



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA CAROLINA HENRIQUE MARQUES

CULTURAS INFANTIS E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: SABERES
CULTURAIS REGIONAIS DAS CRIANÇAS DA AMAZÔNIA AMAPAENSE

MACAPÁ

2020

MARIA CAROLINA HENRIQUE MARQUES

**CULTURAS INFANTIS E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: SABERES
CULTURAIS REGIONAIS DAS CRIANÇAS DA AMAZÔNIA AMAPAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades

Orientadora: Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito

MACAPÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) Biblioteca Central da Universidade Federal
do Amapá Elaborada por Cristina Fernandes –
CRB-2/1569

Marques, Maria Carolina Henrique.

Culturas infantis e a documentação pedagógica: saberes
culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense. / Maria
Carolina Henrique Marques; orientadora, Ângela do Céu Ubaíara
Brito. – Macapá, 2020.
146 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá,
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação infantil. 2. Professores de educação infantil.
3. Documentação pedagógica. 4. Práticas pedagógicas. I. Brito,
Ângela do Céu Ubaíara, orientadora. II. Fundação Universidade
Federal do Amapá. III. Título.

372.19 M357c
CDD. 22 ed.

MARIA CAROLINA HENRIQUE MARQUES

**CULTURAS INFANTIS E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: SABERES
CULTURAIS REGIONAIS DAS CRIANÇAS DA AMAZÔNIA AMAPAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito – PPGED/UNIFAP
Doutora em Educação – USP
Orientadora

Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio – PPGED/UNIFAP
Doutor Doutorado em Teologia - Faculdade EST
Titular Interno

Profa. Dra. Gilmara Lupion Moreno – UEL
Doutora em Educação - USP
Titular Externo

Prof. Dr. Álvaro Adolfo Duarte Alberto - PPGED/UNIFAP
Doutor em Educação Física - Universidade São Judas Tadeu
Suplente Interno

Profa. Dra. Danielle Dias da Costa – UEAP
Doutora em Educação em Ciências e Matemática – UFMT
Suplente Externo

RESUMO

MARQUES, Maria Carolina Henrique Marques. **Culturas Infantis e a Documentação Pedagógica: saberes culturais regionais das crianças da Amazônia Amapaense** (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

O presente estudo centrado no campo das pesquisas educacionais discute a documentação pedagógica na Educação Infantil referente aos registros dos saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense. Nesse sentido, enquadra-se na concepção de criança como sujeito participativo e ativo no contexto educativo, aliado a perspectiva da pedagogia-em-participação, que envolve a documentação pedagógica. Assim, buscou-se investigar e compreender a seguinte questão: a documentação pedagógica referente aos saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense possibilita a construção das culturas infantis? Diante disso, a pesquisa tem como objetivo geral analisar, por meio da documentação pedagógica, os saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense e sua relação com a construção da cultura infantil. Especificamente, objetiva-se identificar o tipo de documentação pedagógica realizada pelas crianças no registro dos saberes culturais regionais que contribuem para as culturas infantis; averiguar como as crianças vivenciam os saberes culturais regionais por meio da documentação pedagógica na possibilidade da construção da cultura infantil no cotidiano da sala de aula; entender como a professora de Educação Infantil registra nas múltiplas linguagens a documentação pedagógica, principalmente referentes aos saberes culturais regionais das crianças; e refletir sobre culturas infantis e saberes culturais na educação infantil; por fim, refletir acerca da concepção de criança e da pedagogia-em-participação como possibilidade para a construção de uma educação infantil democrática que respeite os saberes e as culturas infantis. A metodologia baseou-se no paradigma qualitativo com uso da etnografia educacional realizada a partir de pesquisa de campo em um Centro de Educação Infantil (CEI) no Município de Santana, Amapá. Os sujeitos da pesquisa foram crianças (5 anos de idade) de uma turma do segundo período e a professora. A análise dos dados foi realizada mediante a análise de conteúdo. Respeitou-se os devidos princípios éticos da pesquisa. Assim, os dados mostram que a documentação pedagógica referente aos saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense possibilita a construção das culturas infantis e a vivência dos saberes culturais regionais nas múltiplas linguagens, e apresenta que a professora corrobora com a pedagogia-em-participação e com a concepção de criança protagonista. Um ponto a destacar na análise de resultados é o quanto a cultura infantil pode ter espaço na cultura escolar, uma vez que possibilita a mediação no processo de construção das atividades em partilha com a professora da turma. As crianças têm anseio em expressar a cultura vivida em múltiplas linguagens.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica. Saberes Culturais. Culturas infantis. Amazônia amapaense.

ABSTRACT

MARQUES, Maria Carolina Henrique Marques. **Childhood Cultures and the Pedagogical Documentation:** regional cultural knowledge of the children from the Amazon in Amapá. (Master's degree in Education) Federal University of Amapá, Macapá, 2020.

The present study centered in the educational researchers field, discuss the pedagogical documentation in the early childhood education regarding the regional cultural knowledge of the children of Amapá. In this sense, it fits within the conception of the child as participative and active subject in the educational context, combined with the perspective of pedagogy-in-participation which involves the pedagogical documentation. Therefore, it was intended to investigate and understand: does the pedagogical documentation related to the regional cultural knowledge of the children from the region allows the children culture development? Thus, the research has as general objective analyze, through the pedagogical documentation, the regional cultural knowledge of the children of Amapá and its relation with the children culture development. And specifically, identify the type of pedagogical documentation done by the children through the register of regional cultural knowledge that contribute to child culture development. Investigate how the children experience the regional cultural knowledge through the pedagogical documentation considering the possibility of development of the childhood culture in the classroom's daily life. To understand how Early Childhood Education teachers register pedagogical documentation in multiple languages, mainly referring to children's regional cultural knowledge; and to reflect on children's cultures and cultural knowledge in early childhood education; and lastly to reflect on the conception of children and pedagogy-in-participation as a possibility for the development of a democratic early childhood education that respects children's knowledge and cultures. The methodology was based on the qualitative paradigm with the use of educational ethnography carried out based on field research at an Early Childhood Education Center (CEI) in Santana city, Amapá. The subjects of the research were children (5 years old) from a class in the second period and the teacher. Data analysis was carried out by content analysis. The ethical principles of the research were respected. Thus, the data shows that the pedagogical documentation referring to the regional cultural knowledge of children in the Amapaense Amazon enables the development of children's cultures and the experience of the regional cultural knowledge in multiple languages, and shows that the teacher corroborates with the pedagogy-in-participation and having the child as central figure. A point to highlight in the results analysis is how much the children's culture can have space in the school culture since it allows the mediation in the process of construction of the activities in sharing with the teacher in class. Children are eager to express the culture lived in multiple languages.

Keywords: Pedagogical documentation. Cultural knowledge. Childhood culture. Amazon in Amapá.

Para a minha amada mãe Elenice Couto Henrique e para os meus queridos avós Maria Irene Couto Henrique e Antônio Henrique Sobrinho (*in memoriam*).

AGRADECIMENTO

À Deus e à Nossa Senhora de Nazaré que me iluminaram nessa jornada.

À minha magnífica orientadora, Prof^a Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito, pela acolhida, paciência, ensinamentos, mas principalmente por não desistir de mim e me apoiar a todo o momento. Obrigada por tudo!

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED) pela oportunidade única.

Aos meus professores, em especial, aos professores da linha de Cultura, Educação e Diversidade do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá pelos ensinamentos, críticas e contribuições.

À minha mãe, o meu amor e meu agradecimento mais que especial por acreditar, apoiar, investir e por nunca desistir de mim. Obrigada por estar comigo em todas as fases da minha vida. Amo você!

À minha riqueza, minha avó, Maria Irene Couto Henrique, carinhosamente chamada de Leni, pelo amor, orações, cuidado, colo e por todos os momentos extraordinários de partilhas.

Ao meu rei, meu avô Antônio Henrique Sobrinho (*in memoriam*) por enriquecer minha infância com suas fascinantes histórias do Pará e do Brasil a fora. Sempre em meu coração.

À minha amada família por todo o apoio, amor e carinho. Especialmente ao meu tio e padrinho Márcio Couto Henrique, que esteve comigo e nunca mediu esforços para me ajudar; a minha tia Eugênia Couto Henrique por me ouvir e dar sábios conselhos; e ao meu padasto Antônio Carlos da Silveira Meiguins pelas orações e incentivos constantes.

Aos meus irmãos, em especial, ao Vinícius Henrique dos Anjos que me apoiou e incentivou incansavelmente.

À Marcela Seoane, pela amizade e trocas desde a fase de Graduação em Pedagogia.

Às minhas queridas amigas Ana Karem, Angélica e Andressa Costa, que compartilharam comigo essa experiência e se transformaram em parte da minha família.

Ao meu amigo Lucas Souza pelo acolhimento, incentivo e ajuda.

Aos meus amigos da longa jornada da vida, especialmente, Diva Neta, Sarah Batista, Yuri Villacorta, Gabriel Oliveira, Mirna Gomes, Thais Oliveira, Dinah Tutya, Pablo Lessa, Vitor Bidu e Franklin Regis pelas energias, apoio e diálogos.

Aos amigos que fiz nessa ainda pequena caminhada acadêmica, Carina Baia, Walquíria Araújo, Almir Nunes e Karol Diniz, pelas partilhas nos estudos e na vida.

Ao Centro de Educação Infantil por aceitar e contribuir para a realização da pesquisa.

À professora que fez parte da pesquisa, por me receber, partilhar as vivências do cotidiano no espaço escolar e contribuir significativamente para a pesquisa.

Às crianças que fizeram parte da pesquisa e enriqueceram a dissertação com suas vozes e presenças marcantes.

À Amazônia amapaense, presente!

*É fácil o meu endereço
vá lá quando o sol se pôr
na esquina do rio mais belo
com linha do equador
(ZÉ MIGUEL)*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação.....	40
Figura 2 – Mapa do Amapá, destaque para o município de Santana.....	81
Figura 3 – Imagem de satélite do Município de Santana (destacado em vermelho) e regiões próximas.....	82
Figura 4 – Sala de leitura.....	83
Figura 5 – Livros presentes na sala de leitura com temáticas relacionadas a Amazônia. 83	
Figura 6 – Sala de jogos.....	83
Figura 7 – Detalhes da sala de jogos.....	83
Figura 8 – Sala de vídeo.....	83
Figura 9 – Sala de aula.....	84
Figura 10 – Organização em fila indiana.....	84
Figura 11 – Elementos sobre a lenda da Cobra Sofia.....	106
Figura 12 – Crianças no Pátio.....	107
Figura 13 – Crianças interpretando a Lenda da Sereia Iara.....	107
Figura 14 – Momento das histórias em vídeo.....	107
Figura 15 – Estender a roupa	111
Figura 16 – Estender a roupa (sequência)	111
Figura 17 – Passar a roupa.....	111
Figura 18 – Dobrando roupa.....	111
Figura 19 – Fila para brincar.....	113
Figura 20 – Brincar de pescar.....	113
Figura 21 – Ensinando a pescar.....	114
Figura 22 – Pescando.....	114
Figura 23 – Brincadeira no momento da rodinha	116
Figura 24– Conversa com a professora no momento da rodinha.....	116
Figura 25 – Atividade de pintura.....	120
Figura 26 – Ação da professora após sua observação.....	121
Figura 27 – Ação após replanejamento mediante registro.....	123
Figura 28 – Concepção de moradia (Casa em área de ponte)	126
Figura 29 – Caminho para a escola (calçada, ciclovia e rua idêntica à realidade)	126
Figura 30 – Atividade no caderno.....	126
Figura 31 – Mural.....	126

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Organização dos dados.....	90
Tabela 2 - Pseudônimos dos sujeitos da pesquisa.....	92

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 – Narrativas e encantos.....	106
Excerto 2 – Varal de Saberes.....	111
Excerto 3 – Entre rios, catraios, peixes e pescaria.....	113
Excerto 4 – Continuação da brincadeira de pescar.....	114
Excerto 5 - Rodinha: as vozes e os silêncios.....	116
Excerto 6 – Caderno, mural e desenho.....	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA.....	24
2.1 CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	24
2.2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	30
2.3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA.....	35
2.4 PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO	37
3 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
3.1 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	42
3.1.1 Documentação pedagógica e a aprendizagem da criança	46
3.1.2 Documentação pedagógica e avaliação.....	48
4 CULTURA: CRIANÇA E SABERES.....	52
4.1 CONCEITUANDO CULTURA.....	52
4.1.1 Culturas infantis.....	57
4.1.1.1 Culturas Infantis nos espaços escolares	61
4.2 SABERES CULTURAIS	64
4.2.1 Saberes culturais e a criança.....	68
4.2.2 Saberes culturais da Amazônia.....	71
5 METODOLOGIA.....	75
5.1 PARADIGMA DA PESQUISA QUALITATIVA.....	75
5.2 ETNOGRAFIA EDUCACIONAL	77
5.3 LOCUS E SUJEITOS DE PESQUISA	80
5.3.1 O campo etnográfico: Centro de Educação Infantil	81
5.3.2 Sujeitos do campo etnográfico: crianças e professora	85
5.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	86
5.4.1 Período da pesquisa.....	86
5.4.2 A coleta de dados.....	87
5.4.2.1 Observação participante	87
5.4.2.2 O diário de pesquisa e as notas de campo.....	88
5.4.2.3 Entrevista.....	88
5.4.2.4 Fotografia e gravação de áudio	89
5.4.2.5 A documentação pedagógica.....	89
5.4.3 Análise de dados da pesquisa	89

5.4.3.1 Organização, interpretação e análise dos dados.....	90
5.5 PRINCÍPIOS ÉTICOS	91
6 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO REGISTRO DOS SABERES CULTURAIS REGIONAIS: REGISTROS ETNOGRÁFICOS	92
6.1 OS SABERES CULTURAIS E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: PERCEPÇÃO DA PROFESSORA	93
6.2 OS SABERES CULTURAIS REGIONAIS NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA INFANTIL: REGISTRO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, OLHAR ETNOGRÁFICO, COM AS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA .	104
6.3 REGISTRO DA PROFESSORA NAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	119
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE I – ROTEIRO PARA ENTREVISTA	138
APÊNDICE II – TERMO DE ANUÊNCIA	140
APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	141
APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) A PROFESSORA.....	143
APÊNDICE V – TERMO DE ASSENTIMENTO	145

INTRODUÇÃO

O presente estudo está situado no campo de discussões que trata da relação entre a cultura e as pedagogias, mais especificamente no que diz respeito às culturas infantis, concepção de criança, pedagogia participativa e documentação pedagógica na Educação Infantil. Nesse sentido, tem como objetivo analisar, por meio da documentação, os saberes culturais regionais da Amazônia amapaense de crianças entre 4 e 5 anos, bem como a relação com a construção da cultura infantil das crianças, a qual é protagonista de sua aprendizagem.

Trata-se de analisar os saberes culturais das crianças enquanto elementos constituídos nos espaços sociais e culturais e nas relações que elas estabelecem em seu cotidiano. Entende-se que a escola é um espaço de construção, partilha de saberes e culturas. Em vista disso, é importante que os espaços escolares sejam pensados a partir de uma visão multicultural, a fim de que ocorra o reconhecimento das múltiplas culturas e saberes. Desse modo, contribui-se para o rompimento dos padrões excludentes, possibilitando que as crianças e as culturas infantis deixem de ser invisibilizadas e subalternizadas.

Nesse contexto, compreende-se que a cultura infantil é construída pelas crianças por meio dos grupos em que estão inseridas, das relações familiares e sociais, uma vez que, através das interações sociais e de pares e da cultura adulta, elas obtêm experiências, saberes, conhecimentos, significados e formas de expressão. Enquanto atores sociais, as crianças reproduzem, transformam e criam cultura, constituindo um processo de reprodução interpretativa, que possibilita a criança fazer parte da cultura adulta e contribuir com sua reprodução (CORSARO, 2011). Dessa forma, se apropriam e transformam criativamente o que lhes é transmitido pela cultura do adulto e, através das relações sociais (cultura de pares), criam sua própria cultura infantil, dotada de significado próprio.

A concepção de educação adotada na pesquisa é centrada na pedagogia em participação, a qual compreende a criança como protagonista, como ser construtor do seu próprio conhecimento e da cultura infantil. Essa percepção da criança como protagonista de sua própria história é resultado de um longo processo histórico e, conforme demonstrou Sarmiento (2004), é uma ideia moderna, uma vez que, antes da chamada modernidade, a criança era considerada um ser meramente biológico, o qual não possuía autonomia ou sequer um estatuto voltado para ela. A criança não era compreendida como

um ser participante socialmente, sendo invisibilizada na sociedade ou pensada como um adulto em miniatura (ARIÈS, 1981).

Mesmo com o avanço da concepção de que as crianças são protagonistas, ainda é possível perceber, nos dias atuais, situações em que elas são silenciadas, nas quais suas vozes não são levadas em consideração, como se só pudessem se expressar por meio de seus responsáveis (pais, familiares, professores). Os processos de redemocratização social e a intensificação das pesquisas pautadas no atendimento à infância e na preocupação com a garantia dos seus direitos contribuíram para o desenvolvimento da visão da criança como ser produtor de culturas e participativo em seu processo de aprendizagem, razão pela qual é importante que ela seja ouvida.

Dessa forma, compreende-se que é impreterível desconstruir a onipresença da pedagogia transmissiva para introduzir a pedagogia-em-participação, a qual envolve uma visão democrática de mundo e que, além disso, organiza-se em torno da participação colaborativa dos sujeitos e dos seus saberes (OLIVEIRA-FORMOSINHO E PASCAL, 2019). A pedagogia-em-participação traz consigo a documentação pedagógica, que auxilia nas ações que envolvem todo o contexto de ensino-aprendizagem da criança.

A noção de documentação pedagógica, surgida no século XX (AZEVEDO, 2009), proporciona a valorização e a escuta das crianças, levando em consideração suas perspectivas. E, nesse contexto de pedagogia da infância, possibilita a descrição, compreensão, análise e interpretação do ambiente pedagógico. Segundo Azevedo (2009), a documentação pedagógica possibilita o diálogo entre a cultura da criança e a cultura do adulto, fundamental para compreender de modo crítico e reflexivo a realidade educacional. Entretanto, a documentação pedagógica não pode ser reduzida a um registro final, a um dever a ser realizado ou a documentos arquivados, mas como essência da comunicação e da reflexão.

Nesse sentido, Moyles (2010) traça alguns argumentos a favor da documentação das experiências das crianças. Dentre eles, destaca-se a documentação como maneira de ouvir as crianças, compreendê-las e respeitá-las; como base para o trabalho colaborativo entre crianças e adultos (professores e família) e como meio de melhorar a qualidade das experiências educacionais das crianças. Assim, através de uma fotografia, um videoclipe, um desenho, um portfólio ou outro documento, é possível escutar, revisitar e refletir, uma vez que esses documentos expressam elementos do saber, do conhecimento, da visão de mundo, dos processos de construção realizados pelas crianças e pelos adultos.

O registro das ações e experiências de cada criança ajuda na elaboração das práticas dentro do contexto escolar e evita a universalização e padronização das crianças e seus saberes, tendo em vista que cada criança é única e constrói cultura a partir das diversas relações sociais com as quais tem contato, da mesma maneira que atribuem diferentes significados e sentidos. Percebe-se, então, que a pedagogia-em-participação entrelaçada à documentação pedagógica expressa a vida, os contextos, as culturas e os saberes das crianças e possibilita a participação colaborativa.

Partindo do princípio de que é preciso haver um empenho nos estudos com as crianças (GRAUE E WALSH, 2003), considera-se que é importante conceber a criança como ator social e construtor de cultura, conferindo importância ao seu ponto de vista, às suas vozes e aos seus silêncios, reconhecendo suas capacidades cognitivas no que concerne às suas percepções, linguagem, memórias sociais e no que diz respeito à sua participação, formas de interagir e se comunicar em diferentes espaços sociais.

Para isso, definiram-se perguntas norteadoras que pudessem orientar a pesquisa e evidenciar a concepção de criança, os saberes culturais e a relação com a construção da cultura infantil. Questiona-se, portanto: qual a concepção de criança adotada pela professora? A documentação pedagógica registra os saberes culturais das crianças possibilitando revisitar suas construções? A documentação pedagógica envolve os saberes das crianças da Amazônia amapaense na construção das culturas infantis? Qual a relação entre os saberes culturais e a construção da cultura infantil junto às crianças da Amazônia amapaense?

Em vista disso, partindo das perguntas norteadoras e da relevância da documentação pedagógica para o contexto da Educação Infantil, bem como dos saberes culturais, a pesquisa se desenvolveu a partir da seguinte questão-problema: **a documentação pedagógica referente aos saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense possibilita a construção das culturas infantis?**

Em outras palavras, trata-se de analisar a documentação pedagógica em seus múltiplos aspectos; como processa os saberes culturais possibilitando a construção das culturas infantis; de que forma possibilita a compreensão do modo como as crianças da Educação Infantil desenvolvem seu protagonismo e no processo de constituição de si mesmas enquanto sujeitos de sua própria história e de seu saber enquanto criança.

A pesquisa, então, objetiva **analisar, por meio da documentação pedagógica, se os saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense possibilitam a construção da cultura infantil, considerando a criança como protagonista de sua**

aprendizagem. Tem-se como objetivos específicos: identificar o tipo de documentação pedagógica realizada pelas crianças no registro dos saberes culturais regionais que contribuem para as culturas infantis; averiguar como as crianças vivenciam os saberes culturais regionais por meio da documentação pedagógica na possibilidade da construção das culturas infantis no cotidiano da sala de aula; entender como a professora de Educação Infantil registra, nas múltiplas linguagens, a documentação pedagógica, principalmente referente aos saberes culturais regionais das crianças; refletir sobre culturas infantis e saberes culturais na educação infantil; e, por fim, refletir acerca da concepção de criança e da pedagogia-em-participação como possibilidade para a construção de uma educação infantil democrática que respeite os saberes e as culturas infantis.

Para tanto, a pesquisa busca superar a visão das crianças como um ser imaturo e apenas reprodutor de cultura. Essa concepção traz consigo a necessidade de abordar pedagogias participativas que envolvam a criança como protagonista de sua aprendizagem. Dessa forma, as instituições de Educação Infantil devem se afirmar enquanto escolas democráticas em todos os níveis, promovendo o fazer pedagógico participativo, a equidade, a participação e a inclusão da diversidade.

Com o advento das pedagogias participativas, especialmente da pedagogia-em-participação, manifesta-se o interesse em novas práticas e reflexões sobre a educação na primeira infância. Nesse sentido, a documentação pedagógica apresenta-se como um caminho para atender e auxiliar as novas demandas e concepções em torno da criança e de sua educação, constituindo-se como base para aprendizagem participativa, dialógica e solidária.

A pesquisa justifica-se, também, na proposição de contribuir com discussões voltadas para a infância e para a necessidade de mudança de paradigmas que abordam os seguintes eixos centrais: culturas infantis e saberes culturais; pedagogia-em-participação; concepção de criança e documentação pedagógica.

Pesquisar acerca da temática se torna relevante na medida em que o contexto atual das discussões acadêmicas sobre as crianças e a Educação Infantil ganha novos contornos, devido às novas disposições voltadas para este público e para a necessidade de compreender a criança e seu contexto educativo, sobretudo a partir da Constituição Brasileira de 1988 (NUNES, CORSINO, 2012). Diante disso, pretende-se promover o reconhecimento da criança (agente social, participativo e criativo) e do seu direito à participação e escuta, com o intuito de contribuir com o debate em âmbito acadêmico, bem como ressaltar a importância da pedagogia em participação para a Educação Infantil.

