



CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CFP)

NAELSAN DOS SANTOS

**ETNOGRAFIA DE INFÂNCIAS RECÔNCAVAS:
CULTURAS INFANTIS E PRODUÇÕES ARTÍSTICAS NA
ESCOLA**

**AMARGOSA, BA
2024**

NAELSAN DOS SANTOS

**ETNOGRAFIA DE INFÂNCIAS RECÔNCAVAS:
CULTURAS INFANTIS E PRODUÇÕES ARTÍSTICAS NA
ESCOLA**

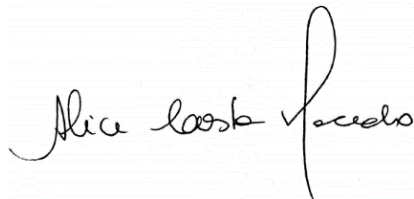
Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, obtenção do título de licenciada em pedagogia.

Orientador: Prof^ª. Dra. Alice Costa Macedo

**AMARGOSA, BA
2024**

NAELSAN DOS SANTOS

SANTOS, Naelsan dos. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora.



Prof.^a Dra. Alice Costa Macedo
Orientadora
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Doutora em Psicologia – USP



Prof.^a Me. Larissa Edite de Magalhães Porto Cruz
Doutoranda em Psicologia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



Prof.^a Dra. Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira
Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Doutora em Educação – USP

Amargosa, 20 de agosto de 2024.

Dedico esta monografia a Deus, autor da minha história, que permitiu que eu alcançasse esta etapa em minha vida, com saúde e determinação, sustentando-me nos momentos mais difíceis e renovando minha vontade de vencer a cada desafio. À minha mãe, Laura Leandro, que não teve a oportunidade de frequentar a escola, sempre me incentivou a prosseguir com os estudos e se alegrou em ver sua filha na universidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expresso minha profunda gratidão a Deus por conceder-me o dom da vida e por me fortalecer constantemente, capacitando-me a superar os desafios diários e os obstáculos que surgem em meu caminho. À minha amada mãe, Laura Leandro, que tem sido minha companheira em todas as horas, e aos meus queridos filhos, Anderson Menezes e Gustavo Menezes, que são meu apoio e sempre têm sido pilares essenciais na minha trajetória acadêmica. A todos vocês, dedico meu eterno agradecimento por serem minha fonte de inspiração e por incentivarem a nunca desistir dos meus objetivos.

Ao meu esposo, Evanilton, expresso também minha eterna gratidão pelo seu apoio e por toda paciência que demonstrou ao longo de todo o curso e da vida. Sua disposição em me auxiliar e acalmar em todas as etapas foi crucial para o término deste trabalho.

Às minhas parceiras e amigas universitárias, Lilian Santos e Josenilda Macedo, compartilho também minha sincera admiração por caminharem ao meu lado durante esse período acadêmico. Seu companheirismo foi verdadeiro e de grande importância na minha vida. Também, ao corpo docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no campus CFP, Amargosa/Bahia, expresso minha gratidão pelo compromisso com a educação e pela contribuição em minha formação como Pedagoga. Em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Alice Costa Macedo, cujas orientações são fontes de inspiração e foram essenciais para o desenvolvimento do presente trabalho. Sua paixão pelo ensino e a generosidade em partilhar conhecimento são encantadoras, com toda certeza, carrego comigo muitas referências positivas.

Por fim, um agradecimento geral a todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho. Sua motivação ou desmotivação foram convertidas em encorajamento e trabalho duro que jamais será esquecido por mim. Juntos, construímos mais um marco importante na minha vida: uma mulher negra, mãe solteira de dois filhos e sem muitas perspectivas aos olhares de algumas pessoas, torna-se uma nova pedagoga. Pronta para distribuir educação de mais alta qualidade.

A infância é o tempo de maior criatividade na vida do ser humano (Jean Piaget).

SANTOS, Naelsan dos. **Etnografia de infâncias recôncavas: culturas infantis e produções artísticas na escola**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Amargosa, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa realizou a Etnografia e Abordagem Qualitativa dos resultados, na perspectiva de que as produções artísticas na primeira infância proporcionam meios para o entendimento do pensamento e das expressões de determinada cultura. Diante disso, surge a problemática: como tem ocorrido o processo de produção em sala de aula das culturas e artes das crianças na primeira infância? Enquanto objetivos, de modo geral, buscar tecer uma escuta das produções artísticas e culturais da primeira infância (crianças de 3 anos de idade) como modo de transmissão de memórias, na turma do Grupo 03 da Educação Infantil, em uma creche municipal na cidade de Ubaíra, onde foram selecionados artigos na plataforma **Oasisbr**, que se encontra no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto, pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibicit). Especificamente, pesquisar os benefícios da produção artística infantil em sala de aula; compreender as relações interpessoais das crianças e seus comportamentos em sala de aula e observar a ludicidade a fim de perscrutar estilhaços de memórias e aspectos socioemocionais. Como base teórica: FREIRE (2003, 2007, 1991); ANASTÁCIO (2015); CARVALHO (2010); CAVALEIRO (2012); CORNETO (2015) e EÇA (2010), dentre outros. Portanto, entende-se que a produção em sala de aula das artes infantis manifesta-se como formas de interpretações e reinterpretações de suas culturas. Além disso, compreende-se que as relações interpessoais das crianças e seus comportamentos em sala de aula expressam aspectos importantes de suas culturas, assim como os brinquedos, brincadeiras e outras cenas lúdicas permitem perscrutar estilhaços de memórias e aspectos culturais infantis.

Palavras-chaves: Culturas Infantis; Educação Infantil; Etnografia.

SANTOS, Naelsan dos. **Ethnography of Recôncavo Childhoods: Children's Cultures and Artistic Productions in School.** Monograph (Undergraduate in Pedagogy) – Federal University of Recôncavo da Bahia-UFRB, Amargosa, 2024.

ABSTRACT

This research carried out Ethnography and Qualitative Approach of the results, from the perspective that artistic productions in early childhood provide means for understanding the thought and expressions of a given culture. In view of this, the problem arises: how has the process of production of children's cultures and arts in the classroom in early childhood occurred? As objectives, in general, seek to listen to the artistic and cultural productions of early childhood (children aged 3) as a way of transmitting memories, in the class of Group 03 of Early Childhood Education, in a municipal daycare center in the city of Ubaíra, where articles were selected on the Oasisbr platform, which is found on the Brazilian Portal of Publications and Scientific Data in Open Access, by the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (Ibicit). Specifically, research the benefits of children's artistic production in the classroom; understand the interpersonal relationships of children and their behaviors in the classroom and observe playfulness in order to scrutinize fragments of memories and socio-emotional aspects. As a theoretical basis: FREIRE (2003, 2007, 1991); ANASTÁCIO (2015); CARVALHO (2010); CAVALEIRO (2012); CORNETO (2015) and EÇA (2010), among others. Therefore, it is understood that the production of children's arts in the classroom manifests itself as forms of interpretations and reinterpretations of their cultures. In addition, it is understood that children's interpersonal relationships and behaviors in the classroom express important aspects of their cultures, just as toys, games and other playful scenes allow us to examine fragments of memories and children's cultural aspects.

Keywords: Children's Cultures; Early Childhood Education; Ethnography.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFP- Centro de Formação de Professores

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. A ATROZ CULTURA DO RACISMO: A INFÂNCIA NEGRA (RE) CONTADA EM DESENHOS NA ESCOLA.....	12
3. EXPRESSÃO CULTURAL E ARTES NA ESCOLA.....	16
4. LUDICIDADE E CULTURA EM SALA DE AULA.....	19
5. LUDICIDADE E MEMÓRIAS NA INFÂNCIA.....	22
6. METODOLOGIA.....	24
6.1 Tipo de pesquisa.....	25
6.2 Cenário da pesquisa.....	27
6.3 Atores colaboradores.....	27
6.4 Procedimentos metodológicos e modelo de análise dos dados.....	27
7.RESULTADOS E ANÁLISES.....	28
7.1 Imersão da pesquisadora em campo.....	28
7.2 Infâncias recôncavas em escolas reconvexas	30
7.3 A identidade étnico-racial e a produção artística na escola.....	34
7.5 Fazeres e refazeres nas culturas e artes da infância.....	37
8.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
9.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50

1. INTRODUÇÃO

Na história da humanidade, os múltiplos processos de aprendizagem são constantes e sempre inconclusos em um ininterrupto fazer-se e refazer-se na construção dos saberes. Tal movimento configura-se como instrumento inerente ao desenvolvimento social, intelectual e cognitivo do indivíduo humano (Wallon, 2007). O processo educacional é dinâmico e a relação entre educador e educando estabelece a construção do conhecimento dentro dos ambientes educacionais, por meio de instrumentos como o diálogo da arte e cultura que permitem dirigir e estimular os estudantes em função da aprendizagem (De Freitas, 2017; Rodrigues, 2021).

Para Silva (2017), o processo educacional vem sendo marcado historicamente por ações, estratégias, condições externas e procedimentos conhecidos como métodos de ensino. Os métodos de ensino têm ganhado protagonismo nas discussões a respeito da escola desde que o ensino atual iniciou o inter-relacionamento entre o fazer Arte¹ e Cultura no ambiente escolar como mecanismo de troca entre professor e estudante.

A multifacetada relação entre educador e educando traz maior significado e sentido para o aprendizado, permitindo uma formação mais reflexiva, consciente e responsável. Partindo desse pensamento tem-se que as novas formas de ensinar e aprender ampliam consideravelmente as possibilidades no processo de construção de ideias e aprendizados. Essa relação não pode ser vista de forma mecânica, pois se configura como o principal elemento de ensinar e aprender (De Freitas, 2017).

As relações interpessoais entre docentes e discentes desencadeiam um processo que interfere diretamente na assimilação do conhecimento e nas produções artísticas e culturais das crianças. Dessa forma, entende-se que as ações desenvolvidas pelos educadores promovem um ensino-aprendizagem capaz de despertar no aluno a capacidade de refletir, pensar, discutir, fazer, produzir, construir e participar do que está sendo compartilhado dentro dos encontros (Paula, 2019).

¹ De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a arte é uma forma de expressividade, a partir da sensibilidade, imaginação, intuição, pensamento e subjetividades.

A formação dos educadores deve ser pensada e preparada para que diferentes espaços sejam articulados quando esses profissionais estiverem realizando a ação de ensinar. O aprendizado e o desenvolvimento do conhecimento partem do plano social para o individual, neste contexto são estabelecidas as construções deste conhecimento, trazendo implicações importantes para a educação (Ferreira, 2019).

As produções artísticas na primeira infância ²proporcionam meios para o entendimento das cosmovisões e das expressões de determinada cultura. Isso significa que podemos considerar a arte como porta de acesso aos conceitos envolvidos nas diferentes culturas dando ênfase às práticas expressivas na primeira infância, que são pouco contextualizadas e difundidas nas discussões a respeito da educação, principalmente quando este método quebra paradigmas sobre o ensino estático da sala de aula, já que as produções artísticas e culturais das crianças têm como foco o direcionamento no fazer livre (Silva, 2017).

Nesse contexto apresentado pela citação acima, verifica-se que as produções artísticas infantis expressam traços culturais, que marcados pela desigualdade social, demonstram a exclusão, o preconceito e racismo sob diferentes facetas, no que diz respeito às relações humanas desenvolvidas social e historicamente. E por isso que:

Pesquisas mostram que as crianças percebem a diversidade racial desde a mais tenra infância. Em contextos em que não há um trabalho significativo de educação para as relações étnico-raciais, essa percepção relaciona-se com uma hierarquização das diferenças, que culmina em atos de discriminação (BRASIL, p.08, 2023).

