOS AFAZERES DA ESCOLA?

Alguém em casa: ninguém a mãe o pai outra pessoa

Verifica se o material escolar está em ordem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avisa quando é hora de ir para a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisiona a lição de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisiona o estudo para as provas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparece às reuniões da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanha as notas e a frequência às aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pontuação de cada item: mãe e pai = 3; só a mãe = 2, só o pai = 2; outra pessoa = 1; mãe / pai e outra pessoa = 1; ninguém = 0.

9. SEU FILHO TEM HORA CERTA PARA:

	sempre	às vezes	nunca
almoçar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tomar banho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
brincar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ir dormir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
levantar-se de manhã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jantar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fazer a lição de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
assistir à TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pontuação: sempre = 2; às vezes = 1; nunca = 0.

10. SUA FAMÍLIA COSTUMA ESTAR REUNIDA:

	sempre	às vezes	nunca
no café da manhã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
no almoço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
no jantar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à noite, para assistir à TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

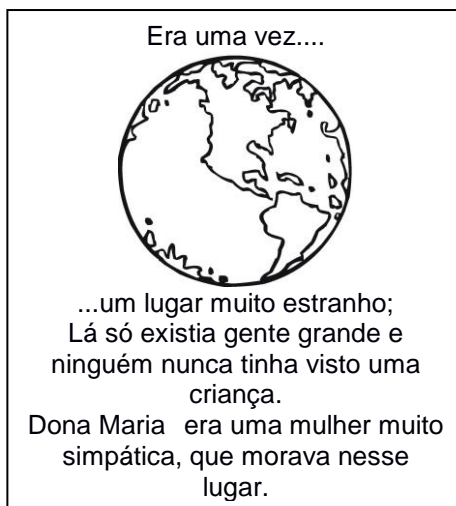
e nos fins de semana :

em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
em passeios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pontuação: sempre = 2; às vezes = 1; nunca = 0.

ANEXO II - HISTÓRIA PRA COMPLETAR

Folha 1 da História pra Completar – Era uma vez...

Fonte: Martins (2000); Imagem retirada da página Desenhos Wiki¹

Folha 2 da História pra Completar – Dona Maria

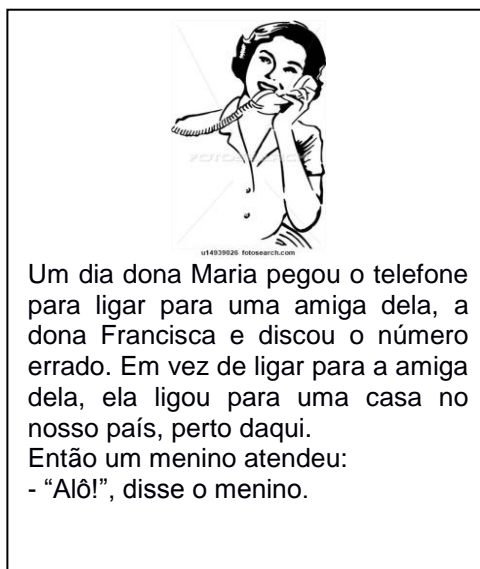
Fonte: Martins (2000);
Foto Search²

Imagem retirada da página

¹ Disponível em: <http://www.desenhoswiki.com/fantasia/desenhos-para-colorir-de-planetes>² Disponível em: <http://www.fotosearch.com.br/UNN912/u14939026/>

Folha 3 da História pra Completar - João



- “Alô” respondeu dona Maria, “eu quero falar com a Francisca”, disse ela.
- “Aqui não tem nenhuma Francisca não”, disse o menino, “eu acho que a senhora ligou errado”.
- “Você é o dono da casa?”, perguntou dona Maria.
- “Não” disse João sorrindo, “eu sou uma criança”.

Fonte: Martins (2000); Imagem retirada da página Tumtum Kids³

Folha 4 da História pra Completar - Adultos

- “Uma criança? O que é uma criança?” Perguntou dona Maria assustada.



Dona Maria mora num lugar estranho, onde não existem crianças. (Só adultos). Ela está falando com João ao telefone.


Fonte: Martins (2000); Imagem retirada da página Opetv Virtual⁴

³ Disponível em: <http://www.tumtumkids.com.br/pintar-e-colorir/0605/menino-conversando-no-orelhao/>

⁴ Disponível em: <http://www.opetvirtual.com.br/escolas/materias.cfm?id=45&tid=3534&sniveleduca=edu>

Folha 5 da História pra Completar – O que é uma criança?

João é uma criança, como vocês.
Ele deve explicar para dona Maria o
que é uma criança



Vamos ajudar ao João? O que é
uma criança?

Fonte: Martins (2000); Imagem retirada da página Dreams Time⁵

⁵ Disponível em: <http://pt.dreamstime.com/illustration/wistful.html>