Neste viés, também visa-se subsidiar discussões acadêmicas relacionadas à criança, infância e cultura infantil no contexto da região norte brasileira, buscando colaborar com as pesquisas voltadas para a infância na Amazônia, especialmente para o estado do Amapá, posto que há, ainda, notável carência de pesquisas sobre a temática em questão no contexto da Amazônia amapaense.

Esta proposta também justifica-se, em sua importância intelectual e social, por abranger os saberes culturais, compreender os conhecimentos, as vivências, utopias e crenças que o sujeito – que, nesse caso, é a criança – constrói durante toda a sua trajetória histórica e que, na maiorias das vezes, são tratados como insignificantes e descartáveis nos espaços sociais, particularmente no ambiente escolar, aos olhos de uma universalização e padronização impostas por uma parcela da sociedade.

Ressalta-se que o interesse pela pesquisa com crianças surgiu ainda na graduação em Licenciatura em Pedagogia, na condição de bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade do Estado do Amapá, onde realizou-se uma pesquisa de dois anos na área da Educação Infantil, a qual significou uma experiência que contribuiu para a escolha do tema da dissertação de mestrado.

Outra questão relevante que impulsionou a pesquisa sobre a documentação pedagógica deve-se ao fato do pouco contato durante o processo de formação da pesquisadora na graduação, além de se tratar de uma temática recente, na qual ainda há muitos campos a serem explorados. Isso acontece porque a documentação pedagógica é uma conquista recente no campo da infância e, por isso, ainda necessita ser mais difundida, o que acaba por ocasionar, muitas vezes, equívocos sobre a compreensão da documentação pedagógica, entendida como meros registros colecionáveis que nem sequer se aproximam dessa rica ferramenta e do que ela proporciona para a transformação da qualidade das práticas e ações que ocorrem no processo educativo para a infância (PINAZZA; FOCHI, 2018).

Na Educação Infantil é comum os professores realizarem alguns registros acerca do cotidiano escolar e das aprendizagens das crianças, todavia, pela ausência de informação, alguns profissionais desconhecem que, com isso, estão fazendo a documentação pedagógica. Sendo assim, não há como aproveitar todos os caminhos e disposições que essa ferramenta possibilita para a transformação, efetividade e qualidade das ações educativas.

Nesse sentido, intenciona-se que a presente investigação, ao abranger a documentação pedagógica, colabore com a expansão do conhecimento acerca da mesma,

e com a qualidade de ensino e com os processos colaborativos na Educação Infantil. Acredita-se que, ao estudar as culturas infantis e a documentação pedagógica no contexto da Amazônia amapaense, pode-se possibilitar relevante contribuição para o preenchimento das lacunas acerca desses eixos temáticos.

Dessa forma, o problema de investigação, que parte, também, da relevância da concepção de criança participativa aliada à pedagogia-em-participação com a ajuda da documentação pedagógica, possui grande relevância, no sentido de que poderá contribuir para sustentar novos estudos e principalmente expandir conhecimentos sobre os eixos abordados. A realização da pesquisa no contexto da Amazônia amapaense, particularmente na cidade de Santana, localizada no estado do Amapá, poderá subsidiar novas pesquisas e abrir novos caminhos transformadores para a educação infantil.

Para tanto, como procedimento metodológico, a pesquisa situa-se em abordagem qualitativa, a qual possui um caráter interpretativo e subjetivo que considera a realidade social e as particularidades do contexto de vivência dos sujeitos que, nesse caso, é o Centro de Educação Infantil (CEI), localizado em Santana – Amapá. Com a abordagem qualitativa, é possível se aprofundar, interpretar e analisar os significados das ações e relações dos participantes da pesquisa. O estudo é sustentado pelo paradigma qualitativo e utiliza a etnografia educacional.

A etnografia educacional possibilita o contato direto com a escola e com os sujeitos, sendo possível estudar e descrever densamente as culturas, os comportamentos, os saberes, fazeres e toda a dinâmica do cotidiano escolar. A abordagem qualitativa, aliada ao método etnográfico, oportuniza a pesquisa *in loco* durante um tempo prolongado, tornando o pesquisador observador e participante do contexto.

A etnografia educacional requer uma descrição minuciosa, para isso utilizou-se de variados procedimentos para aferir credibilidade, rigor e confiabilidade. As técnicas de coleta de dado foram: observação, entrevista, diário de pesquisa, notas de campo, fotografia, gravação de vídeo e áudio e documentação pedagógica. Como análise de dados utilizou-se a análise de conteúdo.

A dissertação apresenta-se dividida em seção introdutória e mais seis seções, que abarcam teoria, metodologia, resultados e discussões. Na seção intitulada ‘Educação infantil: concepção de criança e de educação para a infância’ se propõe esclarecer os caminhos da Educação para as crianças, apresenta-se a importância de romper com a pedagogia transmissiva e dar lugar às pedagogias participativas. Ademais, nesta pesquisa salienta-se e discute-se a pedagogia-em-participação, a qual corrobora com uma educação

democrática e participativa, possibilitando o diálogo e a colaboração, ou seja, a participação de todos os sujeitos.

A terceira seção, denominada ‘Documentação pedagógica na Educação Infantil’, discute, com o intuito de esclarecer, a documentação pedagógica. Para isso, apresenta suas definições e suas formas, além de discorrer acerca da documentação pedagógica e aprendizagem da criança; e documentação pedagogia e avaliação.

A quarta seção do quadro teórico, intitulada ‘Cultura: criança e saberes’, trata do alicerce para o entendimento das discussões teóricas que abordam a investigação. Para tanto, a priori, apresenta-se os conceitos de cultura, localizando-se nas interpretações de Geertz (2002), para, em seguida, adentrar no universo das culturas infantis e dos saberes culturais, particularmente nas culturas infantis nos espaços escolares e dos saberes culturais no contexto da Amazônia amapaense.

A quinta seção corresponde ao quadro metodológico, o qual define a abordagem, o método, os procedimentos e a análise da pesquisa. Sendo assim, a pesquisa desenvolveu-se de acordo com o paradigma qualitativo (MINAYO, 1994; LAKATOS e MARCONI 2003; BOGDAN E BIKLEN, 1994), constituindo-se em uma etnografia educacional realizada através de pesquisa de campo (ANGROSINO, 2009; ANDRÉ, 1995; GODOY, 1995; GEERTZ, 1989; LAKATOS e MARCONI, 2003) em uma turma de segundo período, em uma escola de Educação Infantil no município de Santana, no Estado do Amapá. Os sujeitos da pesquisa serão crianças de 4 e 5 anos de idade e a professora responsável pela turma. O tratamento dos dados foi realizado mediante a análise de conteúdo.

A sexta seção, intitulada ‘Documentação pedagógica no registro dos saberes culturais regionais: registros etnográficos’, apresenta a discussão dos dados da pesquisa. Para isso, dividiu-se em três subseções: Os saberes culturais e a documentação pedagógica: percepção da professora; os saberes culturais regionais na construção da cultura infantil: registro da documentação pedagógica, olhar etnográfico, com as crianças no cotidiano da sala de aula; e registro da professora nas múltiplas linguagens da documentação pedagógica.

Os dados mostram que a documentação pedagógica referente aos saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense possibilita a construção das culturas infantis, sendo possível identificar o tipo de documentação realizada, averiguar como as crianças vivenciam os saberes culturais, entender a percepção da professora e como ela realiza os registros nas múltiplas linguagens. A partir do olhar etnográfico da

Etnografia Educacional, tornou-se possível compreender o contexto e os sujeitos em sua realidade.

Assim, a vivência por um período considerável com as crianças e os dados gerados provocaram reflexões sobre as culturas infantis e os saberes culturais na Educação Infantil, bem como acerca da importância de promover um espaço escolar com experiências significativas, fortalecidas pela colaboração e participação de todos. Espaço este que compreende a criança como sujeito de direito e protagonista, no qual a educação se estabeleça sustentada pela democracia e pelo diálogo com as múltiplas crianças, infâncias e culturas infantis.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA

Nessa seção procura-se esclarecer os caminhos da educação para as crianças, tendo como norteadora a pedagogia-em-participação, visto que possui uma visão democrática e reconhece a importância do envolvimento dos profissionais da educação, da família e das próprias crianças no processo de aprendizagem. Esse apoio conjunto resulta no protagonismo da criança, sua participação e legitimação de suas vozes. Dessa forma, há a promoção das experiências de aprendizagens significativas.

2.1 CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As discussões em torno da educação para as crianças de 0 a 5 anos vêm ganhando força ao longo do tempo. Entretanto, sua trajetória é marcada pelo descaso por parte do Estado. De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999), as instituições de educação para as crianças pequenas estiveram vinculadas, administrativamente, a diferentes departamentos (na ordem: Departamento do Trabalho; de Saúde e o de Ensino). Com isso, algumas mudanças ocorreram dentro do contexto da educação para infância, embora ainda seja palco de lutas, uma vez que se busca o reconhecimento das crianças como protagonistas, bem como outras mudanças que visam a qualidade do ensino e que propiciam o desenvolvimento infantil.

Segundo Santana (2014), é no período de colonização do Brasil, com a chegada dos jesuítas, que surge o primeiro sistema educacional brasileiro, pautado no cristianismo e regido pelo *Ratio Studiorum*. Ressalta-se que as mulheres e os negros eram excluídos e a educação era dual, isto é, havia uma educação para os filhos dos colonizadores e a outra para o restante da população.

Com a chegada da Família Real no Brasil, algumas mudanças ocorreram em diversos setores. Entretanto, a maioria da população permaneceu excluída. A educação para as crianças pequenas era destinada somente para aquelas que pertenciam à elite e recebiam os ensinamentos em casa.

Na passagem do Império para a República, deu-se o processo de constituição de um sistema público de educação devido à necessidade de suprir algumas demandas do Estado e, principalmente, a partir de políticas higienistas (SCHUELER, 1999). Dessa forma, o processo de urbanização, crescimento populacional, a necessidade de mão-de-

obra e as relações de trabalho intensificaram os debates acerca da educação e da instrução pública, principalmente no que diz respeito à instrução das crianças pobres.

Nesse contexto, o acesso à escola era destinado somente à população livre, saudável e vacinada. Já os escravos eram proibidos de se matricular. Essa determinação pode ser relacionada aos discursos dos médicos higienistas, que de acordo com Rizzini e Gondra (2014), a educação deveria ser integral – física, moral e intelectual. Portanto, visavam formar indivíduos dentro dos preceitos morais, religiosos e higienistas, prezando pelo desenvolvimento de crianças saudáveis, robustas e vigorosas.

Nesse período, a educação também se concebia em duas vertentes: a educação para as crianças privilegiadas – referente às pertencentes às classes sociais dominantes, e a educação para as crianças pobres. Em ambas havia instrução primária, porém segundo Schueler (1999), o destino dos meninos pobres após as aulas primárias era a aprendizagem por ofícios – Arsenais de Marinha e Guerra ou oficinas particulares.

Em raras exceções, caso demonstrassem aptidões e capacidades, os meninos pobres davam continuidade aos estudos, enquanto os meninos da elite prosseguiram seus estudos de forma naturalizada. No geral, os meninos pobres ocupavam o trabalho manual, e os meninos da elite ocupavam cargos altos e públicos. Havia, também, distinções entre a educação para meninas e meninos da elite, sendo que para as meninas existiam muitas limitações.

De acordo com Santana (2014), a educação infantil continuou sofrendo com o descaso no Império e na Primeira República, uma vez que não existiam instituições escolares destinadas a atender crianças menores de sete anos. Pode-se dizer que o primeiro jardim-de-infância brasileiro foi fundado pelo médico Joaquim Menezes Vieira e sua esposa D. Carlota (SANTANA, 2014). Entretanto, essa instituição era privada e destinada somente aos meninos da elite que tinham entre três a seis anos de idade.

Conforme Kramer (2011, *apud*. SANTANA, 2014), a primeira creche popular no Brasil foi criada em 1908, com o objetivo de atender às mães que trabalhavam geralmente como domésticas. A posteriori, as instituições voltadas para as crianças menores de sete anos surgiram devido a preocupações dos médicos higienistas e forneciam o atendimento às crianças, às gestantes e às mães visando o combate à mortalidade infantil.

Segundo Guimarães (2017), o atendimento à criança não se constituiu de forma linear, a sua constituição perpassou por instituição de caridade, filantrópica, assistencialista, custódia, de caráter compensatório e educativo. Sendo assim, as

instituições de atendimento às crianças perpetuaram-se por muito tempo, relacionadas bem mais a outras questões como assistencialismo, saúde, higiene, trabalho e à própria educação.

De acordo com o art. 227 da CF/88, notam-se novos contornos sobre a proteção, cuidados e direitos das crianças

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 178).

Nesse sentido, há mudanças sobre a compreensão da concepção do ser criança, tendo como resultado o desenvolvimento de discussões em torno desses sujeitos. Além disso, a Constituição Federal de 1988 passou a assegurar o direito à Educação Infantil a todas as crianças. Nos termos do artigo 6º da Constituição Federal de 1988, compreende-se que a Educação é um direito fundamental e social (BRASIL, 1988). Em outras palavras, é um dos direitos básicos, previstos na Constituição, a educação é uma das prioridades na vida dos indivíduos.

Conforme o Art. 205 da CF/88, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 166). Sabe-se, então, que a educação é um direito fundamental e social, é um direito de todos e um dever do Estado e da família em colaboração com toda a sociedade, bem como tem o objetivo de possibilitar o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação como dever do Estado, em conjunto com a família e em colaboração com a sociedade é essencial para o desenvolvimento do indivíduo. Na etapa da Educação Infantil, esse trabalho em conjunto possibilita estar atento aos interesses, manifestações, expressões e diferentes necessidades educacionais que as crianças possuem.

No que se refere à Educação Infantil, em conformidade com o Art. 208

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - Educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional no 59, de 2009)
[...]

IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional no 53/2006) (BRASIL, 1988, Art. 208, p. 167).

Compreende-se a educação infantil de 0 aos 5 anos de idade, e é subdivida em creche (0 a 3 anos idade) e pré-escola (4 a 5 anos de idade). Embora a Educação infantil inicie desde zero ano de idade, a educação básica obrigatória e gratuita somente se inicia a partir dos 4 até os 17 anos (BRASIL, 1988; 2017). Ou seja, a educação infantil é uma garantia aos indivíduos e um dever do Estado. Entretanto, a educação do zero aos 3 anos (creche) apesar de pertencer à Educação Infantil, não é obrigatória.

O Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe que

A Educação Infantil, a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013)

O acesso à educação infantil estende-se a todas as crianças até 5 anos, e não mais, como por exemplo, apenas às crianças de uma classe social ou aos filhos das mães trabalhadoras. Passa, então, a ser reconhecido como ciclo próprio da existência humana, no qual atende as pessoas dentro de sua respectiva faixa etária, em que se objetiva o desenvolvimento integral das crianças, constituindo-se como um papel importante na vida dos sujeitos pequenos.

A educação infantil como direito foi incluída na Constituição Federal de 1988 e desde a LDB foi instituída como a primeira etapa da Educação Básica. Segundo Corsino (2012), dez anos depois foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o que quer dizer que teve como conquista um fundo para o financiamento da Educação Infantil.

Ademais, de acordo com a CF/88 e a LDB (1996), a Educação Infantil deve estar sob responsabilidade do Município. A CF/88, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e a própria LDB reafirmam o direito das crianças à educação e vêm se construindo como alicerce legal. Nunes e Corsino (2012) argumentam que a implementação do ECA define, a partir do reconhecimento da criança, a infância brasileira como um tempo especial, em outras palavras, reconhece-se a criança como sujeito social dotado de direitos e deveres e a infância enquanto categoria social.

Contudo, ao pensar no desenvolvimento integral da criança, é preciso considerar outros fatores para além do alicerce legal que propõe a legislação. Para tanto, será que há no espaço escolar meios que auxiliam e possibilitam, de fato, a criança, os profissionais e a comunidade a realizar um trabalho pedagógico que visa a qualidade da educação infantil e do desenvolvimento da criança de acordo com as particularidades das crianças e da infância?

Para Kishimoto (2001), na Educação Infantil o desenvolvimento intelectual e psicológico ocorre nas salas de aulas, enquanto que no pátio, no momento do recreio, o físico e social são desenvolvidos. Então, acontece uma fragmentação do desenvolvimento integral da criança, em outras palavras, essa fragmentação dos aspectos do desenvolvimento infantil (físico, intelectual, psicológico, social) espelha-se nas concepções dos profissionais, na organização do espaço físico, materiais e práticas pedagógicas.

Será possível alcançar o desenvolvimento integral que propõe a legislação se há uma fragmentação? Para além disso, é preciso compreender como os espaços e atividades são organizados. Existe a possibilidade de promover a autonomia? São planejados a partir dos interesses das crianças? Levam em consideração que cada criança tem saberes e interesses diferentes? O brinquedo e brincadeira são considerados? A escola tem estrutura que favorece? Como é possível alcançar a qualidade da Educação Infantil com salas de aulas lotadas?

De acordo com Kishimoto (2001, p. 7), “na base desses problemas, encontram-se concepções de criança e de educação, fatores de ordem conjuntural e inadequação de processos de formação que precisam ser explicitados”. Para que o desenvolvimento integral da criança e a educação de qualidade sejam alcançados é necessário que haja uma mudança de conjuntura em vários aspectos (concepção de criança, infância, educação, questões salariais, organização, estrutura escolar, formação dos profissionais, entre outros), os discursos que regem o direito da criança precisam estar alinhados e presentes nas práticas e no cotidiano do contexto escolar infantil.

A Educação Infantil deve ser um lugar de desenvolvimento da criança, lugar este que possibilita a socialização, convivência, partilhas, experiências, constituição de identidade, saberes e culturas. Esta etapa escolar aliada ao ciclo familiar e a sociedade, fazem parte do processo de participação, socialização, conhecimento e proteção das crianças.

Segundo Corsino (2013, p. 4), uma educação infantil de qualidade propõe fatores relacionados a recursos materiais e humanos, isto é, desde políticas públicas para infância aos espaços, estruturas, condições de materiais e equipamentos, formação de professores, e não menos importante aos processos interativos estabelecidos na instituição. A qualidade da Educação Infantil decorre também de um trabalho pensado para as crianças e a partir delas, ou seja, com ambientes agradáveis, seguros, criativos, desafiadores e estimulantes; e que resulte em possibilidades de brincadeiras, manifestações artísticas e culturais e interações sociais.

Em relação a qualidade em Educação Infantil, Miguel Zabalza (1998) apresenta alguns pontos fundamentais dentre eles, destaca-se aqui: a organização dos espaços – já citada anteriormente; o equilíbrio entre a autonomia da criança e o trabalho dirigido; atenção aos aspectos emocionais; a importância da utilização da linguagem enriquecida; rotinas estáveis; contato individual com cada criança; sistema de avaliação e anotações que possibilitem o acompanhamento e a orientação para avaliar em grupo e individualmente; o trabalho com a família/responsáveis e com o meio ambiente, entre outros.

O direito ao acesso à educação de qualidade, alinhado a esses fatores e aplicados adequadamente resultaria em melhorias para a Educação Infantil e em processos significativos para a vida e para o desenvolvimento da criança, uma vez que, ao incorporar tais aspectos, possibilita-se o cumprimento de mais de um dos direitos constitucionais da criança, sinalizados na legislação.

Em suma, a trajetória da Educação Infantil é oriunda de longo processo de transformações e conquistas que não aconteceram de forma linear, foi marcada por descasos e dualismos (uma para os pobres, outra para os ricos). Diante disso, a Educação Infantil vem sendo reinventada continuamente de acordo com as novas concepções. Mediante tais dispositivos, lutas e conquistas, a criança foi reconhecida como sujeito social, salientando-se a importância da Educação Infantil para os pequenos sujeitos de direitos. Sendo assim, as instituições possuem objetivos para além do abrigar, higienizar, é preciso integrar o cuidar e o educar sem retroceder.

Diante dessa questão, tem-se como parâmetro, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a infância, documento normativo e orientado “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7) que define os direitos de

aprendizagem essenciais e desenvolvimento de todas as crianças do Brasil e orienta a construção dos currículos da educação infantil.

A BNCC para a infância propõe a equidade na Educação Infantil e a centralidade na criança e na infância, ou seja, cada criança possui os mesmos direitos e é compreendida como sujeito protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, direciona-se para o que cada criança tem direito na escola e o currículo está centrado na criança e nas suas experiências, nos sentidos e significados que constroem durante a sua trajetória.

Conforme a BNCC e os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças devem ser assegurados, que são: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se, e são expressos mediante os cinco campos de experiências, sendo que cada campo possui objetivos definidos, organizados em três grupos por faixa etária (bebês de 0-1 a 6m; Crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; Crianças pequenas de 4 anos a 5 anos 11 meses) (BRASIL, 2017).

Os campos de experiências são: o eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e Imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017). Esses campos não são isolados, são intercampos de experiências nos quais as crianças podem interagir e brincar (com pares, adultos, objetos, trocas e situações experienciais), consequentemente podem aprender e se desenvolver.

Ademais, o documento da BNCC (BRASIL, 2017) salienta a transição da Educação Infantil para o ensino fundamental para que o arranjo curricular seja centrado na criança e na continuidade dos processos de suas aprendizagens, de forma a romper com a subordinação, fragmentação e descontinuidade na Educação Infantil. Nesse sentido, a educação das crianças de Educação Infantil precisa superar a subordinação, certos paradigmas e formas de atendimento à criança e garantir os direitos das crianças a educação de qualidade e às aprendizagens essenciais, bem como, ao desenvolvimento de cada criança respeitando as múltiplas infâncias, linguagens e culturas.

2.2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

O que é a criança? E o que é ser criança? As respostas para estes questionamentos abrangem diferentes concepções que se relacionam a um contexto sociocultural,

geográfico, histórico, econômico e político. Cohn (2005, p. 22) argumenta que “em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa”. Dessa forma, para compreender uma concepção de criança é preciso analisar qual é o contexto e o tempo em que a criança está inserida, uma vez que a criança pode ser entendida como uma tabula rasa ou como sujeito de direito.

Há muitas ideias construídas ao longo do tempo sobre o que é a criança, ser criança, qual o seu papel na sociedade, entre outras. Contudo, analisando as diferentes concepções de infância, percebe-se que algumas apresentam visões que, de certa forma, podem ser consideradas negativas para esses sujeitos. Em outras palavras, a criança é vista ora como um ser inocente, infantil, angelical, ora como adulto em miniatura, mas raramente como um ser diferente do adulto que possui direitos e deveres.

Partindo das contribuições da sociologia da infância, James, Jenks e Prout (1998, *apud*. BRITO, 2015, p. 36) classificam a imagem da criança em dois períodos, que são: imagens de criança pré-sociológica, que compreende a criança como invisível na sociedade e que é produtora de existência e de formação simbólica; imagens de criança sociológica, que entende e reconhece a criança como ator social que participa e contribui para a construção sociocultural.

Embora a sociologia da infância apresente contribuições para a compreensão das concepções de criança, Corsaro (2011) declara que as crianças também foram marginalizadas na sociologia da infância, por assumirem uma posição de subordinação na sociedade e que é frequente que os adultos percebam a criança como futuros adultos – adultos em miniatura.

Sarmiento (2008) contribui com esse debate quando afirma que as crianças foram representadas como “homúnculos” durante séculos. Essa nomenclatura quer dizer que as crianças são seres humanos miniaturizados e estão em trânsito para a vida adulta, portanto precisam ser cuidados devido a sua incompletude. Tais circunstâncias colocam a criança e a infância como subalternos e oprimidos em relação ao adulto e o seu mundo. Sendo assim, não haveria razões para possuir direitos.