Assim, as crianças devem ser consideradas como sujeito principal e não coadjuvante de todo processo. Seu papel de protagonismo determina a efetividade no aprendizado e em suas produções também. O professor deve encarar essa situação como oportunidade de proporcionar, com sua experiência e conhecimento, um cenário favorável para que ela estabeleça sua

² A primeira infância corresponde desde o nascimento até os 6 anos de idade.

própria construção. Essa tarefa será definida pela forma como este professor se relaciona com a cultura e com a sociedade (De Souza, 2020).

Ainda, de acordo com Brasil (p.08, 2023):

Os espaços de socialização na primeira infância são fundamentais para a formação da identidade racial. Sabe-se que o espaço escolar é um dos mais importantes para socialização nesse período da vida: é lá onde ocorrem as trocas entre pares, dado que as crianças passam longo período de tempo neles. No entanto, para que essas relações sejam benéficas, é necessário que as crianças tenham acesso a espaços escolares qualificados.

Portanto, para Fernandes (2017), os cenários educacionais caracterizam-se por possuírem a capacidade de produzir conhecimento e estimular a livre exploração da criança no ambiente. Estes espaços se concretizam como local para despertar e problematizar as questões relacionadas ao contexto social, cultural e artístico no qual estamos inseridos.

As várias faces que permeiam a relação educador-educando tangenciam o objeto deste estudo, que surgiu como indagações no cotidiano do trabalho na docência, a partir da vivência e observação de situações e realidades que confluem para diversos tipos de questionamento sobre ensino e produção de artes e cultura na primeira infância. Dessa investigação, surge a problemática: como tem ocorrido o processo de produção em sala de aula das culturas e artes das crianças na primeira infância?

Enquanto objetivos, de modo geral, busca-se tecer uma escuta das produções artísticas da primeira infância (especificamente das crianças de 3 anos de idade) como modo de expressão de suas culturas e de transmissão de suas memórias, em uma turma do Grupo 03 da Educação Infantil, em uma creche municipal de uma cidade de pequeno porte no Recôncavo da Bahia. Especificamente, pesquisar os benefícios da produção artística infantil em sala de aula; compreender as relações interpessoais das crianças e seus comportamentos em sala de aula e observar a ludicidade a fim de perscrutar estilhaços de memórias e aspectos socioemocionais.

2. A ATROZ CULTURA DO RACISMO: A INFÂNCIA NEGRA (RE) CONTADA EM DESENHOS NA ESCOLA

Os desenhos infantis, produzidos pelas crianças em idade escolar, revelam os impasses que a educação deve enfrentar para combater o racismo estrutural, mesmo diante de um quadro animador em que os livros infantis informativos atuais, por exemplo, trazem imagens de crianças negras em diversos contextos. Considerar que essas imagens não necessariamente traduzem uma representação protagonista. A identidade infantil negra vem sendo alvo de atenção e fortalecimento através de diversos movimentos e políticas públicas, de modo que a literatura tem avançado, timidamente, mas certamente em prol da valorização e reconhecimento da cultura africana.

O que devemos levar em consideração é que, ao contrário, a TV, enquanto veículo de grande transmissão, tem apresentado menor investimento no público infantil, com um número menor de desenhos animados afirmativos com representatividade negra, o que demonstra uma maneira de apagamento de uma cultura que ao longo da história lutou por espaço. Para Carvalho e França (2019, p.149-150):

As políticas de educação brasileiras ainda têm sido insuficientes para enfrentar as desigualdades raciais que marcam historicamente o acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças e adolescentes negros nas escolas brasileiras. Além disso, a trajetória escolar desses alunos, durante esse longo período de escolarização, é igualmente preocupante.

As autoras acima sinalizam que a escola é lugar de fundamental importância para construção da identidade e percebe-se que esse mesmo espaço reforça as desigualdades através de um currículo e projeto pedagógico que exclui, segrega, marginaliza e não promove como deveria a reflexão, o diálogo e a criticidade. Por outro lado, há uma sociedade e escola que negam o racismo para sustentar seus ideais. Assim sendo:

A negação do racismo tem uma dimensão individual, como também social, pois quem nega a prática racista não se preocupa somente em não parecer racista, mas em defender a imagem de seu endogrupo de que não são racistas (Riedemann; Stefoni, 2015 apud Carvalho; França, 2019, p.151).

Vejamos que as autoras utilizadas neste capítulo se questionam sobre o papel da escola no combate ao racismo e quais as estratégias desenvolvidas, já que as mudanças nas práticas pedagógicas vão contribuir para o combate do racismo no ambiente escolar.

Interessante frisar que “a publicação de trabalhos que relacionam a temática do racismo e escola, por via de estratégias de enfrentamento, teve início em 2003” (Carvalho; França, 2019, p.154). São muito recentes as literaturas que trazem o enfrentamento, pois anteriormente encontramos estudos e pesquisas que falam sobre o racismo na escola.

Os estudos e pesquisas que compõem o artigo selecionado para produção desta parte do trabalho revelaram que o currículo contribui para o ensino no combate ao preconceito: nos livros didáticos, por exemplo, são expressos preconceitos para pensarmos estratégias de combate nesse contexto, tendo a formação docente como elemento importante na construção de estratégias para mudar o cenário na escola quanto ao olhar e relação com o outro ou os outros diferentes de maneira a respeitar e considerar todos no processo de diálogos para a transformação social. Ressalta-se que:

A própria legislação federal (Lei n. 10.639/2003) que alterou as propostas curriculares para o enfrentamento do preconceito e discriminação racial foi dirigida para o ensino fundamental e médio, negligenciando a educação infantil dessa obrigatoriedade (Carvalho; França, 2019, p.162-163).

Os investimentos para o combate ao racismo na escola não contemplam de maneira significativa todas as etapas. Mesmo aquelas que são destinadas ao acesso a conhecimentos sobre a temática muitas vezes não promovem atividades capazes de criar um novo ambiente e relações sociais e raciais justas, com mais igualdade e equidade.

Os cursos destinados à formação de professores estão focados em métodos de conteúdos e estratégias de ensino, reflexos de uma educação acrítica que pode ser observada nas escolas em

geral. É preciso que as práticas docentes busquem reconhecer a diversidade e enfatizar as diferenças de forma positiva, como aponta a abordagem multicultural, e que sejam discutidas, ainda na formação docente, intervenções eficazes para a diminuição do preconceito (Rutland; Brown, 2005 apud Carvalho; França, 2019, p.163).

O incentivo à formação de professores é essencial para capacitar os profissionais, tanto no acesso ao conhecimento, conceitos e discussões, leis e movimentos e aprender a construir estratégias para não somente conhecer sobre o racismo, mas enfrentar junto ao estudante.

Percebe-se também, apesar dos incentivos e investimentos para a formação docente, a importância de nos questionar: “a quem interessa o combate ao racismo?”; “a quem interessa enfrentar o racismo na escola?” e mais, “a quem interessa transformar a escola num espaço com menos desigualdade social e racial e mais humano?”.

Há uma série de impedimentos que as populações negras enfrentam para o seu processo de organização de combate ao racismo e há uma estrutura dominante que é a conjuntura política e econômica da nossa sociedade.

Olhar para o universo infantil negro e vislumbrar a desconstrução de pensamentos e atitudes racistas, preconceituosas e fomentar o incentivo ao combate com base nos princípios de igualdade, justiça e equidade, é uma tarefa que custa a mudança de comportamento de cada um de nós.

Por isso, ressalta-se a importância de avaliar os fatores sociais, culturais e históricos imbricados na luta pelo combate ao racismo e perceber que os desenhos infantis, feitos de forma espontânea ou orientada pelo professor, revelam as estruturas dominantes na sociedade, através das sombras, dos medos, dos suspenses, da timidez, do sentimento de incapacidade, das saudades, dos desejos. Tudo isso a criança traz nos desenhos, nas pinturas, sendo uma maneira linda de narrar o mundo, além de elaborar e resistir às suas diversas maneiras de exclusão e sofrimento.

O que os desenhos infantis têm a ver com o combate ao racismo? Como dialogar através das narrativas infantis, já que o desenho é texto, diz algo, expressa emoções sobre uma variedade de situações que transmitem o mundo e a sua organização de classe e raça.

Vejamos que superar as desigualdades raciais na escola, no que se refere ao racismo infantil, é sobretudo, levar em consideração que há muitos problemas na população brasileira que devem ser enfrentados, como saneamento básico, habitação, a própria educação e todo o aparato que desvenda num padrão de dignidade humana. Por isso:

É preciso que as práticas docentes busquem reconhecer a diversidade e enfatizar as diferenças de forma positiva, como aponta a abordagem multicultural, e que sejam discutidas, ainda na formação docente, intervenções eficazes para a diminuição do preconceito (Rutland; Brown, 2005).

Há a necessidade de reconhecimento por parte do próprio docente em precisar ter a diversidade e as diferenças como parte do processo de ensino/aprendizagem, como canal de transformação. E a partir de uma abordagem multicultural, como traz a citação, é relevante ajudar a criança a desenhar novas formas de existir, pintar com novas cores, dar novos traçados e formas ao olhar e à percepção de mundo, além de também ensinar a recontar as suas histórias e a narrar protagonizando um discurso de liberdade e esperança.

Segundo Carvalho e França (2019, p.158):

O reconhecimento da existência nas diretrizes curriculares de muitas orientações sobre as questões étnico-raciais, mas aparece também a crítica de que, para as propostas serem efetivadas na prática, ainda é preciso um longo caminho, pois os autores consideram que somente as diretrizes não são suficientes para erradicar preconceitos.

Diante disso, serão abordados adiante alguns elementos que dizem respeito à expressão cultural na escola por meio da Arte (desenho), a fim de compreender como a ludicidade e a cultura permeiam o chão da sala de aula e a formação da infância negra, pois este trabalho acredita que vislumbrar sobre a cultura infantil na perspectiva da ludicidade, tendo como produto o desenho e outras expressões artísticas enquanto manifestação de diversos sentimentos e emoções, é para além de aplicação de leis e diretrizes contra o racismo, é um enfrentamento de nós mesmos.

3.EXPRESSÃO CULTURAL E ARTES NA ESCOLA

A criança que eu fui não viu a paisagem tal como o adulto em que se tornou seria tentado a imaginá-la desde a sua altura de homem. A criança, durante o tempo que foi, estava simplesmente na paisagem, fazia parte dela, não a interrogava [...] (Saramago, 2006, p. 15).

Para Storck (2015) e Sarmiento (2011), podemos considerar que o termo cultura se refere ao significado que determinado grupo social dá à sua experiência, incluindo suas ideias, crenças, costumes, artes, linguagem, moral, direito, culinária e outros aspectos coletivos.

De acordo com Laraia (2001, p. 26), “a cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo”. O sujeito aprende ao longo da sua vida e o que aprende também é ressignificado.

Laraia (2001) aponta que o termo “cultura” surge em Tylor, mas que outros autores também discutem a palavra, seus significados e sentidos, a partir do ponto de vista antropológico, em que Tylor não somente se preocupava com as diferenças entre as pessoas, mas em como a humanidade tinha igualdade. E Laraia nos faz refletir acerca das características de cada pessoa, as quais são herdadas na gestação e isso nos revela a importância de compreender a cultura individual de cada ser humano e a cultura que se produz, que se aprende, sendo que “o homem é o resultado do meio cultural em que ele foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete conhecimento e a experiência adquirida pelas inúmeras gerações que o antecederam” (LARAIA, 2001, p.24).

Segundo Goldberg (2013) a cultura não é acessória da condição humana, sendo, portanto, considerada um elemento social substrato. O ser humano produz cultura por meio das relações sociais, dando sentido à experiência objetiva, sensorial. Logo, quando pensamos em cultura e ambiente escolar é preciso que os educadores tenham consciência de que todas as competências pedagógicas são importantes e devem estar disponíveis na instituição de educação infantil, tanto a leitura, escrita e o raciocínio lógico, quanto a criatividade, socialização, expressões artísticas, cooperação, regulação das emoções, motricidade, autonomia e vivências lúdicas.

Corneto (2015) e Eça (2010) defendem que é imprescindível que os professores da educação infantil entendam a relevância das brincadeiras e dos jogos no desenvolvimento da criança e se preocupem em garantir condições para que elas, dentro do ambiente escolar, não percam o gosto por tais atividades, que além do aspecto lúdico, constituem grande potencial de desenvolvimento individual e social para vivência da arte.

Existe uma cultura infantil a ser investigada e compreendida, trabalhada pelas escolas e pelos professores, como aponta Fernandes (2004, p. 215), que se caracteriza por uma natureza lúdica. Ou seja, o processo de formação da cultura infantil é constituído por grupos sociais e possui diversos elementos folclóricos (na acepção do conjunto de tradições), advindos da família, de outras crianças e meios de convivência e interação.

Fernandes (2004) sinaliza ser a cultura infantil o mesmo que folclore infantil, por justamente compreender esses aspectos característicos das relações humanas, que envolvem a aprendizagem de brincadeiras, histórias, vestimentas, costumes, cantigas, sabores e saberes. Sarmiento (2011) e Ferreira (2016) destacam que é importante perceber que os jogos que envolvem aspectos simbólicos e os jogos de interação são importantes estratégias para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, pois constituem elementos importantes para as necessidades de seu desenvolvimento integral. É preciso que haja estímulo para o convívio social, já que as brincadeiras coletivas, os jogos lúdicos e interações podem incitar todos os aspectos já citados anteriormente, como a imaginação, criatividade, motricidade, afetividade, socialização, entre outros.

Os autores Stork (2015) e Goldberg (2013) pontuam que o encontro da escola e da educação infantil com a arte se converte em oportunidade única para a ampliação de repertórios culturais para as crianças, devido aos seus aspectos formativos no âmbito de nossa sensibilidade e de nosso pensamento. A aplicação formativa da arte na educação infantil reside na possibilidade que nos oferece para dar forma a sentimentos e ideias das crianças; ademais, abre oportunidades para que a educação da criança seja efetiva. Para os autores Momoli e Egas (2015, p. 72):

É na dimensão estética da arte que reside uma potência que pode afetar os modos de ser docente dos alunos durante a formação inicial para a docência. Trata-se da fricção entre educação e arte como possibilidade para processos formativos menos engessados e mais poéticos.

Logo é preciso reconhecer e pensar que a arte na formação do pedagogo é investir em processos formativos que potencializam o olhar sobre o mundo. O educando deve ser considerado como sujeito principal na atividade lúdica e não coadjuvante de todo processo. Seu papel de protagonismo determina a efetividade no aprendizado por meio da arte na escola (Tortella, 2016).

O professor deve encarar essa situação como oportunidade de proporcionar, com sua experiência e conhecimento, um cenário favorável para que a criança estabeleça sua própria construção do que está sendo aprendido por meio das estratégias lúdicas. Essa tarefa será definida pela forma como este professor se relaciona com a cultura e a sociedade (Ferreira, 2016).

Para Martins (2015) e Eça (2010), as artes e a ludicidade são essenciais para a construção do conhecimento da criança. Como são praticadas por todas as sociedades e são elementos da cultura e do desenvolvimento psicossocial do indivíduo, devem ser consideradas parte integrante de todos os currículos voltados para a educação infantil, não como um elemento marginal ou externo ao sistema educativo, mas como objetivo fundante do ensino, e não somente como meio ou instrumento. Assim, a Educação por meio da ludicidade, deve estar integrada como uma das áreas curriculares essenciais da educação infantil.

Segundo Corneto (2015), Sarmiento (2011) e Tortella (2016), para repensar os currículos educativos para as crianças, é necessário perceber o valor das emoções e criatividade, visto que elas orientam e direcionam os demais elementos da educação infantil e porque verdadeiramente proporcionam para a criança um ambiente eficaz de aprendizado. O professor precisa ter consciência de que seu papel dentro do ensino é de facilitador de aprendizagem, ou seja, ele deve agir e pensar como intermediário (mediador) entre as crianças e o conteúdo a ser abordado.

A escola e qualquer outro espaço educacional precisam tornar-se um lugar de desenvolvimento de potencialidades que proporcionem crescimento e amadurecimento intelectual, favorecendo o despertar pessoal do aluno para construção de sua racionalidade que envolve os aspectos culturais e sociais presentes na sociedade (Sarmiento, 2011).

Por fim, é necessário que a escola rompa com a visão de que a cultura infantil é tecida somente mediante a intervenção de adultos, pois as crianças interagem, criam, brincam, falam entre si a partir de suas próprias linguagens, neologismos, musicalidades, movimentos, feições, jeitos e gestos. Fernandes (2004, p.216) aponta para as características da cultura infantil serem provenientes de uma diversidade de possibilidades de interação e convívio, como nos momentos de brincadeiras e brinquedos.

4.LUDICIDADE E CULTURA EM SALA DE AULA

O ato lúdico de lidar nas relações cotidianas e humanas, onde o corpo se posiciona ainda na condição infantil e por toda a vida, revela a necessidade de uma ludicidade inerente ao ser humano, se considerarmos que os jogos, brinquedos e brincadeiras são da manifestação cultural do indivíduo, que transmitidos entre as gerações implicam no processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa.

De acordo com Teixeira (2018, p.14), a partir do enfoque sociológico:

As atividades lúdicas são responsáveis, em parte, pela transmissão da cultura de um povo, de uma geração para a outra, tendo diferentes objetivos - ora são usadas para divertir, ora para socializar, também são usadas para ensinar ou, ainda, promover a união de grupos.

A autora Sirlândia Teixeira (2018) também faz referência às concepções pedagógicas acerca da ludicidade, para dizer que esta é usada como elemento ou instrumento para promover a produção e transmissão dos conhecimentos. Além disso, percebe-se também que o lúdico na sala torna a aula mais dinâmica, alegre e prazerosa.

Diante disso, as diretrizes curriculares e os Projetos Pedagógicos dos espaços educacionais precisam direcionar o professor a observar que os objetivos da escola envolvem, além de apreender conteúdos, procedimentos e atitudes, a construção de conhecimentos básicos e específicos, a diversificação do ensino, o conhecimento da realidade dos estudantes, a socialização, o estímulo à criatividade e à curiosidade, o ensinar a pensar, reafirmando e consolidando a escola como instituição social que assume o papel da educação (Camargo, 2019).

Para Corneto (2015) e Stork (2015), a atividade lúdica, quando aplicada dentro do contexto escolar, pode promover momentos de prazer e aprendizagem, nos quais a criança se torna protagonista das atividades que serão propostas pelos professores, objetivando seu desenvolvimento global: físico, cognitivo e afetivo. Partindo desse pressuposto, nasce o princípio da construção das atividades lúdicas, em especial das brincadeiras, que se tornaram um dos recursos mais adequados quando levados para construção plena e satisfatória da criança.

Segundo Martins (2015) e Eça (2010), é por meio do recurso lúdico que os pais e educadores devem promover momentos divertidos e prazerosos no ambiente educacional, nos quais a criança possa aprender brincando e seja educada tanto para a escola quanto para a vida. Os momentos de ludicidade devem promover também um processo amplo de construção de sentidos, proporcionando momentos de exploração da capacidade de expressão livre e estimulando a criatividade, fazendo com que a criança se torne ativa em relação às atividades propostas na escola, fazendo comparações com sua vida cotidiana.

É preciso ressaltar que, por meio da brincadeira, “a criança não está, apenas, desenvolvendo comportamentos, mas manipulando as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida” (Teixeira, 2018, p.19).

Através das brincadeiras as crianças conseguem assimilar informações e compreender comportamentos humanos, pois por meio delas pode-se aumentar o repertório de vocabulário, desenvolver habilidades motoras e a internalização de regras, logo é preciso que haja uma mediação da brincadeira

e/ou jogo entre professor e criança, essa mediação também ajuda a promover vínculos entre o educador e a criança na escola. Sendo assim, é fundamental que a escola observe e preste atenção nas brincadeiras das crianças, pois elas comunicam os processos de desenvolvimento, pensamentos, desejos e experiências do cotidiano (Martins, 2015).

Segundo Ferreira (2016) e Martins (2015), os jogos e estratégias lúdicas como conteúdos escolares podem ser considerados como instrumentos que apresentam maiores facilidades de aplicação na educação infantil, pois são conhecidos e bem aceitos pelas crianças. Esses métodos podem variar de acordo com a complexidade das regras, a idade das crianças, o contexto escolar e social, bem como as artes e ludicidade podem ser sugeridos e praticados em qualquer série, em qualquer idade, pois são divertidos, prazerosos e são flexíveis.

Para Cornetto (2015), a ludicidade, por meio do uso de jogos, vai além da sugestão didática, sendo uma ferramenta eficaz para o professor, desde que este não seja negligente, ou seja, avalie o contexto do instrumento pedagógico para cada brincadeira ou jogo adaptando ao nível de habilidades e compreensão das crianças, bem como as atividades práticas envolvidas na cultura e arte.

Como a escola vem contribuindo para a construção de um universo infantil motivado por propostas pedagógicas lúdicas? De fato, qual o papel dos jogos, brinquedos e brincadeiras em sala de aula e na escola? Pressupostos literários afirmam que a escola é responsável pelo desenvolvimento infantil e Teixeira (2018, p. 22) argumenta que uma criança desde muito cedo faz parte do ambiente escolar, devido às “exigências sociais” e a escola tem por dever e motivação desenvolver atividades em que o sujeito possa aprender através da exploração, experimentação e diversas atividades lúdicas, de cunho interativo, estratégico, propositivo, proporcionando que a criança se posicione. Assim, a criança “é formada, também, através dos elementos da cultura infantil, pois estes elementos põem-na em contato direto com os valores da sociedade” (FERNANDES, 2004, p. 219).

Na cultura infantil, as cores, os gostos, as formas, os objetos e outros elementos são atravessados por sentidos e significados que denotam a vida

adulta influenciando a vida infantil por meio de simbolismos e saberes, por isso as noções que temos das nossas relações com o outro advém de ensinamentos gerados ao longo dos tempos.

5.LUDICIDADE E MEMÓRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

À medida que a criança cresce, vai-se apegando a objetos, em lugar de se apegar a pessoas importantes, e finalmente a localidades. Para a criança, o lugar é um tipo de objeto grande e um tanto imóvel (TUAN, 1983, p. 33).

As memórias são constituídas de experiências a partir de situações diversas, em contextos múltiplos, objetivos diferentes e compõem o arsenal daquilo que vivemos, aprendemos, criamos, vemos, percebemos, além de motivar, portanto, as relações humanas estabelecidas, pois as memórias vivificam as coisas, o outro, a nós mesmos e gera permanência das lembranças.

As memórias infantis são as lembranças da época ainda criança, daquilo que viveu e aprendeu, armazenando os estímulos mais importantes e deletando, com o passar do tempo, aquilo que não é mais considerado útil ou essencial.