Segundo Qvortrup (2011), baseado na ideia de Franz-Xaver Kaufmann, em relação às crianças, existe uma diferença estrutural nas diversas vertentes da vida política que possui a necessidade de considerá-las e as suas famílias. Qvortrup (2011) afirma que há uma tendência secular que considera prioritariamente outros aspectos da vida que não

são as crianças. Com isso, as crianças vêm sendo consideradas e enquadradas a partir do olhar dos adultos, bem como as suas condições de vida.

Até a Idade Média não havia uma compreensão de criança como sujeito social, era inexistente o sentimento pela criança e pela infância. O sentimento pela infância não existia, o que não significa que as crianças fossem negligenciadas ou abandonadas, uma vez que esse sentimento não corresponde à afeição pelas crianças, mas sim, a consciência da particularidade infantil¹, ou seja, da distinção entre a criança e o adulto (ARIÈS, 1981).

Nessa perspectiva, a criança era reduzida à imagem do adulto, considerada um adulto em miniatura. Em consequência, não existiam restrições quanto à ocupação das crianças nos espaços sociais coletivos (ARIÈS, 1981). Conforme Ariès (1981), na arte medieval as crianças e infância eram desconhecidas ou não eram constantemente representadas e, quando acontecia de serem retratadas, eram representadas como adultos em miniaturas.

O sentimento de família advindo do modelo familiar da burguesia trouxe novos contornos à imagem de criança. Entretanto, ainda calcada na imagem pré-sociológica, isto é, nesse momento, há uma preocupação com a proteção e educação da criança, mas ainda subordinada ao adulto. De acordo com Corsaro (2011), os desejos e necessidades da vida da criança são constantemente causas de preocupação dos adultos e em consequência, a criança é colocada à margem da estrutura social.

Para Sarmento (2008), nesse período as crianças são confinadas ao espaço privado, seja ao cuidado da família ou ao apoio de instituições sociais (asilos, orfanatos, creches, etc.). Nesse sentido, destacam-se os próprios discursos eugenistas que retiravam os jovens menores, muitas vezes considerados “desvalidos” para conduzi-los a alguma instituição. A criança, seja rica ou pobre encontrava-se à margem da sociedade adulta e de seus cuidados.

A imagem de criança compreendida como ser incompleto diante do adulto, pode ser vista na imagem de criança para John Locke (OLIVEIRA, 2008), a qual era comparada a uma tábula rasa, incompleta e imperfeita, mas que poderia ser preenchida e

¹ Cabe aqui distinguir o que é a criança e o que é a infância. Segundo Sarmento (2008), as crianças são atores sociais e a infância é categoria social do tipo geracional, sendo relativamente independente dos sujeitos que a integram e socialmente construídas. A categorial social do tipo geracional se estabelece pelo lugar que a infância ocupa na sociedade. As crianças são sujeitos ativos e participativos dos processos sociais que constroem suas próprias vidas sociais, culturas e conhecimentos, transformam e contribuem com a vida dos outros indivíduos e a sociedade.

educada para a sociedade, entende-se aqui também a imagem de que a criança é um vir-a-ser.

A criança para Rousseau possui uma inocência e uma natureza boa que deve ser preservada, uma vez que se entende que todo homem nasce bom e é a sociedade que o corrompe, sendo assim deve-se proteger as crianças e sua inocência. Essas duas imagens possuem características próximas, como de preservação, cuidado e educação (OLIVEIRA, 2008).

Oliveira (2008) apresenta a concepção de Froebel, que defendia a ideia de evolução natural da criança e a espontaneidade infantil. Como efeito, a educação deveria respeitar a criança, baseado na evolução natural. O sentimento religioso estava presente nas obras de Froebel e sua imagem de criança estava relacionada a esse sentimento.

Essas formas de concepção de criança a compreendem como alguém afastado da sociedade, que não participa nem contribui na construção social e na cultura. Por esse ângulo, a criança como um vir-a-ser deve ser controlada e moldada para assumir sua posição na sociedade, sendo necessária uma intencionalidade de cuidado e proteção com esse indivíduo.

A concepção de criança de Piaget trouxe muitos impactos para a construção da imagem da criança. Piaget, de acordo com Corsaro (2011), considerava que desde os primeiros dias da infância as crianças interpretam, organizam e usam informações do ambiente para construir suas concepções para seu mundo de modo distinto do adulto. Assim como Piaget, “Vygostky destacou o papel ativo da criança no seu desenvolvimento” (CORSARO, 2011, p. 25). Entretanto, Vygostky presumia que o desenvolvimento da criança é resultado de suas ações coletivas.

Segundo Brito (2015, p.39), a definição de Vygostsky entende a criança como um “ser histórico-cultural que, por meio de sua colaboração, reconstrói sua cultura, contribuindo para a transformação da sociedade em movimento; enfim, é uma criança participativa e ativa”. Sendo assim, as ações coletivas, mediante a interação social, fazem com que a criança social internalize, adquira conhecimentos e habilidades, participe e transforme, contribuindo constantemente para a construção da sociedade e das culturas.

A criança passa a ser compreendida como sujeito social, agente, participante protagonista, entre outras nomenclaturas que definem essa criança ativa e participava socialmente. Essa noção de criança traz novamente a discussão de reprodução interpretativa, desenvolvida por Corsaro (2011), uma vez que a criança social em sua ação

coletiva produz sua própria cultura nas relações com seus pares e com os adultos e contribui para a produção das culturas e das sociedades adultas.

De acordo com Sarmento (2004, p. 2) “todas as crianças transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível”. Tal fato é construído e reconstruído pela ação coletiva das próprias crianças na relação com o mundo dos adultos e de seus pares.

Compreender a criança como sujeito participante e construtor do seu próprio conhecimento, portanto do seu mundo e de sua cultura, não é uma tarefa fácil, uma vez que envolve paradigmas enraizados. As reconfigurações em torno do sujeito criança e de seus direitos as colocam como construtoras ativas na sociedade, possibilitando assumir seus papéis sociais. Dessa forma, entende-se que essa concepção rompe com a redução da criança a um vir-a-ser e outras formas de inferiorização e negatividade. A criança deixa de ser apenas um receptor passivo para assumir uma posição na sociedade.

Diante disso, o reconhecimento da criança protagonista torna-se importante ponto de partida para mudanças relativas a questões sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais. Nesse sentido, um dos aspectos essenciais para alcançar a qualidade da educação é ter a criança e suas particularidades, interesses e participação como referência, ou seja, planejar o contexto e ações educacionais a partir do que querem, pensam, agem, criam, e recriam as crianças em suas múltiplas interações sociais. Ademais, para entendê-las é preciso ter em vista que elas são indivíduos heterogêneos inseridos em situações e culturas diferentes.

Em suma, a concepção na qual esta pesquisa está pautada é na criança como sujeito e ator social, agente ativo e participativo, protagonista do seu processo de conhecimento. Essa conceitualização é resultado de longo processo e de campo de lutas, conflitos, discussões sociais e políticas. Nesse sentido, entende-se que a concepção de criança como sujeito de direitos e produtor de cultura é fruto das discussões atuais e a infância é uma construção social moderna.

É importante salientar que a separação entre o mundo da criança e o do adulto, e o reconhecimento da criança e da infância não aconteceram de forma imediata no início da Idade Moderna, este ocorreu em tempos e contextos distintos, que decorreu de diferentes processos socioculturais, circunscritos por movimentos e lutas pela proteção e legalização dos direitos das crianças.

2.3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA

Diante do crescimento industrial há necessidade de um espaço para que as crianças pequenas sejam deixadas, ao mesmo tempo em que há a necessidade de formar mão-de-obra. É nesse contexto que se constituem inicialmente as instituições educacionais. Nesse sentido, podemos dizer que a educação busca contemplar a produção de conhecimentos uniformes, seguindo as ideias de Taylor e Ford para a industrialização (OLIVEIRA-FORMOSINHO E PASCAL, 2019).

Há, então, uma pedagogia transmissiva – tradicional. Essa educação tradicional tem como objetivo transmitir conhecimentos, normas e valores aos alunos. Os professores são os sujeitos que transmitem os conhecimentos e os alunos os receptores que apenas reproduzem o que lhes fora repassado. É uma aprendizagem baseada na memorização e na prática de decorar.

Desse modo, a educação tradicional visa à transmissão de conhecimentos e competências de forma uniforme, possuindo um currículo único, homogêneo, excludente e que corresponde com o aparelho ideológico do Estado. Torna-se, assim, mais interessante para os governantes, uma vez que se considera mais eficiente diante dos seus interesses e é um meio de controle social.

A educação tradicional não contempla as diferenças entre os alunos, busca manter uma padronização. O ensino é fragmentado e ensinado para todos com os mesmos mecanismos, ao mesmo tempo e no mesmo ritmo, correspondendo a produção em massa de Taylor e Ford. Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) classificam como uma linha de montagem educacional. Nesse modelo, a criança é vista como uma tábula rasa, que tem como atividade apenas memorizar e reproduzir conhecimentos e valores que interessam ao sistema vigente.

A educação nessa perspectiva tradicional e colonial deve moldar, civilizar e inculcar os saberes, valores, morais, culturais da classe dominante. É uma pedagogia transmissiva que ignora e invisibiliza as múltiplas culturas, saberes e diferenças, perpetua a universalidade e a padronização. Portanto, há uma imposição da cultura eurocêntrica e as instituições educacionais refletem tal cultura e, de certa forma, uma hierarquização social.

Nessa ótica, a criança não tem direito à educação democrática, a participação e muito menos a ser protagonista do seu próprio conhecimento. Os professores são os

únicos capazes e que possuem conhecimentos. As crianças são prejudicadas como sujeitos incapazes, ingênuos, incultos, entre outros estereótipos aos quais são submetidas.

A educação convencional para a infância ainda se encontra calcada nos preceitos de uma pedagogia transmissiva, embora haja inúmeros debates vislumbrando pedagogias alternativas que sejam centradas nas crianças enquanto sujeitos sociais, ativos e protagonistas no seu processo de aprendizagem.

Candau (2012) argumenta que a educação tradicional representa uma cultura ocidental europeia, na qual se afirmam conhecimentos e valores universais, negando e segregando o Outro. Ao contrário disso, a educação deve incluir os que são excluídos nessa definição eurocêntrica e pautar-se em conhecimentos e valores transculturais, possibilitando o posicionamento crítico em relação aos universais.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), a desconstrução dessa educação e dessa visão tradicional é um primeiro passo para a reconstrução de uma pedagogia participativa e para a mudança da ótica sobre a criança e infância. A pedagogia participativa reconhece que as crianças dispõem de interesses, concepções e saberes próprios, ademais modos de agir, pensar, expressar, comunicar com os outros, portanto, possuem maneiras próprias de conduzir a vida e ver o mundo e as relações.

Contudo, Oliveira-Formosinho (2007) argumenta que o fazer pedagógico transmissivo tradicional que ignora os direitos das crianças ainda persiste. À vista disso, apesar de haver propostas e interesse em pedagogias alternativas, a pedagogia transmissiva, há uma certa dificuldade em realizá-las, pois perdura a herança de práticas educativas que ignoram as vozes e a participação efetiva das crianças.

Sabe-se, então, que existem abordagens alternativas, tais pedagogias permitem conhecer outras possibilidades de identificar uma mudança ótica e elaborar uma *práxis* participativa, na qual é possível promover uma visão diferente. Sendo assim, é capaz de envolver todos os sujeitos do contexto (papel ativo de participação), compreender os alunos como construtores do seu próprio conhecimento e respeitar a particularidade e diversidade.

Algumas das distinções entre as pedagogias transmissivas e participativas consistem nas diferenças acerca dos objetivos da educação, o papel do professor e do aluno, as concepções do ensino e aprendizagem, concepções de avaliação, a organização do conhecimento e dos processos educativos, os métodos, entre outras características.

Para Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), nas pedagogias transmissivas o objetivo da educação consiste na transmissão e fornecimento de conhecimento,

competências e conteúdos estruturados, sendo o professor mero transmissor de conteúdos e os alunos sujeitos passivos de repetição, reprodução e ignorados dentro do processo educativo. O conhecimento é compartimentado e fragmentado, a escola é um espaço neutro, fechado e isolado, entre outros.

Nas pedagogias participativas, segundo Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), o objetivo da educação está no envolvimento dos estudantes na sua própria educação e no desenvolvimento de cidadãos responsáveis e cívicos. O papel do aluno e do professor é o de sujeitos ativos e participativos no processo de aprendizagem. O conhecimento é holístico, integrado e conectado e a escola é uma organização ecológica, aberta e contextualizada.

Ante o exposto, a concepção de Educação para a infância deve envolver uma ruptura com as pedagogias transmissivas e se sustentar em uma pedagogia participativa. Contudo, como ensina Paulo Freire “em pedagogia a ruptura não é um mero exercício de desocultação, mas sim um compromisso com a reconstrução e com a esperança” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18). Assim, as instituições de Educação Infantil devem assumir o compromisso com a reconstrução e promover uma experiência educacional vinculada aos princípios da pedagogia participativa.

Nesse sentido, para o estudo destaca-se dentre as pedagogias participativas, a pedagogia-em-participação, na qual o contexto da Educação Infantil deve configurar-se como espaço democrático e dialógico que atua na promoção da equidade, na participação ativa e na responsabilidade social de todos os envolvidos, na inclusão da diversidade, englobando as culturas da comunidade local e global.

2.4 PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO

Como discutiu-se anteriormente, as pedagogias participativas rompem com as pedagogias transmissivas. Sendo assim, configuram-se em pedagogias que têm como objetivo o envolvimento das crianças de forma ativa no processo de aprendizagem, o desenvolvimento de todos os envolvidos, sendo que o professor não é mero transmissor, ele participa ativamente e promove situações de aprendizagem significativa e colaborativa. Bem como, a escola é ecológica, contextualizada, aberta ao envolvimento dos pais.

As instituições educacionais devem se afirmar enquanto democráticas, nas quais está intrínseca a pedagogia participativa. Em outras palavras, a base do fazer pedagógico

participativo se constitui na promoção da equidade, participação, experiências e inclusão da diversidade, portanto deve ser democrática em todos os níveis.

Nesse sentido, a pedagogia participativa compreende uma visão democrática de mundo, nas palavras de Dewey (1939, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2009, p. 29)

a democracia é mais do que um modo de governo. É antes de tudo uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e compartilhada. É um modo de viver sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2009, p. 29).

Diante disso, é em contexto educacional democrático que as crianças aprendem a viver democraticamente mediante às experiências comunicativas e compartilhadas. Em ambiente democrático garante-se a participação de todos no processo educativo, sendo assim, os envolvidos desenvolvem sua responsabilidade social, constroem conhecimentos e vivenciam novas situações e desafios, seja individualmente ou em grupo.

As crianças, além de desenvolver a responsabilidade social e partilhar conhecimentos e vivências, desenvolvem a autonomia e aprendem a viver em democracia, bem como tornam-se capazes de compreender os seus direitos e deveres, as diferenças e a diversidade. Ademais, suas vozes, interesses e liberdade são valorizados nos espaços democráticos.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) consideram que a democracia está no cerne da Pedagogia-em-Participação, dado que incorpora a promoção da igualdade e a inclusão da diversidade de todos e todas, de modo a trazer consigo um cotidiano participativo e vivido por todos os participantes (consideram-se crianças e adultos que estão inseridos nesse contexto).

A instituição de educação infantil como espaço democrático promove todas as ações educativas dentro dos princípios da democracia, assim envolve diálogo, reflexão, negociação e participação, para que todos os membros possam exercer as capacidades das quais dispõem e colaborar com o processo educativo, de forma a afirmar seus direitos e deveres em um contexto de respeito.

Para Brito (2015), a democracia interligada à educação sustenta e fortalece as práticas com potencialidades de formação e aprendizagem participativa, em processos de colaboração entre as crianças e os adultos. Diante disso, a educação infantil deve ser organizada para que a democracia esteja presente em todas as ações e experiências coletivas.

Assim, a pedagogia-em-participação compreende o envolvimento da criança e a participação na construção da aprendizagem mediante ações colaborativas e experiências interativas com os pares e com os adultos em todas as dimensões pedagógicas. Dessa forma, a pedagogia-em-participação está centrada na criança participativa e competente que conduz o seu processo educativo em parceria, ao mesmo tempo em que é protagonista e construtora do seu conhecimento.

A essência da pedagogia-em-participação é a sustentação das crenças, dos saberes, dos valores, da democracia, da teoria e da prática. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), é também a essência da pedagogia participativa, a criação de espaços-tempos pedagógicos que possibilitem que a criança seja construtora da sua própria aprendizagem. Para tanto, o espaço deve ser aberto, flexível, ético, seguro, plural, prazeroso e lúdico; que seja então um espaço de escuta, participação, experiências, interações.

A organização de espaços-tempos é fundamental na Educação Infantil para criar um lugar onde a aprendizagem flua de forma significativa e prazerosa. Quando a organização atende a critérios de diversidade, quantidade e estética possibilita à criança vivenciar o mundo de diferentes ângulos (OLIVEIRA-FORMOSINHO E ANDRADE, 2011). As experiências vividas pelas crianças promovem as aprendizagens participativas.

Nesse sentido, o papel do (a) educador (a) é o de organizar os espaços-tempos, promover experiências significativas, apoiar o envolvimento da criança, escutar, observar e documentar as situações e ações para que seja possível monitorar, compreender a criança e seus interesses, planejar a partir dos registros e avaliar os processos educativos. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) discutem que para desenvolver a pedagogia-em-participação é relevante organizar as dimensões pedagógicas para que se assegurem as vivências e as interações sociais, uma vez que são mediadoras centrais do desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Na Pedagogia-em-Participação existem quatro eixos centrais que definem a intencionalidade pedagógica. A Figura 1 apresenta um diagrama dos eixos.

Figura 1: Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação

Fonte: Oliveira-Formosinho; Formosinho (2011, p. 105)

Esses eixos refletem a intencionalidade do processo educativo para que seja possível colaborar com o desenvolvimento das identidades sócio-histórico-culturais das crianças. Os eixos pedagógicos da pedagogia-em-participação definem o pensar e o fazer pedagógico no cotidiano, os eixos de intencionalidade são: **ser-estar; participar e pertencer; explorar e comunicar; e narrar e significar.**

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), esses eixos cultivam as identidades e as relações no processo de aprendizagem e ensino das crianças. Diante disso, deve-se organizar um ambiente educativo que possibilite a participação, o sentimento de pertencimento, a exploração, representação, experiências e com o suporte da documentação pedagógica seja possível pensar nas ações e nas avaliações das aprendizagens, bem como possibilitar a revisitação desses registros e narrativas.

A Pedagogia-em-Participação tem como aspectos principais, além da participação, a observação, a escuta e a negociação e, a posteriori, a reflexão desses processos. Nesse sentido, a observação, a escuta e a negociação são práticas essenciais que precisam estar articuladas ao pensamento reflexivo e crítico. Sendo possível respeitar os princípios da educação democrática e compreender a criança como ser ativo, participativo e livre na construção de aprendizagem.

Na pedagogia-em-participação a observação consiste em um processo contínuo de conhecimento a respeito de cada participante. Isso possibilita uma visão mais específica e individual da criança, suas aprendizagens e seu desenvolvimento. Ao observar a criança e suas aprendizagens nos contextos educativos é possível compreender e acompanhar a criança em tempos e espaços diferentes, contudo é preciso que se tenha

um olhar atento à criança e que o professor possa organizar, planejar e mediar situações que envolvam novas possibilidades de experiências de aprendizagem.

Para Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), a observação como processo contínuo individual transpõe o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança a partir do modo de criação de significado para experiência que lhes é próprio. Em outras palavras, a atribuição de significado às experiências de cada criança é diferente, dado que cada criança se encontra em contextos distintos com relações sociais, culturas, experiências e vivências diferenciadas.

De acordo com Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), a pedagogia-em-participação configura-se como processo de ouvir a criança acerca da sua colaboração na co-construção do seu conhecimento. Assim como a observação, a escuta é um processo de conhecimento sobre a criança, mas para além disso, possibilita a participação na sua aprendizagem. Escutar a criança possibilita o conhecer e planejar a partir dos interesses da criança dando a ela a oportunidade de participação e construção na sua jornada de aprendizagem e desenvolvimento.

A negociação é o processo de discussão das ações e conteúdos curriculares do contexto de aprendizagem e desenvolvimento que possibilita a participação da criança nas tomadas de decisões. Segundo Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), é participação guiada na co-definição do planejamento curricular. Além disso, o ato de negociar com os participantes o currículo, no contexto educativo, consiste em um instrumento da pedagogia-em-participação que promove ainda mais o afastamento e a superação da perspectiva da pedagogia transmissiva.

Esses processos principais são significativos, uma vez que se realizam mediante a participação e envolvimento das crianças com os adultos, os quais definem um fazer e um pensar pedagógico estabelecido pela diferenciação pedagógica. Nessa perspectiva, compreende-se “a heterogeneidade e a diversidade como riqueza” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 29), ademais, respeita-se o tempo de cada criança e entendem-se as múltiplas infâncias, culturas, identidades, linguagens, saberes e fazeres nos espaços escolares, corroborando com a participação coletiva.

Para tanto, a documentação pedagógica é um meio de registrar as ações das crianças e dos adultos no processo de construção de aprendizagem. Dessa forma, a pedagogia-em-participação coloca a documentação no centro destes processos para que seja possível investigar, monitorar, avaliar e refletir acerca das disposições já citadas; e com isso, garantir o direito da criança à qualidade da educação infantil.

3 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente seção discute a documentação pedagógica no contexto da Educação Infantil, assim configura-se como essencial para esclarecer e compreender o que é a documentação pedagógica, dado que se constitui em um dos eixos centrais de discussão da investigação proposta, bem como possibilita melhor entendimento acerca das definições delineadas na pesquisa, principalmente no que diz respeito ao problema de pesquisa e os objetivos.

3.1 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica surge por volta do século XX, a partir de anseios de redefinir os processos envolvidos da qualidade da educação para as crianças e assim para reconstrução das práticas educativas visando à qualidade da aprendizagem e do contexto em que as crianças estão inseridas, bem como o desenvolvimento dos educadores.

Azevedo (2009) afirma que no século XX, têm-se importantes debates referentes à qualidade do atendimento às crianças e suas famílias, neste período, implementam-se novas políticas e projetos educativos que buscam garantir a qualidade e assegurar os direitos das crianças. É nessa perspectiva que as pedagogias participativas se consolidam, particularmente a pedagogia-em-participação.

Na pedagogia-em-participação a documentação pedagógica abarca uma visão democrática de educação, a qual considera todos os sujeitos envolvidos no processo educativo como ativos, participativos e responsáveis, garantindo a todos o direito à escuta e à participação. Nesse sentido, no cotidiano, nas partilhas e nas interações ratifica-se o reconhecimento, a participação e o diálogo entre as culturas, os saberes e experiências.

Assim, a documentação pedagógica representa uma das grandes conquistas deste século para a infância (AZEVEDO, 2009; BRITO; KISHIMOTO, 2015), uma vez que a partir dela, torna-se possível reorganizar e reconstruir o contexto da realidade educacional sustentada pelos preceitos da pedagogia-em-participação, sendo assim, proporciona-se ao profissional de Educação Infantil descrever, compreender, interpretar e atribuir sentido ao cotidiano e à aprendizagem, permitindo o diálogo entre a cultura do adulto e a da criança e a transformação do espaço escolar.

Azevedo (2009) aponta o significado da palavra **documentação** (etimologicamente deriva do latim *documentatio*) encontrado no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea que é

1 - Ato de documentar ou documentar-se; 2 – Compilação e organização de informação registada, de documentos de natureza vária, com vista a permitir a sua armazenagem, utilização, transmissão; 3 - Conjunto de informação contida em qualquer suporte material de apoio, de testemunho ou de prova; conjunto de documentos (AZEVEDO, 2009, p. 6).