O lugar pode adquirir profundo significado para o adulto através do contínuo acréscimo de sentimento ao longo dos anos. Cada peça dos móveis herdados, ou mesmo uma mancha na parede, conta uma estória. A criança não apenas tem um passado curto, mas seus olhos, mais que os dos adultos, estão no presente e no futuro imediato. Sua vitalidade para fazer coisas e explorar o espaço não condiz com a pausa reflexiva e com a olhada para trás que fazem com que os lugares pareçam saturados de significância. A imaginação da criança é de um tipo especial. Está presa à atividade. Uma criança cavalga um pau como se estivesse sobre um cavalo de verdade, e defende uma cadeira virada como se fosse um verdadeiro castelo (TUAN, 1983, p. 37).

Para os autores Tortella (2016) e Corneto (2015), existe hoje nas instituições de educação infantil, tanto públicas quanto privadas, uma tendência a dedicar cada vez menos tempo aos jogos e brincadeiras das crianças, numa rotina extensa e cansativa, conteudista, contribuindo para a cultura da

adultização. A ludicidade precisa ser encarada como ferramenta que favorece o processo da alfabetização e construção dos valores culturais e sociais na escola. Esse fator é salientado por alguns estudos que colocam a importância do brincar e da ludicidade no desenvolvimento integral da criança.

Os ambientes educacionais se caracterizam por possuírem a capacidade de produzir conhecimento e estimular a formação crítica do sujeito, por meio da cultura e da arte. Estes espaços se concretizam como local para despertar e problematizar as questões relacionadas ao contexto social no qual estamos inseridos, bem como objetivam o desenvolvimento da criança. É de extrema importância que todos os envolvidos nestes espaços estejam conscientes sobre seu papel relevante na ludicidade no relacionamento interpessoal e quais as consequências dessa relação para o desenvolvimento da criança (Corneta, 2015; Ferreira, 2016).

Entende-se que a ludicidade reflete as relações sociais que são definidas por meio da interação entre os indivíduos, nos quais o comportamento pode estimular a captação do conhecimento e aquisição de memórias por parte da criança. É importante que o educador tenha conhecimento de que a relação entre ludicidade, arte e cultura é um fator fundamental no processo ensino-aprendizagem das crianças.

As facilidades da aplicação de instrumentos lúdicos no contexto escolar não são vivenciadas de maneira singular na educação, as dificuldades que os professores têm para aplicação do uso da ludicidade, arte e cultura servem como mediadoras da problematização e resolutividade dos dilemas estabelecidos pelo ensino. O professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento adquirido pelas crianças. Sua responsabilidade foge aos padrões de ensino retrógrados e antiquados, vai além da absorção do conteúdo pelos alunos. Dessa forma, pode-se dizer que o ensino, por meio da ludicidade, quebra as paredes da sala de aula e estende-se como ferramenta para desenvolvimento total da criança (CORNETO, 2015).

Ensinar requer o princípio do reconhecimento de que o estudante precisa se sentir competente e motivado a adotar atitudes que construam de maneira significativa qual o resultado desejado no final da aprendizagem, logo a ludicidade surge como estratégia que potencializa a apreensão da memória.

A aquisição de conhecimentos e habilidades perpetuam como construção do significado de um processo social que só pode ser efetivo se o diálogo entre educador e educando for real e mútuo, por isso, a ludicidade surge como ferramenta importante para o processo de ensinar e aprender (Barbosa, 2013; Eça, 2010; Tortella, 2016).

Pesquisadores como Martins (2015) e Corneto (2015) têm levantado que o uso da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem consideram vários níveis de desenvolvimentos reais e potenciais para concretização do pensamento. O professor com uso da ludicidade ajuda na sistematização da aprendizagem favorecendo os processos para o desenvolvimento da criança.

6.METODOLOGIA

Este capítulo que trata das questões metodológicas tem o intuito de apresentar e descrever os procedimentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, o capítulo apresenta os seguintes tópicos: o tipo de pesquisa, o cenário, os atores colaboradores, os procedimentos metodológicos e o modelo de análise de dados.

De acordo com Bruyne (1991, p. 29) “a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento, não se reduz, portanto, a uma ‘metrologia’ ou tecnologia da medida dos fatos científicos”. Pois:

A metodologia deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo, pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes da fecundidade na produção dos resultados (Bruyne, 1991, p. 29).

Para Gil (2002, p. 17):

A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema.

Desse modo, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de recorte transversal, perfil exploratório, definida com o objetivo de realizar reflexão na perspectiva crítica a partir de textos descritivos.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (Chizzotti, 2009, p. 222).

6.1 Tipo de pesquisa

O tipo de pesquisa utilizado foi a Etnografia, por entender que a imersão no contexto da investigação permite perceber a temática em sua realidade concreta, também por meio das percepções, pensamentos, crenças, costumes e saberes dos próprios sujeitos. Dessa forma, a:

Etnografia - Grafia vem do grego graf(o) significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular - um etn(o) ou uma sociedade em particular. Antes de investigadores iniciarem estudos mais sistemáticos sobre uma determinada sociedade eles escreviam todos os tipos de informações sobre os outros povos por eles desconhecidos. Etnografia é a especialidade da antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades, é parte ou disciplina integrante da etnologia é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo (Mattos, 2011, p.50).

A etnografia é uma pesquisa dedicada ao estudo de pessoas, que promove um aprofundamento sobre algum aspecto a ser investigado, sejam comportamentos, costumes ou outra característica do contexto ou realidade. “Envolve um trabalho prolongado no campo, onde o pesquisador tem acesso ao grupo social e conduz uma observação intensiva por um período de meses ou anos” (Muller, 2009, p. 84). Nesse trabalho a atenção é para as produções infantis na perspectiva da memória, da cultura e da ludicidade.

Para Muller, “uma teoria característica da etnografia é que ela é flexível e autocorretiva” (2009, p.86). E essa característica é construída, segundo a

autora, no processo de coleta de dados. Desta forma, Mattos (2011, p. 50) nos diz que:

A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sóciointeracionais, por alguns motivos entre eles estão: Primeiro, preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas.

Uma das características da etnografia diz respeito ao entendimento da cultura como um conjunto de elementos vivos, que podem ser (re)significados pelas percepções diversas, mas que as coisas se materializam no tempo e permanecem em sua essência. Pois “etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo” (MATTOS, 2011, p. 54).

Segundo Ferreira (2010 apud Brandt, 2018, p.07):

Cada experiência etnográfica é uma experiência pessoal de relacionamento intersubjetivo e, por ser pessoal e única, significa que cada etnografia, enquanto “trabalho de campo” e enquanto texto, é uma solução pessoal possível entre várias, no sentido de dar conta do que foi observado e ouvido e o de o traduzir como significado antropológico. Colocando-se a diferença cultural como questão de fundo nos assuntos geracionais.

Cada etnografia será diferente porque o pesquisador e os atores colaboradores da investigação são sujeitos diversos e, a partir de um diálogo, as impressões sobre tal determinante não constituem um pensamento absoluto em se tratando das experiências humanas.

6.2 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma Creche³ Escola Municipal na cidade de Ubaíra, um município de pequeno porte localizado no Recôncavo da Bahia – Brasil. A caracterização da região, do município e da própria escola será apresentada minuciosamente no capítulo dos Resultados e Discussão.

6.3 Atores colaboradores

Os atores colaboradores advém da escolha de duas salas de Educação Infantil, Grupo 3, A e B, as suas professoras e auxiliares. Eu atuo na turma G3 A, composta por um total de 22 alunos, dos quais 15 são frequentes: 7 meninas e 15 meninos. Nesta sala, trabalham uma professora e dois auxiliares. Estou envolvida no processo educativo desses alunos, fornecendo suporte e auxiliando no desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos. O outro grupo é o G3B, com um total de 22 alunos frequentes, sendo 4 meninas e 18 meninos. Na sala há uma professora e duas auxiliares. Detalhes específicos sobre as duas turmas serão apresentados no capítulo de resultados.

6.4 Procedimentos metodológicos e modelo de análise dos dados

Durante o período em campo, tive a oportunidade de trabalhar com a turma G3A, na qual já atuo como auxiliar de creche e as observações e intervenções foram processuais. Além disso, realizava aproximadamente duas visitas semanais à turma G3B, também, sob a autorização e supervisão da regente em sala, em que a coleta de dados em ambas às salas foi feita em 2 meses em julho e agosto, no ano de 2023. Durante essas visitas, observava atentamente os relatos das crianças, as brincadeiras, os desenhos livres e as atividades com massa de modelar, onde elas podiam explorar sua imaginação e criar objetos, além de contar histórias.

³ A creche se configura como um contexto educacional, que atende crianças entre 0 até 4 anos de idade, sendo a primeira etapa da Educação Básica, diferenciando-se da Pré-escola, a qual se encontra inserida no Ensino Fundamental I, de 4 e 5 anos de idade.

O modelo de análise e interpretação dos dados é um momento em que o pesquisador, depois de ter se distanciado do seu campo empírico, passa a elencar maneiras de compreender tais dados. Ressalta-se que a coleta e a análise não se dissociam, mas são organizadas e desenvolvidas em tempos diferentes, podem compor dois momentos, como neste trabalho.

Diante disso, o modelo de análise foi desenvolvido através da Antropologia e da Etnopsicologia, as quais se compõem, para Scorsolini-Comin (2020, p.02), enquanto etnociências e ambas buscam compreender a relação entre os sujeitos e as suas culturas, não de maneira exterior, mas os sujeitos movidos pela imersão no contexto de sua vivência, como produtores de cultura e saberes oriundos de suas experiências.

Assim, separar o que se refere à coleta e ao que se refere à análise é fundamental para organizar o *corpus*, em que o autor discute o que encontrou ou mesmo produziu, ao mesmo tempo que é possível contribuir para o processo de produção de saberes na área investigada.

A Antropologia e a Etnopsicologia, em diálogo, permitem inferir que o pesquisador não só encontra informações em sua coleta de dados, mas produz saberes no campo empírico com os atores colaboradores. Além disso, realizar a devolutiva dos dados produzidos é uma atitude ética da ciência e do pesquisador e há compromisso e responsabilidade para com esse processo, o que delimita a necessidade de ser fiel às informações tecidas, sendo imparcial e propositivo. Desse modo, após a conclusão desta pesquisa, haverá um momento de apresentação do *feedback* para a Creche Escola Municipal de Ubaíra.

7.Resultados e Discussão

7.1 Imersão da pesquisadora em campo

Nos estudos em etnografia, incluir uma análise sobre a trajetória do pesquisador e sua imersão em campo transcende o modelo da autobiografia ou da poesia que essas narrativas possam costurar. É mais do que isso: posicionar-se a partir de seu liame na pesquisa pode ser considerado como um

rigor metodológico, é uma necessidade do etnógrafo da qual ele não pode e não deve prescindir, já que é a partir daí que ele vai perspectivar suas análises (MACEDO, 2015), se assenhorear de sua autoria e posicionar seu lugar de fala (RIBEIRO, 2017). É com base nesse argumento que me coloco, na apresentação dos resultados e discussão, em primeira pessoa do singular.

Em 2008, realizei o concurso público da cidade de Ubaíra, Bahia. Em dezembro de 2012, após o término das aulas, fui convocada para assumir o cargo de auxiliar de creche. Minhas responsabilidades incluem organizar o ambiente da creche, apoiar os professores nas atividades educativas, cuidar das necessidades básicas das crianças, oferecer suporte socioemocional e comunicar, juntamente com os professores, aos pais, sobre o progresso de seus filhos. Desde então, tenho dedicado 40 horas semanais a essa função.

Iniciei minha jornada na creche em 2013. No início, enfrentei desafios por não ter experiência em trabalhar em outro município e com crianças. No primeiro ano, trabalhei na turma do G1 onde tive dificuldades iniciais de adaptação, mas ao longo do tempo, desenvolvi amizades e colaborações. Sempre mantive um forte vínculo com meus alunos, oferecendo a eles amor e carinho, além de uma assistência profissional precisa e afetiva, embasada em meus estudos pedagógicos que depois inspiraram meu ingresso na universidade pública, na Formação de Professores.

Na turma do G2, entre os anos de 2014 e 2016, percebi uma enorme segurança em minha atuação profissional. Durante esse intervalo de tempo, tive a oportunidade de expandir meu conhecimento e vivenciar diversas situações que contribuíram significativamente para o fortalecimento do meu compromisso e paixão pela profissão que escolhi seguir.

De 2017 a 2019, iniciei o curso de pedagogia na UFRB, enquanto trabalhava com a turma de G3. Essa dupla jornada não apenas enriqueceu meu conhecimento teórico, mas também me proporcionou experiências práticas valiosas, contribuindo para meu crescimento tanto pessoal quanto profissional e acadêmico.

Durante o período da pandemia, entre 2020 e 2021, enfrentamos novos desafios ao adotar o ensino remoto para as crianças de 0 a 3 anos, crise que causou impactos indelévels na vida das crianças e dos profissionais e na

Educação de um modo geral. Em 2022, em meio a questões políticas, fui transferida para a função de auxiliar de limpeza. Apesar disso, mesmo nessa nova posição, mantive meu afeto, profissionalismo e dedicação à sala de aula, procurando estar presente sempre que possível para transmitir carinho e acompanhamento pedagógico aos alunos.

Retornei à sala de aula em 2023 e iniciei uma pesquisa de campo. Durante esse período, me deparei com uma situação delicada envolvendo uma aluna que apresentava conflitos emocionais associados à sua identidade étnico-racial e ancestralidade. Com o apoio da família e da escola, conseguimos resolver essa situação. Esta experiência me fez refletir sobre os desafios enfrentados por muitos indivíduos em relação à sua identidade étnico-racial desde cedo, ainda na primeira infância.

Atualmente, em 2024, estou atuando com a turma de 02 anos, onde continuo a adquirir e compartilhar experiências. Esses 11 anos de trabalho foram os melhores da minha vida. Trabalhar com amor, carinho e dedicação pela educação é gratificante e me motiva a buscar sempre o melhor para o futuro dos nossos alunos.

7.2. Infâncias recôncavas em escolas reconvexas

O Recôncavo Baiano limita-se ao norte pela Região Metropolitana de Salvador, que é a capital do estado da Bahia. O nome “Recôncavo” tem relação com as cidades que abrangem o litoral e toda a região do interior circundante à Baía de Todos os Santos. É composto por cidades ricas cultural, histórica e economicamente, com uma agricultura ampla, além de traços marcantes de matrizes africanas.

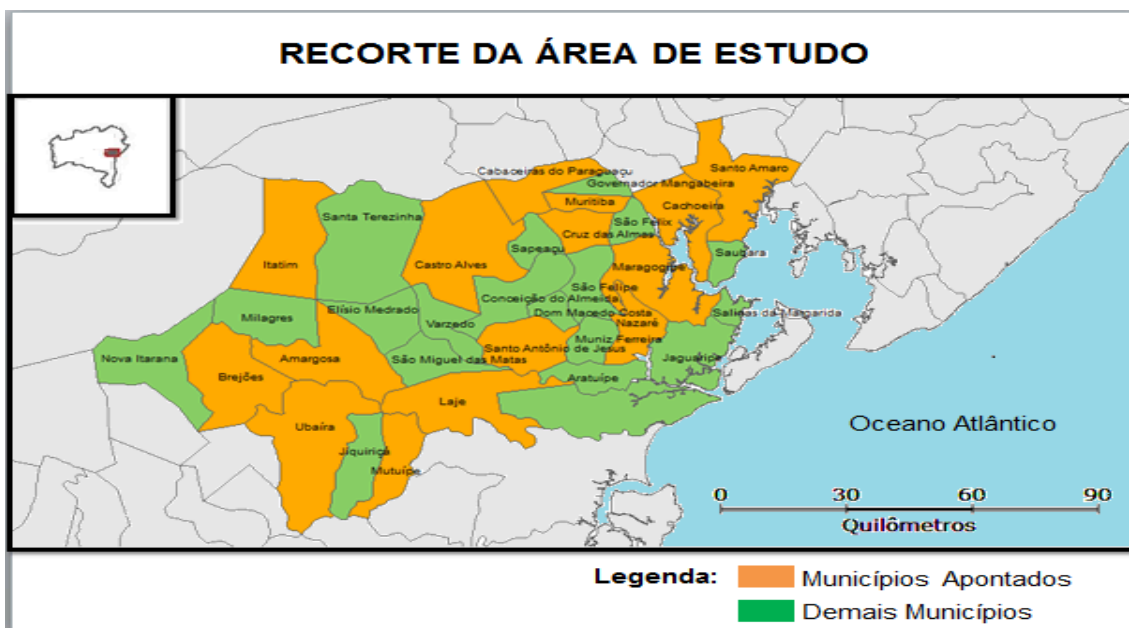
O petróleo, a agricultura, a cana-de-açúcar, a mandioca, fumo e também culturas tropicais fazem parte da riqueza que compõe o Recôncavo, região composta por 20 municípios mais Salvador: Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Sapeaçu, Saubara e Varzedo.

Alguns teóricos, como Milton Santos (1998), incluem nesse contexto duas cidades diametralmente opostas no que diz respeito à sua população: Amargosa (e toda a região circunvizinha, a exemplo de Ubaíra) e Feira de Santana.

Sobre o contexto específico da pesquisa, Ubaíra é uma cidade localizada na mesorregião do Centro-sul baiano. Os habitantes se chamam ubairenses. O município se estende por 726,3 km² e contava com 19.895 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 27,4 habitantes por km² no território do município. Vizinha dos municípios de Jiquiriçá, Santa Inês e Irajuba, Ubaíra se situa a 17 km a Sudeste de Mutuípe. Situada a 416 metros de altitude, Ubaíra tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 13° 15' 7" Sul, Longitude: 39° 39' 15" Oeste. O prefeito de Ubaíra se chama Lucio Passos Monteiro (<https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-ubaira.html>).



(Imagem do acervo Google imagens, disponível em: https://www.google.com.br/search?q=ubaira+ba&sca_esv=576687801&hl=pt-PT&tbm=isch&sxsrf=AM9HkKIGvm9EiYBydR49yv2GYiHsMg4t3w:1698285450059&source=Inms&sa=X&ved=2ahUKEwj0IOmzpkCAxUMp5UCHblpDiAQ_AUoAnoECAIQBA&biw=1366&bih=651&dpr=1#imgsrc=lvuDmytm57hsvM). Abaixo, segue uma imagem de um mapa, o qual compreende Ubaíra no contexto do Recôncavo da Bahia.



(Imagem do acervo Google imagens, disponível em:
<http://www.familia.bello.nom.br/ubaíra-no-reconcavo/>).

Ubaíra possui 5 escolas municipais na sede (área urbana), 1 escola estadual e 27 escolas municipais no Campo; 1 creche pró-infância, na sede, em tempo integral, localizada na periferia. E ainda 3 creches localizadas no Campo.

Segundo Barbosa (2020, p.02):

A história da educação das crianças no Recôncavo Fumageiro da Bahia é marcada pelas singularidades de uma região em que a mulher historicamente se constituiu como a responsável pelo sustento e precisava que a sua prole estivesse em segurança.

Esse elemento da educação em Ubaíra é reflexo da educação no Brasil, onde os pretos e pobres, mulheres e homens, como possibilidade de viver e existir, abandonam os estudos para trabalhar e sustentar suas famílias. Enquanto isso, as mulheres, para ingressarem no mercado de trabalho, necessitam cada vez mais dos espaços escolares e educativos. Especificamente, a mulher no Recôncavo configura-se como o sustento do lar. Por outro lado, no universo diametralmente oposto, surgem também, no século XIX no Brasil, os jardins de infância para acolher as crianças da elite, de modo

que, junto com tais espaços escolares, instaura-se todo um debate sobre a educação infantil:

No Brasil, a partir do final do século XIX, já estavam presentes as instituições de educação de atendimento às crianças pequenas como as creches, a princípio com viés assistencialista, higienista prioritariamente organizadas como espaços de atendimento à infância pobre do local, filhos de trabalhadoras, e os jardins de infância, estes destinados às crianças “ricas” ou bem abastadas da sociedade. De fato, foi a partir da necessidade da educação para as crianças da elite econômica, final do século XIX e início do século XX, que iniciativas de educação de crianças foram viabilizadas (Barbosa, 2020, p.04).

O atendimento às crianças pequenas surge não pela necessidade dos pretos e pobres, de uma classe menos favorecida, mas para os ricos. Ao longo da luta educacional e social, as creches e pré-escolas se estendem para a população mais vulnerável e para as classes médias e abastadas.

De acordo com Redin e Müller (2007, p.12):

[...] A infância é um conceito de certa forma abstrato, mas que foi inventado num tempo histórico marcado por relações sociais, culturais entre as pessoas e suas relações com o mundo. Mas só podemos considerar o conceito, a ideia de infância a partir dos paradoxos em que se geram tais ideias, portanto essas mesmas contradições podem nos mostrar que não podemos conceber uma infância única, homogênea, uniforme para todas as crianças [...].

São várias infâncias em contextos completamente diversos e que se configuram a partir da cultura e condições sociais de cada lugar. A escola onde a pesquisa foi realizada neste município é uma creche municipal pró-infância em tempo integral, composta por 36 profissionais, possui um total de 240 crianças, sendo 8 turmas, elencadas a seguir: 1 berçário, 2 turmas do Grupo 01 (crianças de 1 ano de idade), 3 turmas do Grupo 02 (crianças de 2 anos), 2 turmas do Grupo 03 (crianças de 3 anos).

Sobre o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, trata-se de uma política pública formulada pelo Ministério da Educação em convênio com os municípios e tem por objetivo “garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil públicas, especialmente em Regiões

Metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária” (BRASIL, 2011).

7.3 A identidade étnico-racial e a produção artística na escola

A construção da identidade é processual e revela as condições sociais, culturais, políticas, educacionais que a pessoa está predisposta a vivenciar, para assim forjar-se o sentimento de pertença a determinado grupo étnico-racial.

As estratégias artísticas como soluções na escola para lidar com as situações de preconceito e racismo podem compor um rol de metodologias para promover o conhecimento e reconhecimento de si. E a criança necessita de um adulto para possibilitar e mediar esses processos.

Nesta pesquisa, a infância pensada à luz das produções artísticas permite perceber a importância de olhar para a ancestralidade de matriz africana, a sua cultura e história, além de encorajar as crianças, valorizando assim a identidade infantil negra.

Esta experiência profissional vivenciei no período em que retornei à sala de aula, no ano de 2023, com a turma do G3A. Com o passar dos dias em contato direto e íntimo com as crianças, pude notar uma delas em especial que me chamava a atenção: ela parecia “agoniada” consigo mesma, não se aceitando. E busquei estratégias de intervenção, com atividades de caráter socioemocional, explorando momentos de atenção com maior dedicação, para conhecer a criança e saber as suas dores e tristezas e os motivos de não se aceitar e junto com a turma desenvolvi momentos de reflexão para promover autoconhecimento, autoafirmação, autoestima, à luz do combate ao preconceito e racismo.

Notar o meu papel nesse processo de (re)construção identitária na vida de outros tornou-me uma profissional mais sensível e atenta em sala de aula. Além disso, enquanto mulher preta, busquei maneiras de trabalhar essa temática por meio dos desenhos, imagens e histórias infantis, dentre outras metodologias.