Nessa perspectiva, a documentação no contexto da educação infantil constitui-se não como um mero registro final do cotidiano, isolado ou como uma simples compilação e organização de informação registrada, ou ainda como um conjunto qualquer de informações e arquivos documentados. Pinazza e Fochi (2018, p. 18) ressaltam que é importante ter em vista que “nem todo o registro gera documentação pedagógica, mas que toda documentação pedagógica depende de registro de boa qualidade” e que a documentação pedagógica representa a escolha de registros que são documentados por quem faz a documentação pedagógica, assim esta questão salienta a responsabilidade do educador frente ao ato educativo (PINAZZA; FOCHI, 2018).

À vista disso, a documentação pedagógica não decorre apenas do documentar e observar as informações, ela vai além. Compreende o envolvimento e a participação dos sujeitos nas ações e também a observação aguçada e a escuta atenta. Para Oliveira-Formosinho e Pascal (2019)

Documenta-se para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. Documenta-se para criar e mostrar outra imagem de criança. Cria-se material de grande autenticidade porque se refere à vivência, à experiência de cada criança e do grupo. Usa-se esse material para projetar a ação educacional, para partilhar com as famílias e com a organização, para monitorar o cotidiano de ensino e a sua relação com as aprendizagens das crianças, para fazer investigação praxeológica (OLIVEIRA-FORMOSINHO E PASCAL, 2019, P. 122).

Esse ato de documentar na Educação infantil não é simples, envolve a complexidade de se monitorar e avaliar o progresso das aprendizagens realizadas. E constitui-se como ferramenta para a comunicação, conhecimento, investigação, revisão, reflexão e avaliação desse cotidiano e como estratégia que possibilita registrar, documentar, descrever, fazer análise e interpretações que oportunizam aos professores interpretar e avaliar as aprendizagens realizadas pelas crianças, resignificando suas ações mediante às informações obtidas pela documentação pedagógica.

Para tanto, a documentação pedagógica deve, de acordo com Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) revelar os processos de ensino e aprendizagem, os resultados e os progressos desse processo; produzir informações sobre a aprendizagem tanto das crianças quanto dos profissionais; entrelaçar a monitoração e avaliação ao ensino e à aprendizagem. As informações contidas na documentação pedagógica podem ser analisadas de vários modos e questionadas de diferentes formas para que se monitore e avalie a aprendizagem, mas para isso é preciso interrogá-la de fato para que se revele o ensino, a aprendizagem, as ações, os saberes, os modos de criação de sentidos e significados atribuídos.

Para Kishimoto e Brito (2018), a documentação pedagógica é como ferramenta para planejar a educação, avaliar e monitorar e investigar os processos educativos participativos que levam à dialogia e à reflexão crítica. Então, o registrar para questionar, planejar, investigar, experimentar, comunicar, partindo da criança e suas vozes, ações, descobertas e concepções como foco central para todo o percurso educativo a ser traçado.

Azevedo (2009) argumenta que ao documentar, torna-se possível escutar e compreender os pontos de vistas, ideias, pensamentos e sentimentos das crianças ao ponto que se estabeleça o diálogo entre e interações mais fecundas entre todos os sujeitos, por isso que a documentação pedagógica consiste também em uma ferramenta de comunicação, elemento fundamental para tornar visível o processo de aprendizagem de cada criança e de todo o grupo, no qual possibilita a observação deste processo.

Para fazer documentação pedagógica, é preciso considerar que existem condições necessárias para a sua realização. Como aponta Kishimoto e Brito (2018), as autoras supracitadas salientam seis condições para o (a) professor (a) realizar a documentação pedagógica em colaboração com as crianças.

A primeira condição diz respeito à concepção de criança ativa e participativa, em que se acentuam e valorizam as vozes das crianças, bem como reconhece o seu direito à educação de qualidade. A segunda condição condiz com a compreensão de que cada criança possui sua forma de aprendizagem, tal fato investigado evidencia seus interesses e saberes, se o contexto de ensino e aprendizagem é favorável às experiências, ações e inúmeras possibilidades de aprendizagem (KISHIMOTO E BRITO, 2018)

A terceira condição corresponde à necessidade de conhecer as pedagogias participativas e democráticas que proporcionam a análise crítica e reflexiva dos registros documentados. A quarta condição reforça que é preciso adotar práticas pedagógicas que vislumbrem ações coerentes às pedagogias participativas. Quanto à quinta condição,

corresponde ao preparo do ambiente educativo harmônico, a pedagogia participativa adotada, no qual objetiva-se a qualidade da educação. A sexta e última condição refere-se ao exercício na produção e utilização da documentação pedagógica para monitoração e avaliação do ensino e aprendizagem relativos ao processo educativo (KISHIMOTO; BRITO, 2018).

Assim, a documentação pedagógica comprometida com a pedagogia-em-participação e dentro de uma perspectiva democrática e plural, facilita a observação, conhecimento, comunicação, diálogo, monitoração, reflexão e avaliação das ações, decisões, interesses, concepções, aprendizagem e atribuição dos significados e sentidos presentes no cotidiano escolar, mas requer esforço e dedicação daqueles que participam do processo educativo e formativo. O educador deve ter ciência de sua responsabilidade ao documentar e precisa analisar e refletir as práticas adotadas e planejar pensando na qualidade da educação e no melhor para as crianças a partir delas próprias.

A documentação pedagógica abrange inúmeras formas de documentos que possibilitam o registro do cotidiano escolar, as vozes, os interesses, sentimentos das crianças, as interações entre crianças e adultos e as ações de todos os participantes, corroborando com a monitoração e avaliação dos caminhos percorridos pelos sujeitos.

Para Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), de algum modo, os professores de Educação Infantil sempre fizeram algum tipo de documentação pedagógica, como livros das crianças, das atividades e das aprendizagens. Entretanto, a documentação pedagógica compreende várias e diferentes formas de fazer o registro, por exemplo por meio de: fotografias, filmagens, desenhos, pinturas, construções, histórias, poemas, portfólios, observações, murais. Os registros oriundos da documentação pedagógica se revelam como uma memória viva das concepções, sentimentos, culturas, saberes e fazeres das crianças e do contexto de aprendizagem em que estão inseridas.

De acordo com Kishimoto e Brito (2018), ao englobar diferentes formas de registros, a documentação pedagógica possibilita a compreensão do que Paulo Freire (1989) discute: a leitura do mundo que expressa o que a criança aprende nos contextos em que vive. Sendo assim, a criança é vista em seu contexto, a realidade educativa é salientada, há então possibilidades de escuta das experiências particulares das crianças.

Kishimoto e Brito (2018) consideram que os registros apresentam indícios que potencializam as aprendizagens, uma vez que fornecem informações acerca de como acontece a aprendizagem, quais os fatores que contribuem para tal e para o envolvimento dos sujeitos nas ações e situações que participa.

Dessa forma, segundo Marques e Almeida (2011), se a documentação pode possibilitar a reflexão sobre a prática e a formação contínua, a construção de memória e identidade, a visibilidade do projeto educativo da escola, a compreensão do pensamento infantil, o planejamento e a avaliação, certamente estará relacionada à melhoria da qualidade do trabalho pedagógico.

Assim, a partir das inúmeras formas de registros que envolvem a documentação pedagógica torna-se possível compreender qual o contexto mais favorável para a aprendizagem, os interesses das crianças e as suas vozes, levando em consideração as circunstâncias que abarcam o âmbito local. Diante disso, os registros oriundos de diferentes tipos servem como subsídio para a observação, comunicação, conhecimento, reflexão, avaliação e planejamento do professor de Educação Infantil, que vislumbra a educação democrática, participativa que deriva dos interesses das crianças para potencializar a aprendizagem.

3.1.1 Documentação pedagógica e a aprendizagem da criança

Ao documentar para descobrir e conhecer, criam-se inúmeras possibilidades de questionar e refletir sobre a criança e sua aprendizagem, bem como sobre o papel do adulto e a sua prática no cenário escolar. A documentação favorece a reflexão acerca dos processos e relações estabelecidas, sendo assim, salienta-se a qualidade do ensino-aprendizagem, que possibilita a análise coletiva das informações e da própria prática do educador, permitindo o analisar e replanejar com a finalidade de ampliar a qualidade da aprendizagem e a avaliação das ações.

Nesse sentido, o conceito de socioconstrutivismo (construtivismo social) entra em evidência a partir da premissa de aprendizagem e desenvolvimento como produtos da interação social, sendo ferramenta importante na elaboração da documentação pedagógica a partir da observação inteligente dos diversos fatores que contribuem para a construção do conhecimento, com base na interação e vivências das crianças (FOCHI, 2019).

Bruner (1973, *apud*. FOCI, 2019) baseou seus estudos na cognição e apresentou como princípios básicos da sua teoria: primeiro, que o aprendizado é um processo ativo do sujeito; segundo, que a estrutura cognitiva do sujeito é o fundamento para a aprendizagem (estrutura cognitiva: esquemas e modelos mentais). Em terceiro, que o conhecimento aprendido fornece significado e organização à experiência do sujeito.

Esses pilares são importantes na elaboração documental, em geral, e na posterior aplicação ao aprendizado.

Dessa forma, a documentação ajuda os educadores a escutar e observar as crianças, de modo a entender como exploram e constroem sua leitura do mundo e como acontecem seus processos de aprendizagem, favorecendo o processo de reflexão sobre o modo como enxergamos a criança, as construções de infância que perpassam nosso olhar e nossas intervenções como educadores (MARQUES E ALMEIDA, 2011).

Um aspecto importante a ser destacado é a sistematização da ferramenta documental e dos estudos observacionais para que sejam de qualidade e, de fato, contribuam para uma melhor promoção do aprendizado. Segundo Malaguzzi (1988, *apud*. FOCHI, 2019), o professor deve criar condições adequadas para observar as investigações das crianças, o que pode ser lido em suas palavras “se realiza com um número limitado de crianças, para garantir ao máximo o registro e a compreensão dos fatos e das hipóteses delas [...], em que a atitude do adulto é de apoio, não de interferência” (MALAGUZZI, 1988, p. 367, *apud*. FOCHI, 2019).

Produtos (individuais ou de grupo, tais como: falas de crianças, desenhos, escritas, fotos, construções, etc); autorreflexão da criança (falas das crianças, que indicam preferências e interesses); e narrativas de experiência de aprendizagem (diário do professor, livros ou explanações para os pais, histórias das crianças) são algumas das modalidades de documentação referenciadas por Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002). Utilização de portfólios, diários de classe e registros em sala de aula também são utilizadas como meio de diagnosticar possíveis dificuldades e atuar para criar um ambiente de aprendizagem mais democrático e ideal, de acordo com a necessidade de cada grupo.

Desse modo, Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) coloca a documentação pedagógica no centro do processo de aprendizagem, ao permitir observar, escutar e interpretar a experiência vivida e narrar a aprendizagem de determinado grupo em suas situações específicas. Além disso, possibilita ao educador e à criança a elaboração de significado sobre as experiências de aprendizagem, sobre o progresso da criança e sobre a construção da identidade aprendente desse sujeito.

Assim, “a documentação permite que a criança se veja aprendendo, e permite que o educador veja sua contribuição para a aprendizagem das crianças” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 51). Além disso, permite colocar em diálogo

diferentes culturas e identidades, de forma a enriquecer os registros ao torná-los mais diversificados e democráticos.

Por fim, segundo (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 51) “a aprendizagem é compreendida como um processo de construção conjunta que requer o envolvimento de seus atores centrais, e a documentação permite um cruzamento de olhares (das crianças, dos pais e dos educadores) sobre as marcas da ação educacional que foi vivida nas situações educacionais que foram criadas” e cria evidências para os processos de monitorização desse aprender e ensinar, com o intuito de torná-lo cada dia melhor.

3.1.2 Documentação pedagógica e avaliação

A avaliação na primeira infância é constituída como ferramenta essencial para o acompanhamento e assistência durante o desenvolvimento e formação de conhecimento da criança. De acordo com o Art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, durante o processo da Educação Infantil, a avaliação baseia-se em acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, com o objetivo de supervisionar e assistir a criança e não de promover os alunos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

O Referencial Curricular para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) defende o paradigma da avaliação e acompanhamento como essencial no processo educativo, utilizando o registro e a observação como ferramentas importantes. No documento, que é visto como leitura essencial para professores de Educação Infantil, encontra-se que:

A avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, p. 59).

No Art. 10 da Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2013), tem-se que planejar, avaliar, acompanhar e registrar são ferramentas que fazem parte de um mesmo processo da prática pedagógica. As instituições de Educação Infantil não devem colocar como prioridade a promoção ou classificação com

o desenvolvimento das crianças, e sim idealizar abordagens para acompanhamento e avaliação pedagógica. Assim, visa:

- I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II– utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III– a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V – a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2013, p. 100)

Entende-se que a avaliação deve ser utilizada como uma ferramenta de inclusão das crianças na Educação Infantil. Dessa forma, Micarello (2010) defende que é incorreto utilizar relatórios e avaliações em geral para indicar a possibilidade de uma criança ser aceita ou não em determinada instituição de ensino ou grupo. A avaliação, sendo assim, busca a compreensão minuciosa dos comportamentos das crianças, para que seja possível intervir de forma mais profissional e apropriada por parte dos educadores. É necessário observar as relações dos alunos em todo o âmbito escolar, desde suas relações com outras crianças, as vivências no espaço no qual utilizam.

A avaliação não deve ser utilizada como paradigma para classificação das crianças, nivelá-los em maturidade ou aptidão para alguma atividade e, também, não se pode avaliar e impedir que crianças não avancem para outro nível educacional. A avaliação feita pelo profissional deve ser com base na criança, em seus comportamentos, sem modelos pré-concebidos que possam limitar os resultados do trabalho.

Sendo assim, não é possível “reprovar” uma criança, pois essa é uma avaliação subjetiva, é um trabalho pedagógico de acompanhamento do desenvolvimento desses sujeitos e, devido a isso, percebe-se que o artigo 10 da Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2013), citado acima, tem a observação como caráter primordial para avaliar crianças no período da Educação Infantil. Observar e escutar as crianças, assim como seus responsáveis, é o ponto mais importante a se exercitar para compreender seus comportamentos e suas necessidades em sala de aula.

A documentação pedagógica realizada através de registros, fotografias, painéis e outros instrumentos promove melhor conhecimento sobre a criança. Segundo Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), documenta-se para projetar didáticas e medidas

educacionais baseadas na observação das ações da criança, seu modo de pensar, sentir, produzir e aprender. O material é utilizado não só para análise da criança, mas também para definir o melhor caminho a se tomar pelo corpo pedagógico da instituição, é também um exercício de autoanálise. De acordo com os autores supracitados, para que seja possível realizar uma análise produtiva das crianças e dos adultos, é preciso capacitar os profissionais para abordagem adequada de pais, crianças e colegas.

A Early Years Foundation Stage Curriculum Guidance - Departament For Children, Schools And Families (2008, *apud*. OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019) instituição britânica para a educação de crianças de 2 a 5 anos na Inglaterra, apresenta cinco instrumentos que servem de auxílio para a observação:

- 1- Observação: ter clareza a respeito de quais aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento do adulto ou da criança estão sendo analisados.
- 2- Escuta: prestar atenção às interações e narrativas do adulto ou da criança ao se envolverem com o mundo à sua volta.
- 3- Registro: anotar os aspectos relevantes de modo eficiente e adequado.
- 4- Reflexão: refletir acerca do que se observa e fazer conexões entre as observações e os processos de planejamento e avaliação;
- 5- Questionamento: fazer perguntas aos pais, às crianças e a outros adultos para esclarecer, confirmar ou rejeitar julgamentos sobre o que foi observado (OLIVEIRA-FORMOSINHO & PASCAL, 2019, p. 78)

A avaliação está aliada ao processo de monitoração, interligadas ao ensino e à aprendizagem, assegurados na documentação pedagógica. Conforme Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), o trabalho deve objetivar o esclarecimento dos processos de ensino e aprendizagem, além de mostrar o “ensino e aprendizagem-em-ação”, gerar informação e conteúdo para aprimoramento da aprendizagem tanto das crianças como dos educadores e revelar os processos da aprendizagem, bem como seus resultados.

Nesse sentido, a documentação pedagógica deve revelar os processos de ensino e aprendizagem, mostrar a aprendizagem e o ensino em ação, gerar informações, e apontar os resultados e progresso das aprendizagens. Assim, irá trazer uma visão das ações de todos os sujeitos participantes inseridos dentro do contexto a ser documentado.

Ao longo do desenvolvimento da história da Educação Infantil, foram elaboradas três diretrizes para tal prática que, segundo Bennet, Lloyd e Penn (2014, *apud*. OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019), podem ser distribuídas em, primeiramente, contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento da criança; em segundo, prestar suporte aos responsáveis, em especial às mães chefes de família, o qual é assegurado por lei o acesso à educação e assistência para os seus filhos; e por último,

proporcionar educação de qualidade para todos, contribuindo para a diminuição da pobreza e injustiça social.

A criança, portanto, precisa ser o instrumento central de pesquisa para uma avaliação pedagógica. Para avaliar, é preciso obter respostas claras sobre o porquê da avaliação, o que avaliar, como e para qual fim. A avaliação nos orienta a ver a “criança-em-ação” de uma melhor perspectiva, de modo a facilitar a análise de sua aprendizagem e relações. (FAUNDEZ; FREIRE, 1992, *apud*. OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019)

A documentação pedagógica e avaliação em instituições de Ensino Infantil deve ser feita de forma democrática e participativa, por meio da perspectiva das vivências das crianças e na relação entre esses sujeitos e o ambiente de ensino, incluindo a família como peça importante para a análise. O trabalho do corpo pedagógico, durante a avaliação, deverá ser de registrar, observar, compreender e refletir sobre o desenvolvimento infantil, de formar a compreender as necessidades dos alunos para melhor experiência de aprendizado em sala de aula.

4 CULTURA: CRIANÇA E SABERES

A seção denominada “cultura: crianças e saberes” busca compreender os fundamentos que justificam o objeto de pesquisa em relação à discussão da documentação pedagógica e os saberes culturais trabalhados com as crianças. Apresenta, a priori, uma breve discussão sobre cultura e os conceitos que envolvem, dando ênfase ao conceito de Clifford Geertz, visando dar suporte teórico para todo o texto, especialmente para a interpretação e análise, desde o conceito de culturas aos saberes culturais. Em seguida, discute dois eixos centrais para a presente investigação que são os culturais infantis e os saberes culturais, abordando as culturas infantis nos espaços escolares e os saberes culturais das crianças e da Amazônia amapaense.

4.1 CONCEITUANDO CULTURA

Entende-se que não existe unanimidade a respeito do conceito de cultura. Mesmo entre os antropólogos, especialistas no estudo das diferenças culturais, são muitas as formas de se definir o que se compreende por cultura. Contudo, considera-se plausível apresentarem-se algumas conceituações, ainda que a pesquisa se enquadre no conceito de cultura fundamentado no antropólogo norteamericano Clifford Geertz².

Assim, o conceito de cultura vem sendo traçado ao longo do tempo e perpassa por diferentes concepções. Desde a antiguidade, os homens tentavam, de alguma forma, explicar as diferenças comportamentais (LARAIA, 2005). Tais diferenças comportamentais e culturais já foram justificadas até mesmo pelo determinismo geográfico, e/ou por determinismo biológico.

² Clifford Geertz é considerado o fundador de uma das vertentes da Antropologia contemporânea, a chamada Antropologia hermenêutica ou interpretativa. O autor obteve seu PhD em Antropologia em 1956 e, desde então, conduziu extensas pesquisas de campo que deram origem a livros escritos essencialmente sob a forma de ensaio. Suas pesquisas ocorreram na Indonésia e no Marrocos. Descontente com a metodologia antropológica disponível à época de seu estudo, que lhe parecia excessivamente abstrata e de certa forma distanciada da realidade que encontrou em campo, decidiu elaborar um método novo de análise das informações obtidas entre as sociedades que estudava. A vertente intitulada Antropologia hermenêutica ou interpretativa é um estudo que pretende entender quem as pessoas de determinada formação cultural acham que são, o que elas fazem e por que razões elas crêem que fazem o que fazem. Uma das metáforas preferidas para definir o que faz a Antropologia interpretativa é a da leitura das sociedades como textos ou como análogas a textos. A interpretação se dá em todos os momentos do estudo, da leitura do "texto" cheio de significados que é a sociedade à escritura do texto/ensaio do antropólogo, interpretado, por sua vez, por aqueles que não passaram pelas experiências do autor do texto escrito.

De acordo com o determinismo biológico, as diferenças são determinadas pela genética, porém o comportamento cultural dos indivíduos não é estabelecido pelo seu material genético. Exemplificando em contraposição a essa teoria: se uma criança americana, logo ao nascer, for adotada por uma família brasileira e nunca dissessem a essa criança que ela é americana, ela cresceria como brasileira e teria as mesmas condições de desenvolvimento dos seus irmãos, bem como, seria tão alheia à cultura americana quanto seus irmãos.

O determinismo geográfico considera que as variações dos ambientes físicos condicionam as diferenças. Laraia (200) apresenta como exemplo as variações culturais dentro dos limites do Parque Nacional do Xingu no Brasil, na qual afirma que

Os xinguanos propriamente ditos (Kamayurá, Kalapalo, Trumai, Waurá etc.) desprezam toda a reserva de proteínas existentes nos grandes mamíferos, cuja caça lhes é interdita por motivos culturais, e se dedicam mais intensamente à pesca e caça de aves. Os Kayabi, que habitam o Norte do Parque, são excelentes caçadores e preferem justamente os mamíferos de grande porte, como a anta, o veado, o caititu etc. (LARAIA, 2005, p.23).

Sendo assim, tanto o determinismo biológico quanto o geográfico foram incapazes de justificar as diferenças comportamentais que os homens tentavam explicar, dado que a diversidade comportamental e cultural não pode ser explicada simplesmente e unicamente pelo aparato biológico ou por determinação do meio ambiente.

No que tange ao conceito de cultura, de acordo com Laraia (2005), Edward Tylor foi quem formulou pela primeira vez a definição, pelo menos como se conhece atualmente. Para Laraia (2005, p. 28), Taylor entende cultura como todo o comportamento que o homem aprende na condição de membro da sociedade e que independe de uma transmissão genética, ademais a considera como fenômeno natural. Ressalta-se que o conceito de Tylor é sustentado pelo evolucionismo.

Franz Boas (1896) criticou o método do evolucionismo cultural (método comparativo) que é pautado em uma visão universal, na qual o termo cultura se apresentava no singular. No entanto, Boas (1896) buscava compreender as diferenças culturais a partir de estudos históricos, propondo o método histórico. Nesse sentido, há uma preocupação com a diversidade e a compreensão de cultura apresenta-se baseada de certa forma em um relativismo.

Dessa forma, a partir das críticas de Boas (1896), percebe-se duas perspectivas utilizadas para a interpretação da cultura. Uma pautada na universalidade e no

etnocentrismo que sobrepõe uma cultura sobre as outras; e uma visão que compreende e reconhece as diferenças e diversidade existentes.

Do ponto de vista de uma concepção etnocêntrica do mundo, existe um padrão de cultura tomado como referência única, como modelo a partir do qual as outras formas de sociabilidade são pensadas. Essa concepção valoriza uma cultura em detrimento das pluralidades culturais, vistas como inferiores e que, por isso, devem ser subjugadas ou excluídas. Trata-se, portanto, de um discurso colonial em relação às diferenças, um dispositivo de poder que reforça a distinção entre colonizador e colonizado, sendo este último definido a partir de uma imagem estereotipada (BHABHA, 1998). Nesse sentido, as sociedades latinoamericanas carregam uma herança colonial que tende a subalternizar os grupos minoritários – negros, indígenas, mulheres, crianças, entre outros.