Junto à mãe da criança, à coordenadora da escola, à regente da sala de aula e às auxiliares, decidimos utilizar uma boneca branca e outra preta, visto que a criança não demonstrava interesse pela boneca preta disponível na sala. Ao perguntar qual boneca ela gostaria de ganhar de presente, ela escolheu a boneca branca, dizendo que a boneca preta estava suja e não havia tomado banho. Diante dessa resposta, perguntamos se ela havia tomado banho e se estava suja. Ela logo respondeu que sua mãe a havia lhe dado banho e que estava limpa. Em seguida, começamos a elogiar sua cor, seu lindo cabelo cacheado. Com o passar de alguns dias, notamos que ela já estava brincando com a boneca preta e dizendo que aquela boneca se parecia com ela.

Segundo Cavaleiro (2012), a criança negra, de certa forma, está pré-determinada a ser silenciada e a ser submissa, por meio de práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias. Uma predisposição para o silêncio? De fato, a sociedade estrategicamente perversa criou modelos de exclusão e marginalização, que são alimentados por princípios educacionais e escolares, estritamente excludentes e segregadoras. Ainda, Cavaleiro (2012) acredita ser o racismo e preconceito parte da população brasileira e são muito prejudiciais para a população negra em todas as relações humanas.

Toda a obra literária transmite mensagens não apenas por meio do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa por intermédio de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo (Lima, 2008, p. 97).

Assim, a arte e o lúdico ajudam a criança a dar voz às suas dores, silêncios e a agir com resistência, pois os desenhos e toda e qualquer atividade e experiência artística colaboram para que o indivíduo conte sobre si ou desenhe, por exemplo, as suas realidades mais obscuras e sendo uma maneira de dizer, também é uma maneira de pedir ajuda. Mas e o professor, está preparado para ouvir esses desenhos, as artes infantis? E depois de ouvir, qual posicionamento?

7.4 Infâncias e Educadoras Recôncavas: as protagonistas da etnografia

Como já mencionado no capítulo do método, esta pesquisa foi realizada em duas turmas de Educação Infantil, no G3A, onde atuo como professora auxiliar, e no G3B, onde realizei observações para fins de pesquisa.

Sobre a turma do G3A: a professora regente é formada em Licenciatura em História, trabalha há 6 anos nesse espaço. Tem 35 anos que trabalha na educação do município, trabalha 40 horas, 20hs na creche e 20hs em um colégio do município como professora de geografia e artes.

Na turma onde atuo, G3A possui dois auxiliares, uma com formação em Ensino Superior incompleto na área de licenciatura em Pedagogia, trabalha há dois anos na Educação Infantil do município, carga horária de 40 horas semanais. A outra auxiliar sou eu, a pesquisadora e autora deste trabalho acadêmico. Possuo formação em Ensino Superior “quase completo” na área de licenciatura em Pedagogia e há 12 anos trabalho na Educação Infantil do município, com uma carga horária semanal de 40 horas.

O horário da creche é das 7 às 16hs, porém as atividades pedagógicas com a presença do professor ocorrem somente pela manhã, à tarde as crianças desenvolvem atividades com os auxiliares de sala.

Sobre a turma do G3B: a professora é formada em Língua Portuguesa, trabalha há 2 anos nesse espaço, tem 10 anos que trabalha na educação do município, possui jornada de 20hs semanais. Exerce atividade docente apenas na creche.

O G3B possui também duas auxiliares de classe. Uma possui Ensino Médio completo, trabalha há um ano e meio na educação do município, com carga horária de 40 horas semanais. E a outra possui formação em Ensino Superior completo em Pedagogia, trabalha há sete anos na Educação Infantil, trabalhou dois anos na educação privada e há cinco anos trabalha na educação pública do município, carga horária de 40 horas semanais.

Ao chegar à creche, as crianças do G3A e G3B são acolhidas pelas auxiliares em suas salas e depois encaminhamos para o refeitório, onde é servido o café da manhã. Em seguida, eles voltam à sala para dar início ao período pedagógico com o professor. Esse momento se inicia com uma oração e algumas músicas, seguidas por uma contação de história conduzida pela

professora. Uma vez por semana, essa contação é realizada de forma coletiva, envolvendo todas as turmas na área externa da creche.

Logo após, é realizada a chamada para que as crianças identifiquem seus coleguinhas. A professora então organiza uma atividade com o apoio dos auxiliares, dividindo a turma em três grupos, já que há uma regente e duas auxiliares. Ao término da atividade, as crianças têm seu momento de brincar, utilizando massa de modelar, jogos pedagógicos e brinquedos disponíveis.

Posteriormente, é hora do lanche, seguido pelo recreio no parquinho. Após o recreio, as crianças são encaminhadas para o banho, seguido pelo almoço e, em seguida, o período de descanso. No turno da tarde, as crianças ficam com as auxiliares da sala, responsáveis novamente pelo banho vespertino, seguido por um lanche, antes de serem liberadas para irem para casa.

7.5 Fazeres e refazeres nas culturas e artes infantis

Ao longo do meu trabalho de campo, realizei observações participantes diárias nas turmas do Grupo 03 da Educação Infantil. Neste contexto, sublinho aqui quatro estudos de caso, envolvendo quatro crianças, que terão seus nomes substituídos por nomes fictícios a fim de resguardar suas identidades e o sigilo ético dos dados. Tais estudos foram realizados com base em minhas observações, participações em sala e registro em meu diário de campo: trata-se de episódios envolvendo três crianças do G3A e uma criança do G3B.

Eu aproximava-me deles durante um momento da aula, sem interferir no trabalho da regente em sala, pedia que falassem um pouco sobre eles, com quem moravam e do que gostavam de brincar. Ao longo do presente relato de experiência, compartilharei aqui um pouco de suas memórias, culturas e artes. A seguir relatarei situações diferentes envolvendo os três eixos desta pesquisa: as expressões artísticas das crianças, suas produções culturais e seus momentos lúdicos, através da proposta de desenhos e pequenas esculturas em massa de modelar.

Criança 1: Oto

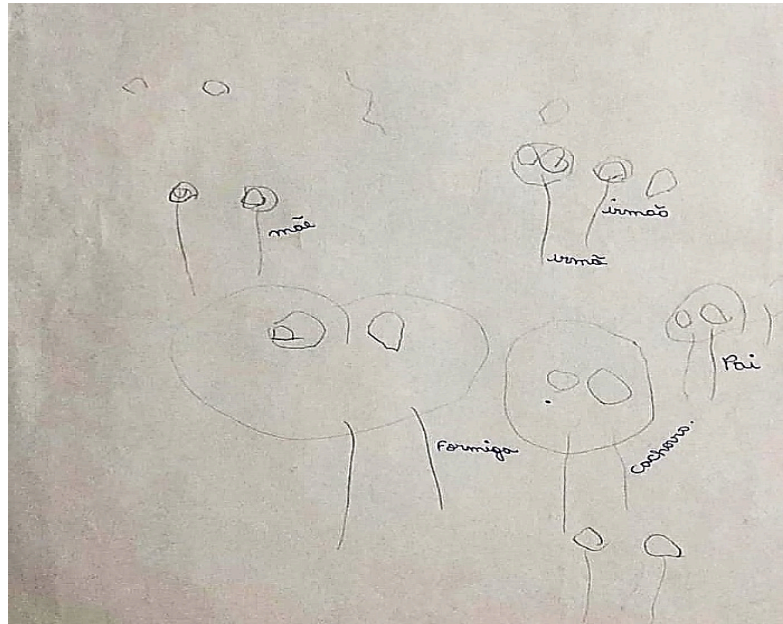
Mora com a mãe, seu pai e seus irmãos; gosta de brincar de corre-corre com seu amigo e com seu carro azul que a sua avó lhe deu. Interessante pensar sobre a presença da avó, como a ancestral, sênior da cultura infantil. Aqui se trata de um menino. Vejamos que o atravessamento da cultura, do gênero, das cores, das questões étnico-raciais está presente nas infâncias.

Segundo Barretto e Cruz (2022), a escola e a família, em alguns aspectos, acabam apresentando similaridades em suas funções diante da infância, tais como transmissão de valores sociais e culturais para o indivíduo, contribuição para a formação de um adulto cidadão e pronto para o mercado de trabalho.

Ao pedir para desenhar, Oto logo representou sua família, o irmão, a irmã, seu pai, sua mãe, os seus animais de estimação, um cachorro de cor branca e vermelha que se chamava Peludo e uma formiga marrom. Souza (p.208, 2011) aponta que desenhar é:

não como um “teste”, mas como uma forma possível de diálogo com as crianças, introduzindo a ideia de que a produção gráfica da criança, a exemplo da produção onírica, é antes de tudo resultado de um trabalho psíquico e de que qualquer busca de sentido só será alcançada, se este puder ser inserido em um diálogo e uma certa postura de escuta.

Quando a criança desenha, ela diz algo e o processo de escuta exige sensibilidade estética e socioemocional. Oto amplia o conceito de família, revelando que ela inclui aquilo que o circunda a partir de vínculos de afeto, o que abarca tudo o que é passível de representar a vida, inclusive as formigas “transeuntes” da casa. Vejamos o desenho representativo:



(Foto do acervo da pesquisadora, 2023)

Com a massa de modelar ele fez uma máquina de fazer carros grandes e pretos, a pessoa que iria trabalhar nessa máquina seria ele, pois contou que, junto com seu avô, tem uma fábrica de consertar carros. A fábrica verde sobre o carro preto, a potência infantil, a autoestima, a descoberta, a identidade com o ancestral (o avô), o desejo de se espelhar nele. Como (a)parece uma criança de 3 anos um avô que tem uma oficina capaz de pôr carros para funcionar?

O trabalho pedagógico com massinha de modelar explora diversas habilidades, como: concentração, relaxamento, desenvolvimento psicomotor, ideia de proporção e outras.

Interessante pensar como Paulo Freire, quando ele aponta que: “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (Freire, 2007, p. 22). Partir do que a criança apresenta para promover o processo de ensino/aprendizado é muito mais gratificante.



(Foto do acervo da pesquisadora, 2023)

Criança 2 – Flor

É uma menina, mora com sua mãe e seu irmão, gosta de brincar com a boneca branca que ganhou de sua mãe e de ir para a quadra de esportes ver sua mãe jogar futebol. A criança é negra e a sua família também é. As suas referências na brincadeira denotam relações de raça e gênero: ela brinca com a boneca branca que a própria mãe lhe deu, mas gosta de vê-la jogar futebol, um espaço que, embora seja representativamente machista e entendido como esporte de homem pela sociedade patriarcal, é desconstruído dia a dia por sua mãe. Assistir à sua mãe quebrando esses paradigmas sexistas é algo que salta aos olhos de uma pesquisadora em um contexto interiorano no Nordeste Brasileiro. Ao mesmo tempo, a sua referência pode estar intimamente ligada à melhor jogadora futebolista do Brasil, Marta Vieira da Silva, por exemplo, uma mulher negra, embaixadora da Organização das Nações Unidas (ONU Mulher), LGBTQIAPN+, nordestina, do interior de Alagoas, criada por uma mãe solo.