O eurocentrismo, presente como parâmetro de normalidade e superioridade, busca a normatização/padronização do Outro e de sua cultura. Para Bhabha (1998), os estereótipos são marcados por um discurso binário e por uma relação de poder marcada por uma fixidez, ou seja, tanto a identidade quanto a cultura são fixadas, naturalizadas. A padronização provoca no colonizado a incorporação da cultura colonizadora, mas não o torna parte dela. Essa incorporação faz com que o sujeito colonizado se torne ou se sinta um estrangeiro em sua própria cultura.

Os grupos sociais subalternizados (especialmente negros, indígenas, mulheres e crianças), são silenciados e excluídos da participação cultural, assegurando, assim, a hierarquia social e as distinções das classes sociais. Ou seja, ocorre um fortalecimento da cultura dominante, a qual inculca seus padrões e valores nos sujeitos marginalizados, reforçando o poder nas mãos dos dominantes.

Para Bhabha (1998), há um parâmetro de normalidade e uma busca pela padronização do Outro, as identidades e as culturas são fixadas e naturalizadas. Nesse processo, as crianças são padronizadas e essa padronização faz com que elas aprendam e incorporem aquilo que fora transmitido pela cultura dominante (marcada pelo modelo ocidental), na qual não considera as culturas, identidades e saberes das crianças.

De acordo com Candau (2012), a formação cultural, na América Latina e, especialmente no Brasil, encontra-se marcada pela eliminação do "outro", particularmente no que diz respeito aos indígenas e afrodescendentes, sujeitos estes que foram, e ainda são excluídos e silenciados. A autora acrescenta que somos conscientes de que o contexto internacional atual é “marcado por uma globalização excludente” (CANDAU, 2012, p. 23) e outros fenômenos que corroboram para a intolerância e

negação do "outro" disseminados por distintas formas, os quais acabam por afetar certos grupos sociais e culturais considerados "diferentes" dos padrões estipulados pela sociedade.

Ao dissertar sobre o multiculturalismo³, Candau (2012, p. 23) apresenta algumas reflexões sobre a relação entre "nós" e os "outros", tais quais "quem incluímos na categoria 'nós'? Quem são os 'outros'?". Na categoria 'nós' incluímos "pessoas e grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos [...] Os 'outros' são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc." (CANDAU, 2012, p. 23). As questões da alteridade se fazem presentes. Pode-se dizer que o "outro" é marcado por uma estranheza.

Ainda segundo Candau (2012, p. 29-32), fundamentada nas distinções definidas por Skliar e Dutchanszky (2000), há três formas de lidar com a diversidade e interpretar o "outro": *o outro como fonte de todo o mal* que compreende uma oposição binária e dicotômica na qual subjuga o outro; *o outro como sujeito pleno de um grupo cultural* em que se assume a homogeneidade; e *o outro como alguém a tolerar* no qual apesar de admitir a existência das diferenças, apenas as tolera. Essas formas de ver o outro geralmente são construídas a partir de uma interpretação etnocêntrica/ocidental, mas que fazem dos mais diversos espaços sociais e culturais.

Segundo Geertz (2002), o Ocidente não pode mais se apresentar como o único provedor de conhecimento antropológico sobre o outro, é necessário imaginar um "mundo de etnografia generalizada" (GEERTZ, 2002, p. 18-19). Diante disso, convida-se a refletir se a percepção do etnocentrismo, que é antiga entre os homens, e as formas de se pensar a diferença foram se aperfeiçoando ao longo do tempo. Como pensar o "outro"? Que critérios usar para defini-lo? Já se falou em neutralidade científica, utilização dos métodos das ciências naturais, evolucionismo, positivismo, entre outras tentativas de se orientar o conhecimento do "outro".

É nessa conjuntura, rompendo com o Ocidente como o único provedor de conhecimento, e reconhecendo a pluralidade cultural existente na sociedade e a cultura como resultado da criação dos homens, amarrado aos sistemas de significados tecidos por

³A palavra multiculturalismo é polissêmica, na qual admite-se a pluralidade de significado. Sendo assim possui diferentes concepções e vertentes, desde uma visão conservadora a uma emancipadora. Candau situa-se na perspectiva de um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade. (CANDAU 2012; CANDAU, 2012)

eles próprios, que se salienta a importância de uma reflexão plural acerca da cultura (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003).

Michel de Certeau (1995) apresenta o deslocamento de *Cultura* no singular para *Culturas* no plural. Para o autor, a cultura no singular sempre impõe a lei de um poder, representa um meio, uma classe social. Era contrário à visão generalizada de cultura, que beneficia os sujeitos da classe dominante e exclui e menospreza os sujeitos da classe popular (CERTEAU, 1995).

Segundo Certeau (1995), para haver verdadeiramente cultura, as práticas sociais precisam ter algum significado para os sujeitos que as praticam. Toda cultura se relaciona a uma atividade, um modo de apropriação social. Está para além de ser estável, intacta, de ser uma representação de uma única cultura, como a cultura erudita. Os saberes e valores não são centralizados e relacionados a um sistema que detém o poder. Tampouco as crianças vivem somente à margem da cultura adulta, eurocêntrica e colonial.

Geertz (1978) define sua noção de cultura conferindo a ela sentido semiótico: “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise” (GEERTZ, 1978 p. 15). Mais adiante, ele argumenta que enquanto

sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos, ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível, isto é, descritos com densidade (GEERTZ 1978, p. 24).

A cultura é composta, portanto, de sistemas de significados criados historicamente pelos próprios homens. Para Geertz (1978), a cultura de um povo é “um conjunto de textos, eles mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem pertencem” (GEERTZ, 1978, p. 321). Este padrão de significados é transmitido historicamente, incorporado em símbolos, constituindo um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio dos quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. São estes símbolos significativos que conferem sentido aos acontecimentos humanos.

Dessa forma, as definições de Geertz (1978) acerca da cultura estão de acordo com a presente pesquisa, uma vez que se pretende analisar a cultura infantil como resultado de uma criação feita, também, pelas próprias crianças, dentro de um contexto específico. Em outras palavras, a partir do conceito de cultura no plural, enquanto

conjunto de símbolos construídos e vivenciados a partir de determinados contextos (GEERTZ, 1998), compreende-se que as culturas infantis também possuem um sistema próprio e diverso de símbolos, significados e representações sociais.

Assim, o processo de construção das culturas infantis ocorre de modo específico e relativamente autônomo, diferente do universo dos adultos, mas que se constitui em constante relação com este. À vista disso, as culturas infantis são heterogêneas e compreendem diversos elementos culturais, saberes, contextos e realidade.

4.1.1 Culturas infantis

A relação entre cultura e crianças pode ser apresentada a partir de duas vertentes. A primeira corresponde à ideia de uma cultura *para* as crianças, ou seja, a cultura é produzida pelos adultos para as crianças, por meio de artefatos, brinquedos, filmes, entre outros. Tal concepção compreende a criança como sendo apenas receptora e consumidora da cultura que lhe é fornecida. Em razão disso, esse movimento define a criança e a infância em fase transitória para a vida adulta, compreendendo-a em uma ótica cronológica e linear, reduzindo-a a um vir-a-ser.

Conforme Arenhart (2016), as culturas *para* as crianças, na contemporaneidade, são vinculadas e difundidas a partir da globalização. Dessa forma, a indústria capitalista produz artigos, objetos, entre outros itens para as crianças e sobre a infância de acordo com a interpretação elaborada pelo adulto sobre o que é ser criança. Arenhart (2016) ressalta a preocupação com a homogeneização e colonização do ser criança e do imaginário infantil, devido à globalização dos produtos culturais. Salienta-se que, embora sejam produtos culturais criados para as crianças sob a ótica dos adultos, é por intermédio deles que as crianças brincam, atribuem novos significados e realizam manifestações culturais.

A segunda vertente sobre a relação entre cultura e crianças diz respeito à cultura produzida pelas crianças, ou seja, as crianças não só recebem a cultura, mas a interpretam e a transformam. Nesse sentido, há um rompimento com a concepção negativa do ser criança, passando a reconhecê-las como sujeito ativo e participativo na sociedade, que possui interesses próprios e que, consequentemente, são produtoras de culturas. É nessa vertente que se fixa a presente investigação.

Compreender as crianças enquanto participantes ativos socialmente, construtores de cultura e não apenas receptores, possibilita perceber e conhecer as suas

manifestações culturais a partir delas próprias. Tais manifestações são fios que foram e são constantemente tecidos na proximidade com diversos elementos culturais de diferentes culturas, sendo assim as crianças incorporam uma multiculturalidade. Essa compreensão também está de acordo com o conceito de cultura do antropólogo Clifford Geertz (1989)

o conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 4).

Nas teias de significados que foram tecidas por cada criança, apresenta-se um repertório particular rico em características multiculturais. Nas manifestações, nos saberes, nas brincadeiras, percebe-se a presença da diversidade dos elementos culturais e dos diferentes contextos socioculturais em que cada criança e/ou grupo infantil estão inseridos. As culturas se manifestam em espaços, tempos e contextos heterogêneos e, ao longo do seu desenvolvimento, as crianças entram em contato com múltiplas culturas, sejam elas as do seu ambiente familiar, escolar, de pares, da mídia, entre outras.

Segundo Cohn (2005, p.19 *apud* FRIEDMANN, 2013), na infância acontece um processo de produção e reprodução cultural que é acionado pelos atores sociais num sistema simbólico, para dar sentido às experiências e que permite o compartilhamento em sociedade dos sentidos que foram formados em um mesmo meio simbólico. As experiências e vivências que as crianças possuem são diferentes para cada uma e para cada lugar em razão da diversidade de contextos e de infâncias, mas que se cruzam e são compartilhadas ao longo da vida.

Assim, as crianças estão inseridas em meios sociais nos quais se encontram diversas culturas e dentro da multiplicidade cultural, encontram-se as culturais infantis. Portanto, a criança interage com universos multiculturais e no contato com as culturas do mundo adulto, elas conhecem e exploram outras culturas e nas interações com as outras crianças vivenciem essa pluralidade, transformando-a em culturas infantis.

As culturas infantis devem ser compreendidas em sua pluralidade, nas especificidades do ser criança, nos diferentes significados e interpretações atribuídas ao universo cultural do adulto e todo o movimento de apropriação criativa. É um processo de interpretação complexo que exige a compreensão do contexto e tempo em que as

crianças estão inseridas, isto é, as condições sociais em que vivem, interagem e atribuem significados e estabelecem ações.

É importante destacar que as culturas infantis não se apresentam e se limitam apenas em um ambiente lúdico e nos contextos do brincar, mas apresentam-se em qualquer espaço social e na interação com o outro. A criança constrói conhecimentos, executa ações, faz interpretações e elabora significados e sentidos nas ações coletivas, nas interações sociais com outras crianças e adultos em diferentes espaços.

As crianças se constituem como “atores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos” (SARMENTO, 2005, p. 376). Dessa forma, criam e recriam seus repertórios, regras, brincadeiras, formas de comunicação, que lhes são particulares e que se modificam e se enriquecem nas relações sociais com as outras crianças e com os adultos. Portanto, produzem culturas infantis e, assim, criam e estabelecem processos de significação e de ação que são exclusivamente delas (SARMENTO, 2004), por conseguinte diferentes dos processos e modos utilizados pelos adultos.

Para Arenhart (2016), o fato de as crianças construírem processos e modos de significação e ação que se diferem dos adultos não pode estar atrelado a uma ideia de que a criança é um ser imaturo e incompleto e por isso, seria diferente do adulto, mas sim à relação de pertencimento geracional. Esta relação entre adultos, crianças, culturas e diferenças pode ser explicada da seguinte forma: as crianças se distinguem dos adultos, mas tomam como base a cultura do adulto e a transformam nas relações com as outras crianças, criando interpretações e significados próprios – as culturas infantis.

Corsaro (2011, p. 15) afirma que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Diante disso, as crianças, como atores sociais, reproduzem, transformam e criam cultura, e esse processo pode ser compreendido como reprodução interpretativa. O termo reprodução interpretativa engloba a participação infantil na sociedade, demonstrando a ideia de que as crianças contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais (CORSARO, 2011). Sendo assim, elas afetam e são afetadas de forma que rompem com a concepção de que as crianças se limitam a internalizar os aspectos da cultura e da sociedade. Corsaro (2011) apresenta a importância da linguagem e da participação infantil em rotinas culturais, colocando-os como os dois elementos centrais da reprodução interpretativa. Nesse sentido, a língua constitui “um sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural” e como uma “fermenta para estabelecer (isto é, manter, criar) realidades

sociais e psicológicas” (OCHS, 1988, p. 210 *apud* CORSARO, 2011, p. 32) e esses recursos da linguagem contribuem para a participação ativa das crianças nas rotinas.

Friedmann (2013, p. 87) afirma que a língua é um “sistema abstrato de signos inter-relacionados, de natureza social e psíquica” e uma forma de expressão particular utilizada por um grupo, enquanto que o universo das linguagens abrange meios de comunicação que não se limitam à linguagem verbal e escrita. Além disso, Agamben, (2005 *apud* FRIEDMANN, 2013) acrescenta que a infância e a linguagem se encontram ligadas intrinsecamente.

Por intermédio das linguagens (oral, escrita, corporal, musical, teatral, lúdicas, plásticas), as crianças expressam seus sentimentos, desejos, ideias. Ademais, constituem capacidades de perceber, interpretar e pensar o seu universo próprio e o mundo a sua volta, descobrindo e reconhecendo a pluralidade cultural que as envolvem e aprendendo a lidar com seus sentimentos, emoções e conhecimentos acerca de tamanha diversidade.

No que diz respeito à participação em rotinas culturais que começam desde o nascimento, este elemento favorece o sentimento de pertencimento a um grupo social e o desenvolvimento das crianças (CORSARO, 2011). Nas participações ativas das rotinas culturais, as crianças têm contato e exploram uma diversidade de conhecimentos socioculturais, aprendem regras e variações, esclarecem dúvidas, dão significados e criam ações de forma que se sintam confortáveis e seguras.

Essa interação acontece no coletivo e é compartilhada publicamente ao mesmo tempo em que se torna singular para cada indivíduo que compõe determinado grupo social. Dessa forma, cada criança interpreta e atribui sentidos e significados aos diversos elementos e saberes culturais de forma particular, mas compartilham e os transformam em sociedade.

Corsaro (2011) utiliza a metáfora da teia global para explicar e conceitualizar a reprodução interpretativa. Essas teias são tecidas de acordo com os lugares, instituições, grupos sociais, culturais e etários (outras crianças, adolescentes, adultos) que a criança tem proximidade e interage ao longo da sua vida, sendo assim, preenchidas nesses encontros. A variação das experiências e, conseqüentemente, da criação do tamanho das teias, são determinadas pelas culturas e pelos grupos socioculturais em que as crianças estão inseridas. Na reprodução interpretativa, as crianças participam espontaneamente de duas culturas, a dos adultos e das crianças. Nesse sentido, considera-se que a criança faz parte da cultura adulta e contribui com a reprodução, “passando a uma negociação com

os adultos e a uma criativa produção de uma série de cultura de pares com outras crianças” (CORSARO, 2011, p. 40).

As culturas infantis correspondem às interações sociais com os adultos e com as outras crianças nas culturas de pares. A cultura de pares é o que as crianças produzem e compartilham durante as interações e os “pares” são grupos de criança que convivem umas com as outras, essa convivência possibilita novas descobertas e experiências para as crianças que as auxiliam no conhecimento acerca do mundo.

Os elementos da cultura infantil são os jogos, as brincadeiras, os brinquedos, as normas, valores e artefatos (SARMENTO, 2005). O autor elenca quatro eixos estruturadores das culturas infantis, que são: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A interatividade por meio das relações sociais proporciona a ampliação de conhecimentos, valores e estratégias que contribuem para a formação das crianças; a ludicidade traz o brincar e o brinquedo como condições de aprendizagem e sociabilidade, sendo estes fundamentais nas recriações de mundo, produções infantis e fantasia do real; a reiteração remete para o fato de que o tempo da criança é recursivo, repleto de novas possibilidades, brincadeiras, rituais, jogos e outras atividades, que são transmitidos e reinventados continuamente, de geração em geração.

Ter um olhar para as crianças como sujeito social e produtor da cultura é dar importância ao seu ponto de vista, às suas vozes e aos seus silêncios. É reconhecê-las em suas múltiplas capacidades: cognitivas, no que concerne às suas percepções, linguagem, memórias; sociais, no que diz respeito a sua participação e às formas de interagir e se comunicar; afetivas, relacionadas aos seus sentimentos, vontades e medos; culturais, que diz respeito às suas crenças, costumes.

4.1.1.1 Culturas Infantis nos espaços escolares

A priori, é imprescindível dizer que as culturas infantis não são produzidas e manifestadas somente nos espaços escolares. Embora seja um espaço fecundo para tal ação, as culturas infantis não se limitam a estes espaços. Discutem-se os espaços escolares em razão de ser o chão da pesquisa em questão, mas ressalta-se a importância de todos os contextos, seja dentro ou fora da escola, para a produção das culturas infantis.

É importante pensar que, por mais que os espaços escolares sejam ambientes favoráveis para as culturas infantis, ainda se percebe uma tendência de legitimar apenas uma cultura subjugando as demais culturas. Essa tendência é resultado da configuração

das instituições educacionais como um meio de padronizar, civilizar e transmitir normas, valores e uma única cultura para os indivíduos, de acordo com os interesses do sistema vigente.

Assim, nota-se que nos contextos em que há predominância dessa tendência, busca-se reproduzir nos espaços escolares, a padronização dos sujeitos e da cultura. Sendo assim, são compreendidos como um mecanismo utilizado para incutir uma ideologia, de modo que sejam pautados na homogeneização e não no reconhecimento da pluralidade cultural. Não obstante, desconhecem e/ou subtraem as culturas infantis, não reconhecem as crianças como participantes ativos e nem as múltiplas infâncias. Com efeito, não dispõem de um espaço que busca oportunizar e valorizar a produção cultural infantil.

De acordo com Candau (2008), muitos estudos têm analisado e denunciado esse viés padronizador, homogeneizador e monocultural. Por conseguinte, há plena compreensão de tal problemática, tornando-se possível perceber de forma consciente a importância de romper com a tendência homogeneizadora e de se valorizar a vertente multicultural.

Como resultado de um pensar multicultural, os contextos educacionais reconhecem as realidades, vivências, infâncias, os saberes e as culturas de forma heterogênea. Logo, compreendem as crianças como sujeitos de direitos, participantes ativos que contribuem para a produção das culturas (adultas e infantis). Sob esse ponto de vista, os espaços escolares, ao invés de serem limitadores, podem ser ambientes férteis para a produção das múltiplas infâncias e suas culturas infantis, uma vez que nos espaços institucionais da Educação Infantil, reúnem-se um número considerável de crianças, tornando possível a estes sujeitos construir redes de sociabilidade com os seus pares, criando novos caminhos, significados e ações para saberes e fazeres.

Para isso, o diálogo entre as culturas (familiares, escolares, adultas e infantis) deve ser estabelecido para que haja um cruzamento de culturas híbridas, concebendo a multiculturalidade em um espaço escolar intercultural, cessando modelos excludentes e colonizadores para que as culturas infantis sejam afirmadas.

Conforme Prado (2002), no Brasil, país no qual convivem indivíduos de diferentes nacionalidades e identidades, abrangendo uma rede diversa de costumes, contextos, saberes, fazeres, os ambientes escolares podem se situar como espaços que contemplam a diversidade cultural desses sujeitos, bem como dos universos infantis e das múltiplas infâncias.

Nos espaços escolares, encontram-se crianças de diferentes culturas, que trazem consigo fios culturais que foram tecidos de acordo com suas vivências, experiências, saberes, fazeres, hábitos familiares, religião, entre outros traços culturais. Em razão disso, precisam favorecer o diálogo multicultural para atender as culturas infantis e assegurar que o sentimento de pertencimento seja abrangente a todas as crianças e suas culturas.

Nesses espaços, as crianças podem interagir mais intensamente com seus pares, entrando em contato com as distintas culturas e compartilhando publicamente os fios que foram tecidos por elas com outras crianças e adultos. Esse cruzamento cultural possibilita a participação das crianças nas culturas de pares e na produção das culturas infantis.

Prado (2002), ao investigar as atividades e os fenômenos educativos a partir das culturas, considera as creches como espaços culturais. Nesse sentido, argumenta que o cotidiano nesse ambiente de Educação Infantil confere a heterogeneidade das relações intersubjetivas, não estando dissociado de elementos referentes à história, sociedade e cultura. Ao observar o cotidiano das crianças, a autora afirma que, desde a chegada das crianças até a saída, percebe-se

um universo infantil marcado pela diversidade e espontaneidade de movimentos e gestos compartilhados ou não pelos adultos, numa relação estreita com a construção cultural de sentidos e significados do mundo infantil e do mundo adulto, que se contrapunham-se e complementavam-se apontando para a existência de um campo de tensão e de confrontos presentes na vida dos próprios sujeitos (PRADO, 2002, p. 95).

Nos momentos do cotidiano escolar, as crianças estabelecem múltiplas relações e constroem elementos culturais que lhes são próprios. As formas particulares das crianças se expressarem, os sentidos e significados atribuídos às coisas e às ações são evidenciados nesses territórios e nas rotinas. Com efeito, elas se manifestam, interagem, aprendem regras sociais, brincam, conhecem o mundo, construindo as culturas infantis e contribuindo para as culturas em uma relação com mundo adulto e com o mundo infantil, reciprocamente.

Nesse sentido, há também uma correlação da diversidade, do multiculturalismo nas práticas conjuntas estabelecidas nesses espaços escolares e culturais. Portanto, os contextos escolares que reconhecem a coexistência da pluralidade cultural, das vozes das crianças e suas culturas infantis favorecem as múltiplas linguagens e a participação em rotinas culturais.

Como salientado anteriormente, as rotinas culturais são importantes para o desenvolvimento da criança uma vez que “é por meio da produção e participação coletivas

nas rotinas que as crianças se tornam membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas” (CORSARO, 2011, p. 129). Nas rotinas, as crianças interagem com outros indivíduos, participam das múltiplas culturas, vivenciam situações diferentes, constroem identidades, esclarecem dúvidas, sentem-se seguras e pertencentes a um grupo social.

A presença das culturais infantis nos espaços escolares é inegável, pode-se percebê-las em inúmeros contextos dentro da Educação Infantil, desde as brincadeiras às conversas do cotidiano com seus pares e com os adultos. Entretanto, para que seja um ambiente de produção das culturas infantis, é preciso pensar as crianças como sujeitos que contribuem ativamente para a produção de culturas (adulta e infantil) e não apenas receptores. Ademais, repensar a organização dos espaços para que a criança tenha oportunidades democráticas de participação, interação com as culturas de pares, e não menos importante precisa refletir o respeito e a valorização pela diferença.

Assim sendo, a escola é um espaço privilegiado para as culturas infantis quando calcadas em pressupostos que afirmam a criança enquanto sujeito ativo participativo e a infância enquanto categoria geracional, possibilitando a participação democrática das crianças, a produção das culturas infantis e a reprodução e contribuição das culturas em geral.

4.2 SABERES CULTURAIS

O aporte teórico cultural inicial auxilia na compreensão dos saberes culturais. Isso porque a questão dos conceitos acerca da cultura pautados em duas visões perpassa também pela relação dos saberes. As questões binárias e de poder, salientadas frente aos domínios políticos, econômicos e sociais refletem na formação cultural dos sujeitos e consequentemente na construção dos seus saberes.