Importante ressaltar que:

Assim, práticas verbais e não verbais são lançadas o tempo todo diante dos olhos atentos das crianças, e as atitudes de respeito ou de rejeição - ao contato físico (com adultos e de outras crianças), à sua autoimagem, à sua representação - vão, aos poucos, constituindo a identidade e a percepção que elas têm de si mesmas e do grupo social a que pertencem. Ou seja, a identidade é constituída nas relações e nos processos sociais que tornam possível a compreensão do mundo por meio das

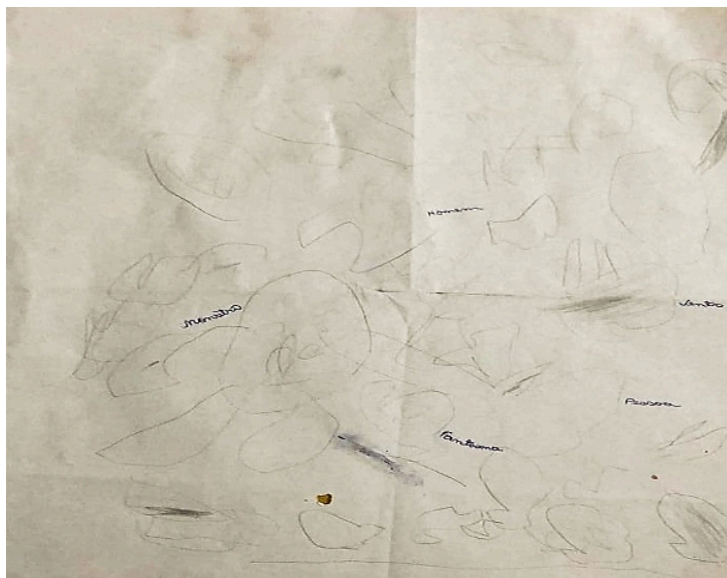
experiências vividas, e é na escola que grande parte dessas experiências infantis (boas ou ruins) acontecem (Góes; Rosa, 2021, p.06).

A citação aponta para a construção da identidade infantil, a partir das relações estabelecidas em sociedade que, impostas para a criança, gera na escola maior compreensão. Dessa forma, “se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial” (ANDRADE, 2005, p. 12).

Na atividade de pintura, Flor desenhou um homem, um monstro, o vento, algumas pessoas e um fantasma. Segundo ela explicou, o monstro era de cor preta, as pessoas boas brancas e bonitas, o homem forte e grande, o fantasma preto e o vento forte e rosa.

O desenho é permeado por questões étnico-raciais e de gênero, as crianças trazem representações de cores, jeitos, força, juízos estéticos próprios, misturando elementos da natureza, estereótipos, figuras humanas, suposições físicas de força e personagens da sua imaginação. Por que o monstro e o fantasma têm que ser pretos? Por que as pessoas brancas são bonitas? Por que o homem é forte e grande? Por que o vento é rosa e forte?

Para Freire, “saber melhor significa precisamente ir além do senso comum a fim de começar a descobrir a razão de ser dos fatos [...] começando de onde as pessoas estão, ir com elas além desses níveis de conhecimento sem transferir o conhecimento” (2003, p. 159). Ou seja, a criança possui conhecimentos a serem explorados em sala de aula para a ampliação do seu repertório e visão sobre o mundo, conscientizando-se.



(Foto do acervo da pesquisadora, 2023)

Flor fez o teto de sua casa que estava todo quebrado e quando chove molha toda casa e quem quebrou as telhas foi o gato da vizinha. Ressaltar que a escultura em massinha de modelar é reparadora da própria identidade dela. A escultura refaz no campo simbólico aquilo que foi desfeito no real.



(Foto, acervo da pesquisadora, 2023).

Importante frisar que:

Infelizmente ainda existem equívocos, cometidos por adultos nas produções e interpretações das modelagens, artes, desenhos, registros diversos, criados pelas crianças: muitas vezes cria-se uma barreira impedindo que a imaginação infantil seja explorada livremente (Anastácio, p.51, 2015).

O professor como mediador deve orientar sem manipular a construção da criança nem mesmo interferir no processo de representação da realidade, pois conhecer a criança é percebê-la livremente, sobretudo. Criança livre tem

uma imaginação mais aflorada, não prisões, mas uma gama de expressividades e dizeres em desenhos como vimos acima e no trabalho com massinha de modelar também.

Criança 3 – Ana

É uma menina, mora com sua mãe e seu pai, gosta de brincar com a boneca que ganhou de sua tia de presente de aniversário, de ir para roça do pai de seu pai para brincar de pega-pega. Para Barreto e Cruz (2022), é na família que se inicia o processo de socialização da criança, de modo que a escola (especificamente a educação infantil) é o segundo agente desse processo.

Aqui mais uma vez o atravessamento da interseccionalidade: o Recôncavo de infâncias negras não hegemônicas e os recortes de gênero permeados pela liberdade do brincar na roça.

De acordo com Góes e Rosa (2021, p.04):

A Educação e a pesquisa para e com crianças pequenas e suas interfaces com as questões étnico-raciais é fundamental para a construção e afirmação da identidade étnico-racial. É um trabalho de base, de significativa importância para a formação humana, pois muitas crianças foram (e ainda são) excluídas, invisibilizadas, pré-determinadas e acabadas, devido às práticas e aos efeitos do racismo que demarca a nossa sociedade.

Dá a importância dessa pesquisa para elucidar questões humanas, sociais e educacionais, favorecendo a proposição de estratégias de intervenção na escola e sala de aula.

Em sua produção artística, Ana desenhou uma televisão, um celular, uma cadeira, uma coxinha, um gato e uma formiga. A televisão era grande que seu pai trouxe de São Paulo, a cadeira rosa que ela sentava para assistir desenho e comer a coxinha que sua mãe trazia da rua, ela dividia o seu lanche com o seu gato preto que se chama Miau e com sua formiga pequena.



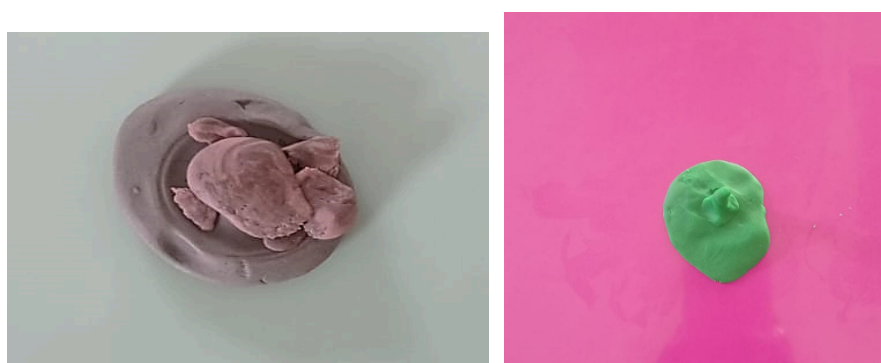
(Foto do acervo da pesquisadora, 2023)

Souza (2011) nos chama a atenção para as representatividades da criança por meio do desenho, quando nos diz que “a produção de imagens é uma forma de comunicação de afetos que, a partir daquele que a produz, estimula aquele que as observa a entrar em contato com elas, como uma espécie de linguagem” (p. 209).

Com a massinha de modelar, Ana esculpiu um celular e novamente apareceu uma massa de coxinha. Explicou que tem um sonho de ganhar um celular rosa e sua mãe trabalha em uma casa de salgados e todo dia leva coxinha para casa. A coxinha, portanto, parece ser a representação de símbolo de afeto, de vinculação entre mãe, criança e mundo exterior (o trabalho). A mãe traz um pedacinho da vida externa dela para Ana.

A televisão é trazida das andanças do pai, num mundo distante, a grande São Paulo, cidade grande, tão grande quanto a tela da TV. Enquanto a mãe traz um quitute representante de seu trabalho, o pai apresenta a realidade externa ao ambiente doméstico e familiar (o universo que Ana até então conhecia) através da tela. Mais uma tela se pronuncia (o famigerado celular), mas na cor rosa, perpassado pelo recorte de gênero, incluindo mais uma vez na representação da família e dos afetos os bichos e tudo o mais que for vivo (novamente as formigas itinerantes da arte, da cultura e das brincadeiras das infâncias do campo).

Percebe-se que a criança retrata na massinha de modelar e no desenho o afeto, o carinho, o aconchego que encontra na figura da mãe e do pai, sendo suas referências no desenho. Por isso a educação tecida pelos filhos da classe trabalhadora se move com “o sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente” (Freire, 1991, p. 74). O sonho que “tem que ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista (Freire, 1991, p. 118).



(Fotos do acervo da pesquisadora, 2023)

Criança 4 – Maria

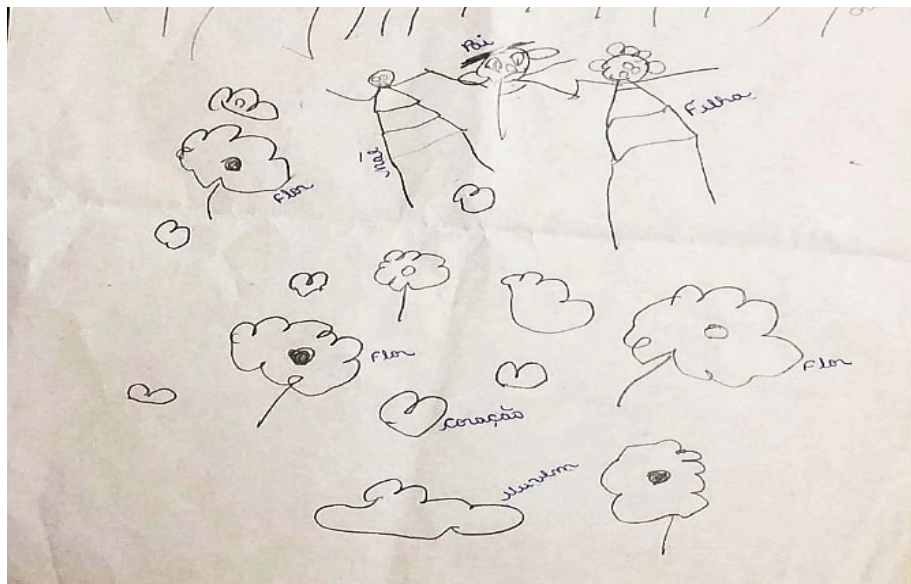
É uma menina, mora com sua mãe e seu pai na casa de sua avó, gosta de brincar com sua mãe e de assistir televisão. A marca dos ancestrais e dos laços, afetos, vínculos apresentam-se embebidas pela modernidade tecnológica mesclada à roça no Recôncavo da Bahia: os avós, as telas, os bichos, a vida pulsante na arte e na cultura das infâncias. De acordo com Pereira e Santiago (2020, p.03):

As crianças ao desenharem traçam o mundo pelo seu olhar, sendo esse ato uma das formas de materialização simbólica das culturas infantis, trazendo para suas construções os conflitos existentes nos espaços em que convivem. Para pensarmos esse ponto de criação artísticas das crianças, é preciso compreender que os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na construção da realidade social, destacando as formas particulares das crianças criarem e participarem das culturas infantis, não se limitam a introjetar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural.

Maria desenhou sua família, sua mãe com um vestido cor de laranja, seu pai com uma calça azul e ela com um vestido rosa, várias flores amarelas, um coração azul e uma nuvem branca. Maria traz vida às cores, parece ensinar que a experiência traz sempre diferentes tons perpassados por marcadores da cultura.

É interessante pensar à luz de Souza (p.210, 2011) quando ressalta que “é sempre instigante acompanhar uma criança que se permite desenhar com liberdade, pois nos leva com ela para um passeio no universo das fantasias infantis”.

E o desenho abaixo representa a liberdade em retratar coisas e acontecimentos da intimidade da criança. O desenho proporciona que o sujeito seja espontâneo e isso demonstra confiança no fazer artístico.