Conforme Lander (2005), com o colonialismo na América, percebe-se que inaugura, concomitantemente, a organização colonial do mundo e a constituição colonial das linguagens, da memória, do imaginário e dos saberes, de modo a organizar todas as culturas numa narrativa universal que tem a Europa/Ocidente como centro e parâmetro, enquanto que as demais culturas e saberes se enquadram como o Outro.

Dessa forma, como já apresentado aqui, os conceitos sobre cultura que possuem uma vertente etnocêntrica, interpretam que os saberes válidos são originários do Ocidente e correspondem aos conhecimentos europeus, intelectuais e eruditos de uma sociedade

dominante. À vista disso, tem-se como consequência dessa visão universal, a reprodução de práticas e saberes.

Tal fato advindo do processo de colonização e homogeneização cultural, político, social e econômico, promove a padronização e repúdio à diversidade cultural. E como resultado, tem-se a mesma atuação no que se refere aos saberes que não se enquadram no padrão eurocêntrico.

Diante disso, os saberes tecidos pelo homem historicamente nas relações humanas e com natureza; os sentidos e significados construídos (criados e recriados) a partir das relações daqueles que vivem em um contexto local ao longo da vida, são subjugados em virtude da universalização e negação do Outro. Em outras palavras, os saberes que são legitimados correspondem aos modos de viver, ser, compreender o mundo e os sujeitos de acordo com a cultura eleita válida, ratificando a hegemonia cultural. Desprezam-se os outros saberes e fixam discursos estereotipados.

Portanto, a cultura e os saberes do Outro, seguindo a lógica de Bhabha (1998), são estereotipados e negativados em razão de um discurso colonial que marca a dominação e a superioridade cultural, política e econômica das classes dominantes. Com isso, há um fortalecimento da hegemonia que fomenta os discursos coloniais nos espaços escolares e no currículo escolar, como irá ser discutido em outra seção.

As discussões pautadas na descolonização propõem uma mudança de ótica e consequentemente o reconhecimento dos sujeitos e suas culturas que foram subjugadas pelo processo de colonização. O deslocamento dessa visão possibilitou o reconhecimento da pluralidade cultural, por conseguinte, a constatação de que em uma sociedade cultural há inúmeras práticas, fenômenos e manifestações e saberes diversos que são produzidos pelos sujeitos. No tocante ao saber, passa a ser compreendido em sua multiplicidade, em razão disso, esse deslocamento faz com que se busquem outras epistemologias e fomenta novas discussões sobre cultura, diversidade e relações socioculturais.

De acordo com Lander (2005), nos estudos latino-americanos, promoveu-se uma busca de outras epistemologias, em que se questiona o caráter colonial e eurocêntrico, procura-se romper com esse modelo civilizatório universal, reconhecer e dar voz ao Outro. Isso requer o questionamento constante das ações excludentes e desiguais que afetam o mundo moderno, bem como as culturas e saberes que são marginalizados, exigindo um esforço que propõe a desconstrução desse caráter colonizador.

Nesse sentido, tem-se caminhado para a direção do reconhecimento das múltiplas culturas e saberes, destaca-se, em especial, os saberes culturais que constituem um dos eixos centrais da presente pesquisa.

Sobre a cultura e os saberes, Nascimento (2014) afirma que a cultura se constrói e se transforma entre as relações que são plurais e no movimento das relações que são constituídas de saberes repletos de sentidos e significados, o homem cria o contexto e é também criado por ele.

Nas sociedades tribais (PONCE, 2003), antes dos surgimentos das instituições escolares, a educação era marcada pela transmissão de saberes. Isto é, o saber dos mais antigos era valorizado, respeitado e passado por gerações. Há existência de saberes antigos que todos conhecem de algum modo, o saber-fazer do homem, da mulher, da criança, do artesão, os significados que os sujeitos atribuem as coisas do mundo marcam o cotidiano, as crenças, as regras sociais, os saberes medicinais das plantas, os símbolos, valores e artefatos culturais de uma comunidade, de um pequeno grupo social ou de um indivíduo.

Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, veem fazer e imitam, são instruídos com o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo do fazer. Esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza — situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo — têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica. Ali, todos os que convivem aprendem, aprendem, da sabedoria do grupo social (BRANDÃO, 1981, p. 8)

Para Brandão (1981), a aquisição pessoal de saberes, os processos sociais de aprendizagem acontecem mediante o envolvimento, as relações e vivências com a natureza e com o homem dentro do contexto cultural e social no qual está inserido. Com isso, os saberes são construídos no cotidiano, nas trocas com os outros homens, com a natureza e outras culturas.

Nascimento (2014) afirma que para buscar aquilo que deseja o homem se permite aprender consigo e com o outro durante a sua trajetória de vida e assim manifesta seus interesses, contribui e transforma o que está em sua volta e constrói novos saberes e relações sociais que são importantes para a sua existência no meio social. Dessa forma, “considerar o sujeito em relação com o saber é pensar em um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social, no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo, sem negar suas relações consigo, com os outros e com o mundo” (NASCIMENTO, 2014, p. 64).

Em razão disso, percebe-se que assim como a cultura, os saberes não são estáticos, padronizados de forma que possam ser isolados. Ao contrário, manifestam-se e se constroem no cotidiano e nas interações sociais, o homem em seu contexto e na relação com o outro, constrói seus próprios saberes. Para compreender os saberes de um indivíduo, precisa-se levar em consideração o contexto. Desse modo, para tentar interpretar os saberes das crianças se faz necessário conhecer o local e a cultura a qual vivencia.

Ressalta-se que a interpretação que se faz não pode ser vista de uma ótica homogeneizadora, considera-se essencial entender que em uma sociedade existe uma pluralidade cultural que não pode ser padronizada, e que conseqüentemente há também uma multiplicidade de saberes construídos diariamente pelos sujeitos dentro de diferentes contextos culturais. Dessa forma, não é possível homogeneizar, padronizar as manifestações, comportamentos e saberes culturais, nem ter uma visão linear desses aspectos.

Para Charlot (2000, p. 61-63 *apud* CÂNCIO; ARAÚJO, 2016, p. 1867), o saber está relacionado ao sujeito, as suas atividades, as suas relações com ele mesmo e com os outros sujeitos, portanto o saber construído e partilhado coletivamente na mente humana e nas suas atividades. Ou seja, os saberes dos indivíduos são desenvolvidos em suas relações com o mundo, consigo e com os outros em seu cotidiano e dão sentido e significado a sua vida.

De acordo com Carvalho (2013, p. 39), saberes culturais “são o acervo de conhecimentos, entendimentos, realizações, progressos, regressões, utopias, desencantamentos, produto de uma aventura que nós construímos no planeta terra”. Diante disso, os saberes culturais traduzem as concepções, linguagens, experiências, valores, crenças relacionadas e produzidas pelos sujeitos nos contextos culturais.

Os saberes culturais estão atrelados às vivências, aos significados, ao conhecimento produzido pelos sujeitos sobre si e do mundo que os cercam. Em outras palavras, trata-se dos saberes constituídos na vida cotidiana, no exercício das práticas socioculturais, produzidos por gerações, reproduzidos, transformados, revelados pela memória, pelos modos de vida e pela compreensão de mundo e representações.

Para Santos (2007), os saberes culturais são acúmulo de conhecimento produzido por gerações marcadas pelas formas de viver e compreender o mundo, as representações e valores sociais atribuídos pelos sujeitos, e que são construídos com sentido de pertencimento. Nesse sentido, os saberes dizem respeito aos conhecimentos

construídos que são revelados pela memória e marcados pela identidade cultural de determinados grupos sociais.

Diante disso, nos saberes culturais ecoam-se as vozes, as histórias, os significados, sentidos, conhecimentos, as criações, modos próprios de leitura de mundo e toda a produção cultural da vida cotidiana de um grupo social e os sujeitos imersos em um contexto específico. Com efeito, são a sabedoria acumulada do grupo social em que na convivência, os saberes fluem e são revelados (BRANDÃO, 1981).

Compreende-se que há uma infinidade de saberes culturais construídos e partilhados socialmente pelos indivíduos em vários contextos culturais. Partindo desse pressuposto, os saberes não são únicos, homogêneos e nem representativos de uma única classe e cultura. Abrangem a pluralidade cultural existente na sociedade, variando e constituindo-se de acordo com os diferentes contextos culturais.

Embora se tenha ciência da existência de uma imensa riqueza de saberes culturais, há uma censura desses saberes nos espaços escolares e em outros espaços sociais, sendo assim acabam por ser estereotipados como inferiores e irrelevantes. Nessa lógica, retornamos as discussões com pautas no engrandecimento de um modo cultural – considerado válido por ser científico ou erudito, em detrimento de outro visto como popular, desnecessário, o qual é subalternizado.

Desse modo, os saberes culturais que são reflexos das vivências e dos contextos culturais em que os sujeitos estão inseridos acabam sendo menosprezados em virtude do saber científico e escolar denominado como o único que é válido para o processo de aprendizagem.

Salienta-se que as discussões e reflexões que dão visibilidade aos saberes culturais encontram-se na maioria das vezes atreladas aos saberes culturais ribeirinhos, aos sujeitos do campo, aos quilombolas e pouco se tem sobre as crianças que não se enquadram nesses contextos. Diante disso, basearam-se nos conceitos de saberes culturais de autores (NASCIMENTO, 2014, CÂNCIO; ARAÚJO, 2016, SANTOS, 2007) que apesar de dissertarem sobre os saberes culturais em outras vertentes, apresentam algumas definições sobre os saberes culturais de forma mais ampla.

4.2.1 Saberes culturais e a criança

A universalização da cultura e dos saberes também são percebidas nos contextos de debates sobre os saberes das crianças, estes em sua maioria invalidados por uma visão

autocêntrica. A concepção que é adotada na presente pesquisa é a da criança como protagonista dos seus conhecimentos e construtora de cultura infantil. Assim,

As crianças têm a capacidade de dizer do seu lugar de uma maneira simples, concreta e sensível, dando-nos a possibilidade de problematizá-las para que não fiquem no *sensus communis* como crianças “in-fans” - sem voz - mas que as percebamos sob um novo patamar, aquele em que a criança dá um novo sentido à ordem das coisas, que propicia ver a situação a partir de muitos ângulos, que nos faz aprender a aprender, que nos mostra que a Amazônia é um espaço seu e do outro, um lugar ímpar com culturas singulares (ANDRADE; PACHECO, 2016, p. 111).

As crianças apresentam em seus saberes culturais a tradução das suas vozes, suas histórias de vida, experiências, valores, crenças, costumes, concepções de mundo e de si, os novos significados e sentidos que concebem as coisas, saberes esses que são constituídos no cotidiano mediante situações como as interações sociais e no brincar com os seus pares.

Os saberes culturais das crianças trazem marcas das vivências e das identidades das crianças e dos contextos socioculturais em que estão inseridas. Não são e nem podem ser padronizados por uma cultura homogênea, uma vez que correspondem a heterogeneidade do ser criança e das culturas infantis e adulta.

Conforme Souza (2016) os saberes culturais das crianças são reflexos de suas vivências e relações nos contextos culturais em que elas se encontram, portanto revelam características típicas do local, das pessoas e dos artefatos culturais. Para compreender sobre os saberes culturais das crianças, bem como a sua compreensão de mundo, de si e do outro é preciso levar em consideração as circunstâncias e o ambiente.

As vivências, experiências, os diálogos e interações sociais formam a bagagem cultural das crianças que, conseqüentemente, proporcionam a construção de seus saberes culturais. Esse movimento não é igual para todas as crianças, tudo depende do que e com o que a criança tem proximidade, do seu próprio ritmo e de outros fatores e elementos culturais.

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e o trabalho que desempenha (BARRA; SARMENTO, 2002, p. 3).

O primeiro núcleo com o qual as crianças constroem seus saberes é o da família. *A posteriori* surgem as escolas e outros espaços sociais. Elas constroem seus saberes nas ações e no contexto social em que vivem, por meio da interação com o outro, nos jogos,

no brincar e nas brincadeiras, experiências do cotidiano, na imitação e, também, na transmissão oral.

Os saberes estão em constante construção, a cada nova experiência, relações, transformam-se e/ou criam-se novos saberes. As experiências, as rotinas, o brincar são portas de entrada para o diálogo com elementos e saberes culturais das crianças. As ações participativas e democráticas em ambientes que respeitam e reconhecem as culturas e proporcionam o compartilhamento através de experiências sociais e culturais possibilitam aprendizagem significativa e dialógica para todos os envolvidos.

Segundo Souza (2007, p. 52 *apud* SOUZA, 2016, p. 28) “o conhecimento está no universo cultural destas crianças, que elas vêm para a escola carregadas de informações, trazendo experiências, trazendo diferentes saberes, que têm que ser valorizados”. As crianças constroem saberes, dão sentidos e significados às coisas, aos elementos e ações que as envolvem. Nas interações com seus pares, com crianças de outras faixas etárias e com os adultos elas compartilham e produzem saberes. Nesse sentido, as rotinas culturais nos espaços escolares constituem-se como um lugar de troca e de diálogos, no quais as crianças compartilham publicamente as culturas e os saberes.

Desse modo, situações e atividades que envolvem os saberes culturais proporcionam trocas e experiências a partir de objetos, brinquedos, interações e diálogos, que as crianças partilham e se apropriam criativamente de conhecimentos, práticas e espaços culturais, visto que as crianças não são apenas reprodutoras do mundo do adulto, mas dão outro sentido e produzem significados, explicações e teorias sobre o mundo em que vivem (SOUZA, 2016). Assim,

a imaginação, o brinquedo, a fantasia do real são dispositivos próprios do modo de ser criança que podem ser deixados vingar, dar uma nova configuração para a face da terra [...] as crianças estão ligadas ao mundo muito mais do que pensamos, captam sua essência, sentem-se atraídas pelas atividades adultas sem deixar de criar um mundo simbólico que alimenta seu imaginário [...] Torna-se necessário, portanto, situar a infância contemporânea para alçar a criança a seu lugar de protagonistas (REDIN; MÜLLER; REDIN, 2007, p. 20).

No cotidiano, nas rotinas culturais, nos jogos e nas brincadeiras existe uma produção e compartilhamento de saberes que são intensificados, construídos e enriquecidos nos momentos e espaços em que as crianças estão atuando como protagonistas, na interação, brincar e socializar com os seus pares e com os adultos da sua convivência. Há a possibilidade de novas descobertas, caminhos e interações a serem traçados que contribuem para a produção dos saberes, bem como para a construção de

culturas infantis, tornando-se fecundo para troca de experiências e aprendizagem para os sujeitos participantes.

Dessa forma, as crianças vivenciam a cultura local com maior intensidade, reproduzem (e produzem) narrativas tradicionais como superstições, mitos e lendas oriundos da cultura que vivenciam. O contexto, as experiências e as narrativas vividas pelas crianças se refletem em suas múltiplas linguagens. Nesse sentido, elas reproduzem, transformam e contribuem para a cultura e constroem novos saberes, se afirmando enquanto sujeito social/protagonista.

No que diz respeito a relação das crianças e da Amazônia, Alves (2007) afirma que as crianças amazônidas

vivem em um meio social carregado de significações, ideologias, histórias e em uma cultura muito singular como a da Amazônia. Cercada de narradores que transmitem toda a poética da Amazônia, ouvindo histórias desde o nascimento, têm um repertório narrativo carregado de elementos típicos do imaginário mitopoético do amazônida. Elas estabelecem relações definidas, segundo seu contexto de origem, interagindo com uma pluralidade de linguagens, fazendo uso das relações sociais e culturais (ALVES, 2007, p.140).

As crianças amapaenses, também situadas na cultura da Amazônia, são carregadas de elementos culturais peculiares imersos nessa cultura tão singular. Assim como as crianças amazônidas, as crianças amapaenses ouvem histórias carregadas de elementos típicos do imaginário mitopoético do amapaense. Esses indivíduos pequenos possuem vivências que lhes são próprias, devem ser entendidas dentro do seu contexto local, a partir do seu universo cultural, que é enriquecido de aspectos culturais amazônicos.

4.2.2 Saberes culturais da Amazônia

A cultura da Amazônia é marcada por fortes relações com a natureza, sendo a figura do “caboclo” um dos seus símbolos mais conhecidos (LOUREIRO, 1995). De todo modo, a cultura amazônica também recebeu influências de milhares de nordestinos que migraram para essa região a partir de meados do século XIX, durante o período áureo de exploração da borracha. A cultura do caboclo é caracterizada por muitos mitos de origem indígena, enriquecidos e diversificados com as crenças e conhecimentos oriundos do Nordeste.

Tradicionalmente, o imaginário em torno da região amazônica perpassa a questão da exuberância da natureza, a biodiversidade e a pluralidade cultural. A riqueza

natural e cultural da Amazônia e o seu vasto território despertam a curiosidade e a atenção de pessoas por diversas partes do Brasil e do mundo. Os rios, a floresta amazônica e toda a beleza natural envolvem sentimentos, curiosidade, contam histórias durante séculos, embora muitas vezes de uma forma romantizada e estereotipada.

Para Silva Junior (2010) o imaginário em torno da cultura amazônica decorre de uma visão unificada, enriquecida de mitos e artefatos artísticos culturais criados a partir de estereótipos envolvendo a relação do indivíduo da Amazônia com a natureza conferida no isolamento de uma realidade geradora.

Embora seja definida muitas vezes como região isolada, a Amazônia sempre esteve conectada com o mundo dito civilizado, sendo que seus habitantes se apropriam de elementos de culturas externas e a eles atribuem significados próprios, ampliando a diversidade cultural da região. Essa diversidade se expressa nos saberes culturais, a exemplo dos chamados povos da floresta, que reúnem experiências e conhecimentos produzidos por povos indígenas, indivíduos afrobrasileiros e migrantes nordestinos.

Apesar da supremacia que a grande mídia atribui à natureza da região, é importante destacar que existem, na verdade, várias Amazônias, pois essa região é caracterizada por grande diversidade sociocultural. Habitada há mais de 10 mil anos, inicialmente pelas populações indígenas, a região amazônica é um exemplo da capacidade humana de se adaptar em distintos espaços geográficos e de agregar experiências de culturas diversas.

Segundo Pereira (2016), a Amazônia se caracteriza pela sua heterogeneidade em razão da dinamização territorial que se compreende como lugar de diversidade e que se expressa de forma significativa no cotidiano, nas relações e práticas socioculturais, nos modos de vida e trabalho dos sujeitos que nela vivem.

Os indivíduos locais da Amazônia constituem-se, em pelo menos dois grupos que de acordo com Pereira (2016) são:

os que residem nas cidades, ou seja, a população urbana, compreendendo os moradores da periferia, muitos vivendo de biscate, os camelôs, os moradores de ruas, a classe dos servidores públicos, os de maior poder aquisitivo, como: os grandes comerciantes, empresários e políticos, e os que vivem no meio rural, a população do campo (pescadores, extrativistas, ribeirinhos, quilombolas, assentados, camponeses, peconheiros, lavradores, caçaras etc.) que, na sua maioria, sobrevivem da agricultura familiar, destacando-se, por exemplo, como atividade: coletas de produtos vegetais, pesca, extrativismo, principalmente do açaí e do miriti, etc (PEREIRA, 2016, p. 62).

Com isso, subentende-se que a Amazônia possui um ecossistema abundante e é marcada pela diversidade sociocultural. A cultura amazônica, aqui discutida, compreende-se como dinâmica e criativa que possui uma grandeza e diversidade em culturas, identidades, saberes e fazeres que estão em constante movimento. Segundo Silva Junior (2010, p. 41), “cultura e o imaginário da Amazônia se fundem, criam e recriam representações simbólicas que se incorporam no subjetivo e no coletivo, dentro das peculiaridades próprias da região”.

As crenças, os costumes e saberes, muitas vezes, expressam marcas identitárias do contexto amazônico, isto é, de saberes oriundos das florestas, como remédios feitos com plantas medicinais; do rio e suas marés, este rio que também é “espaço de lazer, de relações comerciais, de acesso ao trabalho, de busca de alimentos” (LIMA, 2003 p.103); da terra; saberes que vem de superstições, mitos e lendas que compreendem o imaginário social da Amazônia.

No que tange aos saberes, estes estão presentes no dia a dia dos sujeitos, nos seus fazeres e nas suas relações, e quando se fala sobre esses saberes também se fala em “saberes da terra, da mata e das águas; saberes experienciais, adquiridos no fazer cotidiano, que estão vinculados à vida dos sujeitos, de tradição oral, traduzidos nas suas expressões concretas do cotidiano” (OLIVEIRA, 2004, apud LIMA, 2013, p. 96). Saberes que são construídos nas relações e utilizados nas vivências do cotidiano.

Em relação aos saberes da terra, da mata e das águas, estes ainda se constituem como espaços de encantamento, mitos, lendas e imaginários. Lima (2013) argumenta que os rios e matas entrelaçam múltiplos saberes e processos de trabalho que são peculiares à diversidade e multiculturalidade da Amazônia. Quem quando criança não ouviu uma lenda, um mito ou outra narrativa que envolvem saberes, fazeres, experiências e todo o contexto em que vive? Essas narrativas possibilitam a construção de saberes culturais que transmitem saberes locais.

Ao dissertar sobre o saber local como válido, Geertz (1997) discute que não se trata de defender a noção de que qualquer coisa é válida,

ao contrário, é um relativismo que funde os processos de autoconhecimento, autopercepção e autoentendimento com os processos de conhecimento, percepção entendimento do outro; que identifica, ou quase, organizando o que somos e entre quem estamos. Dessa forma, consegue contribuir para que nos libertemos de representações errôneas de nossa maneira de apresentar assuntos judicatórios (a dissociação radical entre fatos e leis, por exemplo) e obrigar que nossas consciências relutantes aceitem visões discordantes de como essas representações devem ser feitas (como, por exemplo, a visão dos balineses),

visões essas que não são menos dogmáticas que as nossas, e tampouco menos lógicas (GEERTZ, 1997, p. 272).

Este quadro aponta para a necessidade de libertar-se de estereótipos e visões coloniais, o que contribui para pensar possibilidades de outras formas de conduzir os estudos e práticas da validação dos saberes locais produzidos e construídos pelo homem. Partindo do pressuposto de que são saberes produzidos historicamente pelos sujeitos nas relações com os outros e com o meio em que vive, essa ótica compreende a busca por novas bases epistêmicas citadas anteriormente.

Ressalta-se que, a partir da concepção de Geertz (1997), os saberes culturais precisam ser apresentados a partir das conjunturas locais, uma vez que “aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo” (GEERTZ, 1997, p. 11). Segue, então, a razão para compreender os saberes culturais a partir das vivências, contexto e cultura em que o sujeito da Amazônia amapaense está localizado.

Dessa forma, entende-se que os saberes culturais da Amazônia amapaense contemplam os modos de viver, de ser e compreender o mundo, das manifestações, das crenças, do imaginário, dos valores que representam os indivíduos e as culturas que estão situados no contexto da região, sendo que os saberes culturais também englobam os saberes das florestas, dos rios, da terra, mas também de saberes construídos a partir das influências advindas da globalização.

Em concordância com os argumentos acerca das culturas, práticas e saberes culturais das crianças da Amazônia marajoara assinalados por Andrade e Pacheco (2016, p. 107), considera-se os saberes culturais e as culturas infantis das crianças da Amazônia amapaense como sendo também “híbridas, originárias da formação cultural familiar do pai, da mãe, da cultura constituída pela própria criança que advém de sua natureza, da cultura escolar, de seus grupos sociais, do brincar, da interação com o meio ambiente”.

Os saberes culturais na Amazônia amapaense são diversos e apresentam características próprias do local, salientam a identidade e as práticas culturais das crianças e dos adultos, que são herdados, criados, recriados, misturados e transformados no cotidiano e nas interações sociais. À vista disso, reconhecê-los e valorizá-los dentro do ambiente escolar, considerando-os nas atividades, nas rotinas culturais, nos jogos e brincadeiras, e nas diversas situações de aprendizagem, significa dar importância a esses saberes, assim como se conferem aos saberes científicos e, mais ainda, possibilita propiciar o respeito à diversidade e às diferenças.

5 METODOLOGIA

A seção aborda a metodologia de pesquisa qualitativa no sentido de vislumbrar a credibilidade e melhor compreensão do objeto investigado. Optou-se pela abordagem qualitativa com o uso do método etnográfico, realizado por meio da pesquisa de campo, no qual os resultados serão organizados, categorizados e analisados em conformidade a Análise de Conteúdo, respeitando os princípios éticos.

5.1 PARADIGMA DA PESQUISA QUALITATIVO

O presente estudo situa-se sobre o paradigma qualitativo, uma vez que envolve uma pesquisa de caráter interpretativo e subjetivo que valoriza a realidade de cada contexto. Esta pesquisa é, portanto, desenvolvida no contexto de vivência dos sujeitos em um tempo prolongado, o qual possibilita a construção de uma relação da pesquisa com o *locus* e os sujeitos pesquisados para que se possa vivenciar e interpretar os processos de desenvolvimento, os saberes, as culturas, os fenômenos, a dinâmica e a realidade social que envolve os sujeitos em seu ambiente natural.

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 23) “a palavra *qualitativa* implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência”. Portanto, focaliza o caráter subjetivo e interpretativo do objeto, estuda as relações complexas, leva em consideração suas particularidades, seus contextos, de forma a não isolar em variáveis.

Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa se preocupa em compreender a realidade social e se aprofundar nos significados das ações e relações humanas que não são quantificados. Possibilita, também, observar e ouvir o objeto de estudo, com o intuito de compreendê-lo e de responder as indagações da realidade particular. Para Lakatos e Marconi (2003), a metodologia qualitativa busca interpretar questões mais profundas, fornecendo análises mais minuciosas. Sendo assim, a presente abordagem tem caráter interpretativo no que se refere aos dados e apesar de ser descritiva, não se trata de uma mera descrição. A ideia é realizar uma “descrição densa”, no sentido utilizado por Geertz (1997), mostrando as conexões entre a realidade particular de uma escola do município

de Santana, no Estado do Amapá e as questões mais gerais que marcam o mundo atual, em tempos de globalização.

Bogdan e Biklen (1994) definem a investigação qualitativa em cinco características: possui o ambiente natural como fonte direta de dados; é descritiva, uma vez que os dados não são quantificados e incluem transcrições de entrevistas, fotografias, vídeos e outros instrumentos; há um interesse maior pelo processo do que pelos resultados; os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva, e por fim, os autores supracitados trazem a importância do significado nessa abordagem, isto é, as diferentes perspectivas dos sujeitos da pesquisa, o modo como eles veem e dão sentido as suas vidas, na mesma linha proposta por Geertz (1997). É justamente essa dimensão que permite definir essa pesquisa como uma etnografia educacional, posto que ela é focada em um ambiente de educação formal.

É importante deixar claro que para Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa é um campo de investigação que envolve uma abordagem interpretativa em um ambiente natural, na qual a pesquisa se encontra fundamentada. Além disso, tem um significado diferente para cada momento e uma variedade de métodos interpretativos de estudo e coleta visando compreender melhor o objeto de pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa não se limita a quantificar os dados, mas vai além, abordando uma variedade de métodos com o objetivo de entender e interpretar os símbolos e significados do que é investigado. É possível analisar os dados a partir de uma abordagem quantitativa e qualitativa, ao mesmo tempo, o que não é o caso desta pesquisa.

Ressalta-se que “a pesquisa qualitativa, como conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação a outra” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20). A variedade de métodos interpretativos que podem ser utilizados na pesquisa qualitativa configura-se na busca por tentativa de estabelecer rigor e confiabilidade e por tentativas de interpretações de toda a complexidade que envolve cada processo, objeto e contexto a ser pesquisado, englobando os múltiplos fenômenos e significados.

A pesquisa qualitativa é relevante para o estudo das relações sociais. As situações sociais, os fenômenos socioculturais, o contexto, a subjetividade são questões centrais nesse tipo de abordagem de pesquisa. Dessa forma,

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores

ênfatisam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 23).

Os pesquisadores qualitativos não buscam medir as relações, mas interpretá-las em sua subjetividade. De acordo com FLICK (2009), os pesquisadores se constituem como parte importante do processo de pesquisa e seus interesses incidem acerca das experiências, interações e documentos originais. A opção pela pesquisa qualitativa apresenta-se no estudo das culturas e dos saberes das crianças da Amazônia amapaense em seu contexto cultural que, neste caso, é o Centro de Educação Infantil localizado no Município de Santana, no Estado Amapá, de modo a tentar interpretar os significados e sentidos que as crianças atribuem às coisas, aos fenômenos culturais da realidade escolar.

O desenvolvimento da pesquisa de campo em um tempo prolongando e contínuo de 9 meses no contexto do Centro de Educação Infantil possibilitou que o pesquisador se relacionasse diretamente com os sujeitos em seu ambiente, sendo investigados e analisados em seu cotidiano, nas interações sociais e experiências diárias. Dessa forma, as percepções e as singularidades dos indivíduos, o processo da investigação, são aspectos valorizados.

Em suma, esta pesquisa está ancorada no paradigma qualitativo, pois caracteriza-se por um estudo em um Centro de Educação Infantil, pela observação das crianças e da professora, bem como pela interpretação das suas ações, dos significados e sentidos que elas constroem em seu cotidiano, buscando compreender como acontece a documentação pedagógica, identificando e analisando os saberes culturais das crianças, reconhecendo-as como protagonistas.

5.2 ETNOGRAFIA EDUCACIONAL

Essa pesquisa trata de uma etnografia educacional. Em linhas gerais, a etnografia é um método que significa a descrição de um povo, que estuda grupos de pessoas e a sua cultura e “estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo” que descreve o modo de vida particular e os eventos que ocorrem no grupo (ANGROSINO, 2009, p. 16). A etnografia educacional se caracteriza pelo contato direto com a escola e os sujeitos com o intuito de entender a dinâmica do dia-a-dia escolar.

O método etnográfico (ANGROSINO, 2009) é baseado em uma pesquisa de campo, é personalizado, multifatorial, requer que o pesquisador fique um período longo no campo, pois a etnografia deve se dar de forma indutiva, dialógica e holística. Em outras palavras, o pesquisador executa sua pesquisa *in loco* durante um período considerável, convive com o objeto de estudo e além de ser observador, torna-se participante, compreende também uma diversidade de instrumentos de coleta de informações e utiliza as informações para construir sua teoria. Além disso, possibilita a interação e o diálogo entre os participantes e o pesquisador podendo ser discutidas suas interpretações durante o desenvolvimento da pesquisa. Por fim, consiste em uma tentativa de compreender e desvelar o mais próximo possível da totalidade do objeto estudado.

Para Geertz (1989) a prática da etnografia requer o estabelecimento de relações, a seleção de informantes, transcrições de textos, etc. Para além disso, a etnografia é uma “descrição densa”, sendo essa descrição interpretativa, busca maior compreensão e interpretação do discurso social, da realidade e dos significados, segundo a perspectiva do sujeito e do grupo estudado.

Assim, o que define a pesquisa etnográfica para Geertz (1989) é o tipo de esforço intelectual para a composição da “descrição densa” e interpretativa. Assim, o etnógrafo seria um intérprete da cultura e ele se depara com diferentes visões de mundo, significados e experiências atribuídos pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Conforme André (1995), as pesquisas de cunho etnográfico permitem o contato direto com o pesquisador e o sujeito pesquisado em seu ambiente, propiciando conhecer e vivenciar as situações que mediam o cotidiano dos indivíduos, as dinâmicas das relações e interações presentes no ambiente escolar, que é um território rico em saberes e histórias culturais. Segundo André (1995)

o etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes as suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor (ANDRÉ, 1995, p.20).

O etnógrafo mergulha em um mundo complexo de símbolos e significados variados atribuídos pelos participantes. Isso posto, fazer etnografia não é fácil, “é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos” (GEERTZ, 1989, p. 20). O pesquisador etnográfico faz uma tentativa de descrever detalhadamente esse emaranhado de símbolos

e significados. O etnógrafo observa e participa da vida cotidiana dos sujeitos em seu contexto próprio, descreve densamente as ações e situações que os envolve.

De acordo com André (1995) o pesquisador considera o que está acontecendo, o processo da pesquisa e não o produto, preocupa-se com o significado, a singularidade da vida das pessoas, descrevendo um grupo e suas relações e comportamentos interpessoais, suas crenças e suas experiências na sociedade que vivencia.

No contexto escolar, a etnografia educacional não se restringe a mera descrição do cotidiano escolar, mas permite conhecer mais de perto, envolver-se e aprofundar-se nos sistemas de representação, significados, formas de organização, das relações, ações e interações que ocorrem dentro da escola, dos mecanismos utilizados, do papel de cada sujeito, etc. Portanto, segundo André (1995), o estudo etnográfico deve orientar para a apreensão dos significados culturais dados pelos sujeitos.

A etnografia educacional permite a compreensão mais de perto da dinâmica escolar (ANDRÉ, 1995) no sentido de entender o cotidiano e as relações e interações que acontecem no ambiente. É estabelecido um contato mais direto com os sujeitos que, nesse caso, são os alunos e a professora, e com o *locus* que é uma instituição escolar de Educação Infantil. O cotidiano dos sujeitos pesquisados compreende as ações, principalmente em sala de aula e, nesse sentido, André (1995) pontua que a história de cada indivíduo e as condições específicas do espaço escolar no qual o sujeito participante está inserido devem ser levadas, especialmente, em consideração.

Para exercer o estudo no cotidiano escolar é preciso, ainda, ter como base a dimensão institucional ou organizacional; dimensão instrucional ou pedagógica; e a dimensão sociopolítica que, para André (1995), correspondem respectivamente ao contexto da prática escolar; ao encontro professor-aluno-conhecimento e ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo. Essas dimensões são centrais para que não sejam esquecidos aspectos relevantes para a pesquisa da prática pedagógica cotidiana.

Em suma, pesquisar pelo viés etnográfico possibilita o contato mais direto e participativo com as crianças e suas vozes, podendo, assim, aproximar-se e prestar atenção nos contextos em que elas estão inseridas, nos seus interesses, nos seus saberes, nas suas perspectivas e singularidades. Ressalta-se que geralmente a etnografia envolve trabalho de campo prolongado. Isso posto, estudar a cultura infantil e os saberes culturais da Amazônia amapaense na Educação Infantil, implica em conhecer o contexto histórico e cultural, as suas relações e as particularidades da vida das crianças.

O contexto para os autores Graue e Walsh (2003, p. 25) “é mais de que um mero cenário [...] é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união ente as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais”. Portanto, devem ser levados em consideração uma vez que se localiza as experiências dentro dos contextos históricos e culturais, dessa forma, se percebe a criança em seu espaço de construções de aprendizagens, de relações e interações.

Os significados atribuídos pelas crianças e os seus saberes culturais, dependendo do contexto em que estão inseridas, podem ser diferentes, variando de acordo com as vivências, experiências, contextos, culturas que englobam as crianças. Nesse sentido, o pesquisador precisa conhecer e aprender sobre o contexto sociocultural para poder realizar interpretações mediante análise e descrição profunda, a partir da observação e da participação, da familiaridade com os sujeitos em seu contexto.

Sob esse ponto de vista, a pesquisa de campo se torna imprescindível, uma vez que conduzirá o pesquisador ao *locus* onde os sujeitos da pesquisa vivem. A pesquisa de campo (LAKATOS e MARCONI, 2003; ANGROSINO, 2009) se constitui de fenômenos e fatos que acontecem naturalmente, mas para isso, o pesquisador precisa estar atento aos processos de pesquisa de campo para que ele consiga observar e participar ativamente da vida do grupo estudado, tendo, assim, um contato mais direto, *in loco*, com as pessoas, suas experiências. Dessa forma é possível vivenciar e conhecer a subjetividade do indivíduo em seu meio.

As investigações com crianças, segundo Graue e Walsh (2003) demandam uma proximidade, isto é, precisam ser presenciais e por um período prolongado. Compreender o universo das crianças, suas vozes e seus pontos de vistas implica em uma abordagem interpretativa. Por essa razão, a presente pesquisa pauta-se no paradigma qualitativo, pelo viés etnográfico envolvendo a pesquisa de campo.

5.3 LOCUS E SUJEITOS DE PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado no município de Santana, no Estado do Amapá, região norte do Brasil. O Centro de Educação Infantil é filantrópico e conveniado com o Governo do Estado do Amapá e a Prefeitura de Santana. Ressalta-se que a investigação foi realizada no turno matutino.

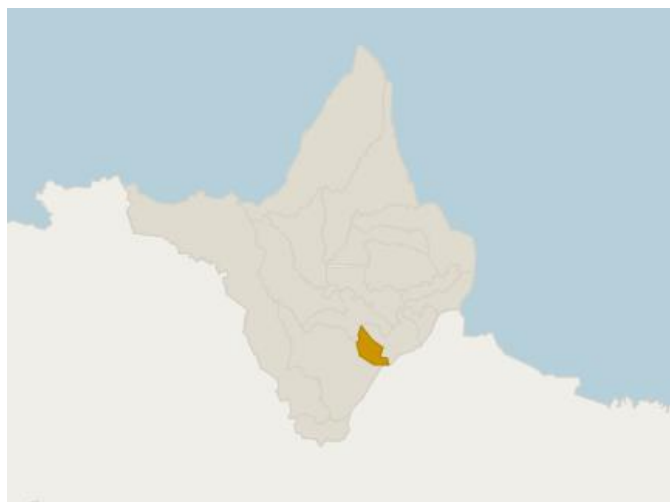
Os sujeitos da pesquisa foram 24 crianças de 5 anos e a professora responsável pela turma de segundo período de Educação Infantil. As aulas da referida turma acontecem no turno matutino das 7 horas e 30 minutos às 12 horas. O critério de escolha da turma aconteceu de modo aleatório, uma vez que o Centro Educacional conta com 3 turmas de segundo período pela manhã.

A justificativa pela escolha por esse *locus* no Município de Santana aconteceu em razão de dois fatores: a carência de pesquisas acerca da Educação Infantil no município em questão e ao fato de Santana ser uma cidade onde ainda é possível perceber muitos aspectos daquilo que constitui a chamada cultura amazônica. O município de Santana, localizado no Estado do Amapá, embora consideravelmente urbanizado, ainda está imerso em práticas e saberes culturais relacionados aos rios e as florestas.

5.3.1 O campo etnográfico: Centro de Educação Infantil

O campo etnográfico situa-se em território amazônico, todavia compreende-se que a Amazônia possui um vasto território e nele uma riqueza de culturas, identidades e saberes, dessa forma a Amazônia é configurada como plural. E dentro dessa pluralidade está a Amazônia Amapaense. A pesquisa realizou-se no Município de Santana, no Estado Amapá (Ver Figura 2).

Figura 2 - Mapa do Amapá, destaque para o município de Santana.

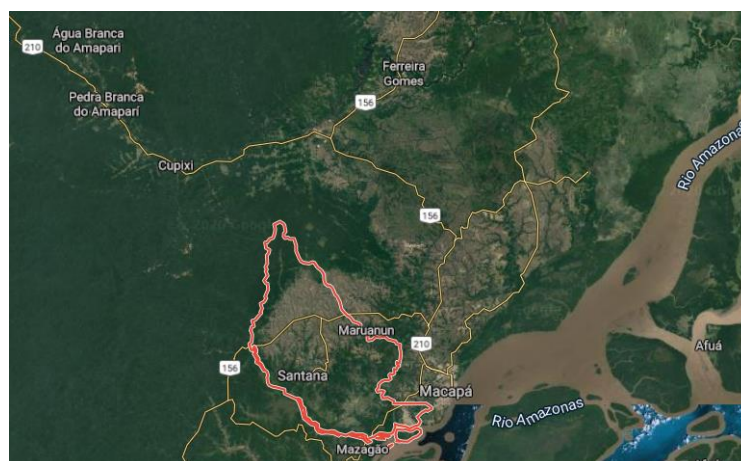


Fonte: IBGE

O Estado do Amapá situa-se na região norte do Brasil. De acordo com o IBGE (2019) o Estado do Amapá possui população estimada de 845.731 habitantes, com densidade demográfica de 4,69 hab/km². O Amapá conta com 16 municípios, totalizando uma área territorial de 142.470,762 km²².

O município de Santana está localizado a aproximadamente 20 km de distância de Macapá. Segundo fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019), a área territorial compreende 1.541,224 km² e possui população estimada em 121.364 pessoas. Santana foi criada pelo Decreto-lei 7369 de 17 de dezembro de 1987. Santana é a segunda cidade com maior número populacional do Estado, em primeiro lugar encontra-se Macapá, capital do Estado (Ver Figura 3).

Figura 3 – Imagem de satélite do Município de Santana (destacado em vermelho) e regiões próximas



Fonte: Google Earth (2020).

Assim, o Centro Educacional está localizado na Amazônia amapaense, mais especificamente no município de Santana, no bairro Remédios II, próximo aos bairros Vila Amazonas, Novo Horizonte, Provedor, bem como em uma distância considerável da área portuária.

A escola atende aproximadamente 246 alunos de Educação Infantil do maternal ao segundo período, nos turnos matutinos e vespertino. O corpo docente é composto por 19 professores tanto da prefeitura de Santana quanto do Governo do Estado.

A instituição possui nove salas de aulas, uma sala de leitura, uma sala de jogos, uma sala de vídeo, cozinha, refeitório para as crianças, direção e coordenação pedagógica, uma ampla área para atividades sociais, quatro banheiros sendo dois para as crianças e dois para os adultos (Figura 4, 5, 6, 7, 8, 9).

Figura 4 – Sala de Leitura

Fonte: Registro de Campo (2019)

Figura 5 – Livros com temáticas relacionadas a Amazônia

Fonte: Registro de Campo (2019)

Figura 6 – Sala de jogos

Fonte: Registro de Campo (2019)

Figura 7- Detalhes da sala de jogos

Fonte: Registro De Campo (2019)

Figura 8 – Sala de vídeo

Fonte: Registro de Campo (2019)

Figura 9 – Sala de Aula



Fonte: Registro de Campo (2019)

Figura 10 – Organização em fila indiana



Fonte: Registro de Campo (2019)

É importante destacar a preocupação com a organização da escola, em especial nos momentos da rotina das crianças que acontecia fora de sala de aula como: ir ao banheiro antes e depois do lanche, o momento no refeitório, entre outras atividades. As crianças se organizavam em fila indiana para sair da sala. Cada professora era responsável por sua turma e tinha o seu momento para levar as crianças para lavar as mãos, beber água e ir ao banheiro.

As salas ambientes foram desativadas por um longo período, portanto as atividades se concentravam em sua maioria no pátio da escola e nas salas de aulas. Na sala de aula também havia uma rotina pré-estabelecida.

5.3.2 Sujeitos do campo etnográfico: crianças e professora

As crianças e a professora que formam o grupo de sujeitos da pesquisa etnográfica educacional residem no município de Santana. A maioria dos sujeitos residem em locais adjacentes, mas há aqueles que moram em áreas mais distante como Igarapé da Fortaleza e centro da cidade. Nesse sentido, há quem resida em área de ressaca⁴ ou portuária (geralmente locais com pontes) que difere do urbanismo do centro da cidade. Diante disso, as experiências e vivências dessas crianças são diferentes, uma vez que por exemplo o brincar, a concepção de moradia, transporte se tornam distintos em razão das circunstâncias em que habitam e dos contextos familiares e sociais.

Nesse sentido, os processos sociais nos quais estes sujeitos estão imersos são revelados nas experiências e práticas educacionais cotidianas. Nele, ecoam-se as vivências dos indivíduos dentro da Amazônia, que contribuem para o desenvolvimento das crianças, suas identidades, saberes e culturas. A escola, portanto, é um espaço que abarca essa pluralidade que precisa ser valorizada. Assim, tornou-se possível ver pelas lentes minuciosas dos registros etnográficos as concepções e ações das crianças e da professora diante desse contexto tão plural.

A pesquisa etnográfica educacional possibilita conhecer as realidades socioculturais dos sujeitos participantes, as redes de significados construídas por eles e, a

⁴ Ressaca são “áreas encaixadas em terrenos quaternários que se comportam como reservatórios naturais de água, caracterizando como um ecossistema complexo e distinto, sofrendo os efeitos da ação das marés, por meio da rede formada de canais e igarapés e ciclos sazonais da chuva” (PORTILHO, 2010, p. 03 apud. BRITO et al 2012, p. 01)

romper e superar com os parâmetros que são impostos por uma ótica etnocêntrica que subjuga as crianças, colocando-as em lugares silenciados.

Dessa forma, torna-se possível compreender as crianças como sujeitos de suas histórias e jornadas, entender como elas produzem os sentidos e significados as coisas, como transformam e contribuem para as culturas, e não menos importante, de que forma constroem suas culturas e seus saberes nas múltiplas linguagens. Essa pesquisa etnográfica educacional foi realizada em colaboração com as crianças, elas deram sentido aos registros aqui presentes.

5.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Os procedimentos da pesquisa correspondem ao levantamento bibliográfico, a pesquisa de campo, as técnicas, coletas e análise de dados. No que se refere às técnicas, a pesquisa etnográfica prevê a observação participante e a utilização de entrevistas.

Diante disso, a coleta de dados ocorreu mediante a observação, o diário de pesquisa, as notas de campo, entrevistas, fotografia, gravação de vídeo e áudio, e a documentação pedagógica. A análise de dados foi realizada através da análise de conteúdo.

A utilização desses procedimentos configura-se na tentativa de dar credibilidade e estabelecer o rigor e confiabilidade em suas execuções. Acentua-se a importância do diálogo com os sujeitos da pesquisa, o *locus* e os procedimentos utilizados para que haja uma descrição densa, de forma a transmitir situações e ações reais que envolvem os sujeitos e o contexto investigado.

5.4.1 Período da pesquisa

O período da pesquisa de campo etnográfica foi realizado durante 9 meses de investigação. Sendo que, em 2018, ocorreu o primeiro momento de observação para conhecer o contexto escolar, a estrutura pedagógica e envolvimento com os professores. Em 2019, aconteceu a segunda etapa da investigação que se desenvolveu até dezembro, na qual se deram os registros etnográficos de convivência com as crianças em sala de aula e acompanhamento com a professora em relação às atividades desenvolvidas referentes a documentação pedagógica e os saberes culturais.

5.4.2 A coleta de dados

5.4.2.1 Observação participante

A observação utilizada como técnica de coleta de dados não se restringe a ver ou ouvir, mas busca examinar os fatos e os fenômenos a serem estudados (LAKATOS; MARCONI, 2003). É uma técnica dinâmica e transcende a descrição das ações observadas, envolve a apreensão do real e sua interpretação.

A observação participante considera que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, influenciando-se mutuamente (ANDRÉ, 1995). Portanto, requer do pesquisador um contato mais direto, frequente e prolongando com os sujeitos. O pesquisador observador participa das situações do grupo, mas também as observa, recolhendo dados que serão analisados. Para compreender os significados das situações que ocorrem nos espaços socioculturais nos quais os sujeitos estão inseridos, é interessante adotar uma postura despojada de estereótipos pré-estabelecidos.