(Foto do acervo da pesquisadora, 2023)

Também é necessário salientar que

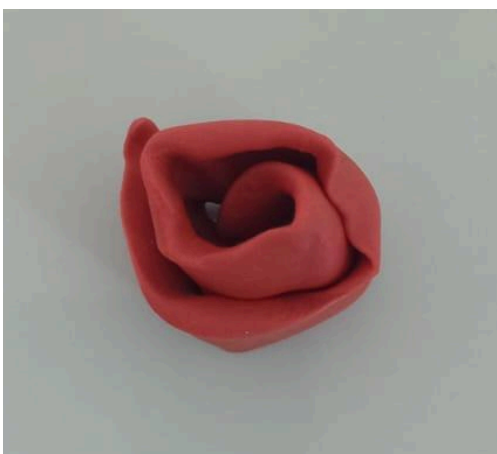
Ao interpretar desenhos nos valem dos significados dos símbolos derivados da psicanálise, dos folclores, dos estudos dos sonhos, dos mitos e das fantasias. Estes símbolos funcionam como engates a partir dos quais o inconsciente se vale para alcançar o caminho da consciência e, disfarçadamente, encontrar uma forma de expressão. Devemos também estar atentos aos mecanismos de deslocamento e condensação, além de uma vasta gama de tratamentos

possíveis dados a estes símbolos para a formação de um desenho final (SOUZA, p.211, 2011).

Qual escola e qual educador estão preparados para escutar as infâncias negras, pobres, marginalizadas? Que tipo de olhar, de dito e de silêncio são necessários? Quais barulhos e quais silêncios desenharam as crianças? E o que fazer após escutar? O que dizem as cores utilizadas? Os traços, formatos dos desenhos, as tonalidades mais escuras, o que contam? E as tonalidades mais claras, representam o que na vida da criança? E os desenhos de monstros, que mesmo que causem medo, porque atraem para o desenho e representação?

Com a massinha de modelar, Maria fez o bolo do seu aniversário, um bolo vermelho cheio de moranguinhos. Com a atividade livre com massinha de modelar, o professor poderá observar que “a criança recebe a massinha e brinca livremente, sem nenhum tipo de recomendação. Podemos observar seus interesses temáticos, capacidade criativa e conhecimentos já construídos” (Grillo, p.07, S/D).

Verifica-se que o educador pode explorar a massinha de modelar de várias maneiras e obter informações também diversas, ao ajudar a criança a se desenvolver. Já que “a criança se envolve integralmente com a massinha e a modifica constantemente, exercitando sua criatividade, transformando-a pouco a pouco numa resposta estruturada de acordo com seus objetivos” (Grillo, p.04, S/D).



(Foto do acervo da pesquisadora, 2023)

As produções com massinha de modelar e as expressões artísticas dos desenhos revelam percepções desencadeadas pelo olhar do pesquisador que conseqüentemente emergem do mundo infantil. Com qual olhar o adulto deve ler os desenhos infantis? Como ajudar a criança a expressar-se com os seus próprios olhares e não meramente desenhar sob orientação linear, sistemática? A espontaneidade e heterogeneidade interessam nesse processo de possibilitar que a criança desenvolva a capacidade cognitiva de perceber o mundo com reflexão, criticidade (isso se estimulada) e mesmo aquelas que não possuem boa dicção ou oralidade, o próprio desenho é em si mesmo uma fala, uma expressão. No que se refere ao estudo sobre a cultura infantil:

[...] Ao pensar a educação e ao planejar ou realizar ações na escola, na creche ou na formação de professores, estes aspectos materiais e simbólicos que interferem na sua visão de mundo e na sua inserção social precisam ser levados em conta (KRAMER, 2009, p.301).

A visão de mundo da escola e da criança interessa para pensar a educação e construir, avaliar estratégias metodológicas para lidar com as impressões sobre as coisas ao redor e isso implica investir na formação e ampliação do repertório cultural infantil.

O valor epistemológico dos adultos escutarem a(s) voz(es) das crianças para as tentarem compreender nos seus próprios termos e a virem conhecerem a realidade social a partir delas e da infância. A adesão a este desafio epistemológico requer, no entanto, a problematização de questões de natureza teórica, metodológica e ética a propósito daquela que se tornou uma trindade conceptual de referência da Sociologia da Infância. Compreendemos ser importante o propósito das crianças como atores sociais, da(s) suas vozes(es) e na metodologia da etnografia.

É fundamental a escuta da criança pelo adulto, o ato de perceber as suas impressões para (re)criá-las ou (re)significá-las à luz de suas próprias necessidades de interação, comunicação, pensamentos e história, a própria vida.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As culturas infantis apresentam uma diversidade nos seus modos de criação, de saberes e vivências e o investimento do professor no processo de ensino/aprendizagem de maneira respeitosa e dinâmica, que através de jogos e outras ferramentas lúdicas, culminam em estratégias metodológicas de cunho participativo, integrativo, inovador.

Assim, as crianças podem aprender e se desenvolver de maneira prazerosa em meio a um repertório diversificado de metodologias ativas. E em se tratando de contexto de creche, como delimitou a pesquisa, os momentos de interação e socialização entre as crianças por si só já alargam o leque de possibilidades para a criação e a imaginação que cria, que inventa, que sonha, que realiza e que brinca e se diverte.

A pesquisa apontou que a infância é marcada pelos estereótipos sociais, culturais e educacionais, os quais predeterminam os sujeitos para viver desta ou daquela forma, isso em sociedade e nas relações humanas estabelecidas.

Se considerarmos ser a escola responsável por incluir e não excluir em seus contextos internos, esta precisa ser ressignificada para evitar situações de racismo, de preconceito ou que estejam pelo menos sensível às relações humanas estabelecidas e, se prejudiciais, tratadas através de projetos e problematizações.

No tocante aos participantes da pesquisa, contribuíram para perceber como a infância lida com diversas situações e como os desenhos e atividades com massinha podem estar carregados de sentimentos, emoções, pedido de socorro, dores, pensamentos e até mesmo não compreendidos, mas que são manifestados. A escola está preparada para ouvir as crianças e ajudá-las a enfrentar os preconceitos, racismo, discriminações? E o mais importante: está preparada para realizar tudo isso junto com as próprias crianças? A pesquisa não se finda com as respostas encontradas para os objetivos, mas propõe que novos conhecimentos sejam produzidos.

Os resultados apresentados sinalizam desafios escolares e educacionais e que o olhar sensível do educador pode criar o ambiente da sala de aula mais acolhedor, humano, emancipador e transformador. Contudo,

deve-se considerar que os educadores necessitam de formação para enfrentar os seus desafios e enxergar possibilidades de enfrentamento.

Para tanto, a base teórica desta pesquisa apontou para o avanço nas discussões sobre a temática, o que demonstra interesse social e as informações, discussões, os dados estatísticos e descritivos já produzidos devem estar em constante movimento para reforçar que a infância deve ser valorizada e respeitada e a escola é lugar de promoção da alegria e aconchego.

9.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, I. P. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

ANASTÁCIO, Geórgia Izabella Vilarinhos Nunes. **Brincar com modelagem e crianças de 4 e 5 anos: desafios e conquistas**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2015.

ALENCAR, Yllah Oliveira et al. As lutas no ambiente escolar: uma proposta de prática pedagógica. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 23, n. 3, p. 53-63, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: teoria e prática**, v. 31, n. 61, p. 213-222, 2013.

BARBOSA, Elizabete Pereira. **A Fábrica, a Casa e a Escola: As Políticas de Educação para a Infância no Recôncavo Fumageiro da Bahia (1925 -1946)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 228. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18531>>. Acesso em: 16 de junho de 2020.

BRANDT, Andressa Graziele et al. A pesquisa etnográfica com crianças pequenas: aproximações teórico-metodológicas. In: **VIII Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL**. 2018.

BRASIL, **Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil** (Proinfância), 2011.

CARVALHO, Daniela Melo da Silva; FRANÇA, Dalila Xavier de. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Revista Educação & Formação**, v. 4, n. 3, 2019.

CAVALEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do olhar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na Educação Infantil**. 6ª ed. São Paulo: contexto, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marcio Antonio Ferreira; DE OLIVEIRA SOUZA, Virginia. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019.

CORNETO, Nathalia. A importância da ludicidade na infância e o desenvolvimento integral da criança. **Colloquium Humanarum**, p. 86-96, 2015.

DE MIRANDA RODRIGUES, Gleice Mari Machado; BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares. A afetividade na relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem. **Colloquium Humanarum**, p. 61-76, 2021.

DE FREITAS, Daniela Ferreira; SILVA, Francisca Daiana Estrela. A relação professor-aluno e a questão da ética. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 1, n. Esp, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

DE SOUZA, Maria Anunciada Leão; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Relação Professor-Aluno e Afetividade: Uma Revisão Integrativa. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 27252-27262, 2020.

SILVA, Francielle Ferreira; ANDRADE NETA, N. F. Afetividade e ensino-aprendizagem: influência favorável na relação professor-aluno-objeto de conhecimento. **Especiaria: Cadernos de Ciências. Humanas**, v. 17, n. 31, p. 31-49, 2017.

EÇA, Teresa Torres Pereira de. Educação através da arte para um futuro sustentável. **Cadernos Cedes**, v. 30, p. 13-25, 2010.

FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves; ANDRADE, Márcia Siqueira; FERREIRA, Victor Silva. Estudo sobre a relação professor-aluno. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, v. 1, n. 2, p. 335-346, 2017.

FERREIRA, Robinalva; MOROSINI, Marília. Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 9, p. 1-19, 2019.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. "Já podemos ir brincar?"-A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. **Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança**, p. 445-465, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GÓES, M. S; ROSA, T.G. Formação de professoras (es): ensino da arte para as relações étnico-raciais na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2021.

GRILLO, Leila Maria. **Manual de modelagem**: brincando e aprendendo com a massinha. Disponível em: <<https://acrillex.com.br/manuais/modelagem-01-min.pdf>>, S/D.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed., Rio de Janeiro: JorgeZahar, 2001.

LIMA, H. P. Personagens negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). In: **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005, p.97-119. Brasília: Ministério da Educação (SECADI), 2008.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. In: **Available from SciELO Books**. Campina Grande: EDUEPB, pp. 49-83, 2011.

MULLER, Fernanda. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. Cortez Editora: São Paulo, 2009.

PAULA, Gilvana Costa Rocha et al. Indisciplina escolar e a relação professor aluno: práticas a serem construídas significadamente. **RACE-Revista de Administração do Cesmac**, v. 4, p. 81-91, 2019.

REDIN, M. M. e MÜLLER, F. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In. REDIN, M. M. e MÜLLER, F. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: mediação, 2007, p.11-23.

SANTOS, Milton. A rede urbana do Recôncavo. In: BRANDÃO, Maria de Azevedo (org.). **Recôncavo da Bahia**: sociedade e economia em transição. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado; Academia de Letras da Bahia; Universidade Federal da Bahia, 1998, p. 59-100. Texto original de 1959.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. Lisboa: Caminho, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. 2011.

SILVA, Tharciana Goulart da. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Matéria-prima**, v. 5, p. 88-95, 2017.

SOUZA, Audrey Setton Lopes de. O desenho como instrumento diagnóstico: reflexões a partir da psicanálise. **Boletim de Psicologia**, v. LXI, n. 135, p. 207-215, 2011.

STORCK, Karine. **Como viver na escola: relações entre arte, educação e docência**. Porto Alegre, 2015.

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza et al. Histórias e memórias na educação infantil: Um elo entre literatura infantil, PNBE e prática pedagógica. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 2, p. 134-151, 2016.

TUAN, YI-FU. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

VALENTE, Sabina. Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno (s). **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 6, n. 2, p. 101-113, 2019.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.