A observação participante parte de uma observação geral, isto é, de um reconhecimento do campo, do contexto a ser observado, para que se consiga realizar uma observação mais prolongada, com a permissão dos sujeitos, para que haja familiaridade entre os participantes, isto é, aconteça interações entre o pesquisador e o sujeito em seu ambiente próprio.

De acordo com Mann (1970, p. 96, *apud*. LAKATOS, 2007, p. 277) a observação participante configura-se na “tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador e o observado um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles”. Assim, na observação participante, o pesquisador se integra, envolve e participa efetivamente da comunidade, das ações e do processo.

No caso desta pesquisa, a observação participante contribuiu para que se possa ir para além de simplesmente ver as crianças nos espaços escolares, mas poder, de fato, pertencer ao espaço cultural sendo possível observá-las, escutá-las e interagir com elas em seu próprio contexto, a fim de compreender melhor os significados que elas atribuem aos elementos e ações no seu cotidiano escolar em interação com seus pares. Ademais, com a observação participante se teve a possibilidade de poder perceber e conhecer os saberes culturais das crianças que são expressos de forma direta e indiretamente nas múltiplas linguagens.

5.4.2.2 O diário de pesquisa e as notas de campo

As diferenças entre diário de pesquisa e notas de campo, de acordo com Gibbs (2009), consistem, respectivamente, em um documento pessoal que se tece um comentário do cotidiano sobre a trajetória da pesquisa, coleta de dados e percepções, e o segundo, em anotações referentes às observações realizadas *in loco*. As notas de campo possibilitam o registro das experiências no contexto pesquisado e os diários de pesquisa possuem uma descrição mais densa para além das anotações feitas no *locus*. Apresentam, também, o posicionamento da pesquisadora, bem como proporcionam reflexões.

É necessário detalhar as informações e experiências do que foi observado e vivenciado, isto é, os sentimentos, a aprendizagem, as interações do professor com as crianças, as interações do pesquisador com todos os sujeitos da pesquisa, do funcionamento do ambiente educativo, entre outras questões. Como forma de auxiliar esses registros dos procedimentos da pesquisa, se utilizou, também, de outros procedimentos, como a fotografia, objetivando obter mais informações e maior compreensão sobre as crianças no ambiente escolar.

5.4.2.3 Entrevista

A entrevista contribuiu para a compreensão das relações entre os sujeitos e seu contexto. Bauer e Gaskell (2002) argumentam que a entrevista qualitativa colabora ao ser combinada com outros métodos e melhora a qualidade do levantamento de sua interpretação. Assim, as entrevistas proporcionam aprofundamento e maior compreensão das informações e de questões antes observadas.

O uso da entrevista consistiu em fornecer dados básicos para a compreensão das concepções dos entrevistados, bem como contribuir para a descrição densa do contexto e dos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, realizou-se uma entrevista com a professora, a fim de obter dados que possam contribuir para a compreensão do adulto acerca das concepções em torno das temáticas de estudo da presente pesquisa e dos processos de aprendizagem da criança.

A entrevista foi imprescindível para compreender a concepção de criança, cultura infantil e documentação pedagógica concebida pela professora, seus interesses e dificuldades e outras percepções diante do processo de aprendizagem da criança (Roteiro

em anexo I). Com utilização da entrevista, tornou-se possível fazer a triangulação dos dados com as outras técnicas utilizadas. Ressalta-se que a entrevista foi gravada mediante autorização.

5.4.2.4 Fotografia e gravação de áudio

O empenho dos adultos, a escuta dos sujeitos pequenos, as interações das crianças com seus pares e com a professora, os registros das culturais infantis, do brincar foram feitos por meio de fotografias e gravação de áudio com o propósito de tornar mais fiel as observações e enriquecer a análise dos dados, bem como proporcionar a reflexão diante dos resultados colhidos.

5.4.2.5 A documentação pedagógica

Os registros feitos pela professora foram fundamentais para analisar as informações contidas referentes às manifestações culturais das crianças, as concepções dos participantes, as transformações ocorridas e as experiências tanto da professora quanto da criança, em relação a documentação pedagógica, mas, principalmente, analisar e compreender os saberes culturais das crianças da Amazônia amapaense e sua relação com a construção da cultura infantil.

5.4.3 Análise de dados da pesquisa

O tratamento dos dados resultantes da observação participante, das entrevistas, do diário de pesquisa, das notas de campo, da fotografia e a documentação pedagógica feitos pela professora, foi realizado mediante a Análise de Conteúdo. Sendo assim, perpassa pelo processo de organização, criação de categorias, análise, interpretação, ou seja, cumprirá as fases da análise de conteúdo.

De acordo com Franco (2005), o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela qual for, pode ser considerada como análise de comunicações que é utilizar meios sistemáticos e possibilita ao pesquisador fazer inferências acerca de qualquer elemento da comunicação, além de expressar um significado e um sentido. A análise de conteúdo possui três etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Segundo Franco (2005), a primeira etapa diz respeito a pré-análise e corresponde a fase de organização que visa constituir o corpus da pesquisa. Possui subfases: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e a referência aos índices e elaboração dos indicadores. A segunda etapa refere-se à exploração do material que condiz na construção das operações codificação e de criação de categorias. Por fim, o tratamento dos resultados, inferências e interpretação que concebe a descrição em tabelas ou quadros e textos sínteses, a inferência que objetiva tecer deduções e a interpretação mais profunda dos dados. A presente pesquisa atende as definições da análise de conteúdo.

5.4.3.1 Organização, interpretação e análise dos dados

No decorrer da pesquisa, os dados obtidos foram organizados em pastas e subpastas por características específicas como informa a Tabela 1.

Tabela 1 – Organização dos Dados

Pasta geral Nome	Pasta secundária Mês/Ano	Pasta terciária Conteúdo
Fotografias	Nov/2020	Fotografia dos espaços

Fonte: Registro de Campo (2019)

Esta forma de organizar os dados foi estabelecida em razão da quantidade significativa de dados relativos a uma pesquisa de campo etnográfica educacional. No caso da entrevista, após a transcrição, a professora A teve acesso ao material anterior a análise dos dados.

Dessa forma, por se tratar de uma investigação qualitativa etnográfica educacional com vários procedimentos de coletas de dados: o primeiro procedimento foi reunir o material bruto dessas pastas, os quais configuravam-se em entrevistas, fotografias, anotações, gravações de vídeo e áudio.

Realizou-se, então, a leitura e escolha dos dados do material que possibilitou identificar os principais indicadores, nesta ocasião os dados ainda possuíam uma quantidade considerável. A partir dessa primeira organização, tornou-se possível explorar mais densamente o material. A medida que se explorava e se organizava sistematicamente os elementos informativo a construção das categorias era definida.

Embora seja realizada a observação e de certa forma uma análise ao longo do processo de pesquisa de campo à medida que vão sendo recolhidos, ao tratar os dados nesta etapa de análise foi possível compreender mais significativamente a realidade estudada e através dos elementos descrever os registros etnográficos qualitativamente.

Assim, a última etapa se finalizou na formação das categorias que representam as subseções das análises de dados:

- Os saberes culturais e a documentação pedagógica: percepção da professora;
- Os saberes culturais regionais na construção da cultura infantil: registro da documentação pedagógica, olhar etnográfico, com as crianças no cotidiano da sala de aula.
- Registro da professora nas múltiplas linguagens da documentação pedagógica.

Estas categorias apresentam os elementos da análise dados resultantes dos procedimentos de coleta de dados. A partir da descrição tornou-se possível discutir acerca da professora, sua concepção de criança, culturas infantis, saberes culturais e documentação pedagógica e como ela realiza os registros nas múltiplas linguagens, bem como dos tipos de documentação realizada e da forma como as crianças vivenciam os saberes culturais regionais por meio da documentação pedagógica. Por fim, refletir sobre as culturas infantis, os saberes culturais regionais, concepção de criança e da pedagogia-em-participação. A apresentação dos dados respeitou a ética e confidencialidade dos sujeitos.

5.5 PRINCÍPIOS ÉTICOS

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa está aguardando o parecer conclusivo. Os aspectos éticos da pesquisa estão sendo respeitados e garante a confidencialidade dos sujeitos. Para isso, utiliza pseudônimos e tem a concessão de um termo de consentimento para maior esclarecimento e ponderação. A pesquisa apresenta riscos mínimos aos sujeitos participantes da pesquisa, todo o cuidado será realizado para atender as demandas éticas (Tabela 2).

Tabela 2 - Pseudônimos dos sujeitos da pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	PSEUDÔNIMOS
Professora	Professora Antônia
Meninas	Elenice, Eugênia, Mirna, Angélica, Ana Karem, Marcela e Eduarda
Meninos	Vinícius, Lucas, Márcio, Caio, Henrique
Turma	Turma 31

Fonte: Registro de Campo, 2019

Além disso, a pesquisadora ficou aberta a diálogos constantes com os profissionais da escola, pais ou responsáveis e com as próprias crianças para tratar de maiores esclarecimentos em relação a pesquisa, bem como para o desenvolvimento da mesma. As decisões e opiniões dos sujeitos participantes serão respeitadas e levadas em consideração a todo o momento.

O termo de anuência foi entregue a responsável legal pela instituição de Educação Infantil, sendo declarado o acordo e a ciência da execução da investigação no presente centro de ensino. Além disso o consentimento livre e esclarecido será entregue aos pais ou responsáveis (em Anexo III), à professora (em Anexo IV) e o termo de assentimento (em Anexo V) às crianças que desejarem participar da pesquisa. Todos os sujeitos participaram como voluntários, não houve coação para que participassem, o desejo de participar e contribuir com a pesquisa ocorreu de forma espontânea, sendo respeitado por parte da pesquisadora.

6 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO REGISTRO DOS SABERES CULTURAIS REGIONAIS: REGISTROS ETNOGRÁFICOS

O diálogo com as diferentes fontes, mediante a análise da documentação pedagógica no registro dos saberes culturais regionais, possibilitou a compreensão, a partir da realidade e das práticas da escola, acerca de como acontece a documentação pedagógica no registro dos saberes e como são construídos os momentos de escuta, participação, aprendizagem, avaliação e planejamento, à luz dos pressupostos da pedagogia-em-participação. A seção discute os dados e identifica o campo etnográfico, a rotina das crianças na construção do conhecimento nos saberes culturais, tendo como base a documentação pedagógica.

6.1 OS SABERES CULTURAIS E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: PERCEPÇÃO DA PROFESSORA

Esta subseção materializou-se no decorrer da análise dos dados obtidos. As informações coletadas, especialmente a partir da entrevista, tiveram o intuito de compreender o entendimento da professora acerca dos saberes culturais, da documentação pedagógica e de como a criança é compreendida, bem como verificar se estes estão correlacionados com os registros e o planejamento. Dessa forma, buscou-se analisar, primeiramente, como a professora entende a concepção de infância, os saberes culturais e a documentação pedagógica, ademais, como registra, planeja e executa as atividades.

Entende-se que, para compreender as ações em sala de aula, é importante olhar para além das situações que envolvem as crianças. É preciso, portanto, compreender como o professor entende, organiza e planeja, envolvendo o contexto referente à cultura dos alunos, os saberes que compõem a prática docente, os desafios e as possibilidades de formação. Os significados construídos vislumbram uma sala de aula e a forma como as ações são conduzidas.

O primeiro ponto de discussão é a concepção de criança, sendo o ponto de partida das discussões referentes à presente pesquisa. Questionou-se qual o entendimento sobre criança para a professora, que respondeu:

A criança vive em um mundo da imaginação, do aprender, do querer e do ser diferente. Na minha formação, o ser criança quer sempre estar descobrindo e se renovando. Sendo assim, eu entendo que a criança gosta de estar sempre aprendendo e participando, descobrindo o novo, criança é assim
(PROFESSORA ANTÔNIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2019).

A imagem de criança retratada pela professora corresponde a uma criança ativa, que quer estar sempre aprendendo e participando. Essa criança ativa também possui interesses e tempos distintos e age espontaneamente de acordo com as suas vontades e experiências. Para Sarmento (2004) e Corsaro (2011) as crianças são atores sociais, ativos, criativos e participativos na sociedade. Nesse sentido, entende-se que as crianças realizam processos de significação e estabelecem ações que são próprias, logo, diferentes do adulto.

De acordo com Conh (2005), a criança atuante exerce um papel ativo na construção das relações sociais que estabelece, sendo os significados elaborados por ela

qualitativamente diferentes dos adultos, o que não quer dizer que são inferiores, mal elaborados ou errôneas em relação aos adultos. Reconhecê-las como sujeitos ativos rompe com a subalternidade, com a ideia de um vir a ser ou um adulto em miniatura (ARIÈS, 1981).

De acordo com a professora, “a criança vive em um mundo da imaginação”, tal expressão é similar a dissertada por Sarmiento (2004, p. 8, grifo do autor), na qual afirma que “o mundo da fantasia das crianças constitui, na expressão vulgar dos adultos, o reconhecimento, no senso comum, dos modos de construção de significado pelas crianças”, embora seja inapropriada, refere-se ao modo específico como as crianças ultrapassam o real e o reconstroem pelo imaginário ao construir significado. Este mundo faz parte do desenvolvimento da criança e das construções que realiza no cotidiano.

Assim, a concepção da professora contraria a imagem de criança passiva ancorada à pedagogia transmissiva e dá ênfase a um sujeito ativo. Nesse sentido, afirma-se que o entendimento da professora sobre o que é ser criança está sustentado nas definições salientadas na pedagogia-em-participação.

Ainda em sua resposta referente à primeira questão, notou-se que a professora reconhece a importância de observar a criança de modo a compreendê-la e entende o papel do professor nas instituições da Educação Infantil ao afirmar que:

[...] é o professor que tem que descobrir o que pode, o que vem de uma criança. Como eu trabalho com a Educação Infantil há muitos anos, eu busco descobrir em cada turma, em cada turma nova, eu procuro saber a vida da minha criança, como ela se relaciona, como é o relacionamento em casa, eu sempre tento ver quais os problemas daquela criança, porque todo tempo a criança demonstra sua felicidade, infelicidade. O professor tem que ter a visão de como trabalhar com as crianças, como chegar nas crianças. Até mesmo na interação com as outras crianças. Então, eu procuro entender minha criança, ver o que está acontecendo, qual a forma que eu vou ensinar aquela criança, eu procuro entender e conversar (PROFESSORA ANTÔNIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2019).

Os principais processos da pedagogia-em-participação consistem em observar, escutar e negociar. Nesse sentido, a professora demonstra realizar a observação, que se traduz no conhecimento individual de cada criança e seus processos de aprendizagem; a escuta, no sentido de ouvir a criança; e a negociação, que corresponde à participação e discussão das ações no cotidiano educativo. Segundo Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), as relações e interações entre o adulto e a criança são um caminho para a concretização de uma pedagogia participativa. Além disso, a mediação no processo educacional da criança impulsiona a aprendizagem (BRITO, 2015).

Compreender a criança como um sujeito sociocultural requer que o professor observe e conheça seus alunos e repense as ações e os espaços organizados no ambiente educativo. Para Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), as crianças têm direito a espaços educacionais que respeitem, acolham e sejam provocativos no que diz respeito ao desenvolvimento de suas identidades e, claro, promovam sua participação na construção do seu conhecimento.

Nota-se, então, que a professora busca realizar a coparticipação entre adultos e crianças e assume os princípios da observação e escuta, a fim de compreender cada criança. Tal fato é comprovado não somente pela sua fala, mas em suas ações no cotidiano. Em determinados momentos, foi possível observar que, de fato, a professora tem um olhar atento e sensível à cada criança, e que busca compreendê-la além do contexto escolar.

Durante os primeiros momentos do dia, a professora Antônia dialoga com as crianças sobre como foi o dia anterior e como estão se sentindo no dia em questão. Além disso, discute sobre as ações e atividades do dia. E, em dados momentos, sobre algum tema o qual ela considera importante ou que está no planejamento (REGISTRO DA PESQUISADORA, 2019).

Hoje a professora conversou com as crianças sobre como foram suas férias. Destaque para a atenção e o envolvimento das crianças e da professora Antônia nas histórias vivenciadas pelas crianças dos passeios ou das viagens de barco para o interior. As conversas são sempre surpreendentes. A professora Antônia se mostra interessada pelas vivências das crianças. Como ela mesmo diz: “eu busco conhecer minhas crianças, saber sobre elas é fundamental” (REGISTRO DA PESQUISADORA, 2019).

Outra situação que chamou atenção, não necessariamente relacionada aos saberes culturais, mas à aprendizagem da criança, é um dos sistemas que a professora Antônia utiliza para avaliar a aprendizagem da criança.

Nos momentos em que consegue, conversa com cada criança e analisa o seu desenvolvimento. Investiga, por exemplo, o quanto a criança sabe sobre os números, entre outras coisas. O interessante é que, mesmo com todas as dificuldades, a professora Antônia busca, em algum momento do dia, dar maior atenção e, de fato, ouvir a criança, embora seja perceptível a ausência de participação e mediação em algumas situações de aprendizagem e planejamento (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

A professora Antônia se encontra aberta ao diálogo e a promover experiências a partir das vivências e dos saberes que as crianças trazem de casa. Ter uma postura que envolve o conhecer, observar, questionar, negociar e refletir, é, de fato, desafiador, porém necessário. Desenvolver essa postura promove o respeito e a sensibilidade de como pensar, criar e planejar o cotidiano dos centros infantis levando em consideração cada criança.

Outro ponto a ser questionado é referente a cultura infantil que, para a professora, significa:

Aquilo que a criança já traz de casa, o que é seu, o que brinca, o que aprende, o que vem aprendendo diante da sociedade, até mesmo da escola. Só que tudo vai de uma adaptação, também, às vezes a criança traz uma cultura de casa e chega na escola e se depara com outras e vai mudando. Então, fica assim, relacionando família, escola e sociedade (PROFESSORA ANTÔNIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2019).

As culturas infantis possuem dimensões relacionais e constituem-se nas relações sociais (interações de pares e com os adultos), ou seja, nas interações constituídas no ambiente familiar, escolar e social. Então, pode-se dizer que são aquilo que as crianças constituem de forma sistematizada ao se relacionar com os outros sujeitos, os seus modos de significação do mundo, de percepção, de representação, de ações que são distintas dos modos dos adultos. Assim, a compreensão de cultura infantil da professora remete a defendida por Sarmento (2012), a qual afirma que as culturas infantis são socialmente produzidas e constituem-se historicamente, sendo alteradas de acordo com o processo histórico de recomposição das condições sociais em que as crianças vivenciam.

Nesse sentido, as culturas infantis transportam as marcas infantis de inteligibilidade, representação e simbolização de uma geração que é distinta das culturas adultas, mas que, ao mesmo tempo, se relaciona em algum momento com ela. Segundo Sarmento (2004), o lugar da criança é o lugar das culturas da infância que é continuamente transformado nas relações sociais e pelas condições infantis particulares de cada momento histórico.

A partir do pressuposto que as culturas infantis são socialmente produzidas, o âmbito escolar se constitui como um espaço cultural, uma vez que nele há diferentes crianças com distintas culturas. Diante dessa questão, buscou-se saber se a escola *locus* da pesquisa contribui para as vivências de construção de culturas infantis e como a professora percebe os processos de interação das crianças com as outras crianças e com os adultos. A professora relata que:

sendo uma escola de denominação católica, há um respeito com outras culturas e religiões, É trabalhado a diversidade, o respeito e amor, além de outros temas relacionados a vida em sociedade (PROFESSORA ANTÔNIA, REGISTRO DE ENTREVISTA, 2019).

A professora afirma que a escola contribui para as vivências de construção de culturas infantis:

por meio do diálogo constantemente com as crianças, de momentos de interações com todos os sujeitos da escola⁵, de interações em sala de aula, do brincar, das dinâmicas, dos projetos e das festas escolares (PROFESSORA ANTÔNIA, REGISTRO DE ENTREVISTA, 2019).

De acordo com a professora Antônia, a escola, situada na Amazônia amapaense, estabelece o diálogo com as crianças e promove o respeito com as culturas e religiões de forma a trabalhar a diversidade. Há o empenho em levar em consideração o contexto cultural, vislumbrando a superação monocultural da educação, de forma a abordar as inter-relações e a pluralidade de sujeitos, culturas e saberes.

Compreende-se, também, que a escola campo propõe-se, de fato, a promover o acolhimento e o respeito à criança e sua cultura nos espaços e ações realizadas no ambiente escolar. De acordo com Brasil (2006):

O ato de cuidar e educar faz com que ocorra uma estreita relação entre as crianças e os adultos. As crianças precisam de educadores afetivos que possibilitem interações da criança com o mundo. Um mundo que transita permanentemente entre o passado (as tradições, os hábitos e os costumes) e o novo (as inovações do presente e as perspectivas para o futuro). O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo (BRASIL, 2006 p. 39).

Há diversidades de sujeitos, identidades, origens econômicas, experiências, contextos socioculturais distintos que se constituem como um espaço coletivo de socialização que abrange diferentes culturas e identidades. O acolhimento e respeito à criança e sua cultura ocorre e se faz mais que necessário. Nesse sentido, a escola sustenta-se nas bases epistemológicas da pedagogia da participação, reconhecendo os saberes culturais e as diferenças, constituindo-se como um espaço sensível às culturas das crianças e dos adultos.

Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2013) argumentam que a pedagogia participativa rompe com qualquer definição técnica do ato de ensinar, ou seja, com qualquer aspecto da pedagogia transmissiva e oferece-se como espaço de troca, ressignificação, ampliação de saberes, reconhecimento e valorização das diferenças e das múltiplas culturas e identidades que dialogam no cotidiano escolar. Além disto, para Moreira e Candau (2003), a escola se constitui como uma instituição cultural, assim não

⁵ *‘As atividades que envolvem a participação de todos e todas as crianças e professoras ocorrem nas segundas, quartas e sextas no pátio da escola’* (REGISTRO DA PESQUISADORA, 2019)

há como ser concebida entre polos independentes (escola e cultura), embora nem sempre se sustente de tal forma.

Ainda assim, o diálogo multicultural é estabelecido no Centro de Educação Infantil (*locus* da pesquisa), o que proporciona a organização de um espaço escolar intercultural. A sociedade é multicultural e a perspectiva intercultural, por sua vez, é “consciente de que as relações existem não só diferenças, como também desigualdades, conflitos, assimetrias de poder”. Contudo, compreende-se que é importante o diálogo com o outro e os confrontos entre os diferentes grupos culturais são essenciais para o enriquecimento pessoal e coletivo, o que favorece a promoção de uma educação orientada na promoção do reconhecimento e do respeito ao outro, do diálogo e integração sociocultural dos sujeitos (CANDAUI, 2003, p. 4).

Diante do exposto e ao considerar que as experiências do cotidiano escolar nos primeiros anos de vida das crianças são essenciais para o desenvolvimento infantil, pois diz respeito a criação de sentidos e representações de mundo, busca-se compreender a escola como um lugar de possibilidades de expansão da criança, o qual constitui caminhos significativos para planejar e organizar um espaço com ações que vislumbrem o respeito, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural que envolve as crianças e os próprios adultos, uma vez que há interações sociais também com esses sujeitos.

As crianças, na educação infantil, vivenciam cotidianamente experiências que possibilitam construir conhecimentos e relações, tais experiências acontecem por meio da socialização, do brincar, das brincadeiras e de outras formas de interagir. Nesse momento, a criança compartilha, participa e contribui para as outras culturas. É nesse sentido, inclusive, que a professora argumenta que há contribuição da escola para a construção das culturas infantis ao promover diálogos e momentos de interações. Além disso, segundo a professora, os processos de interação com as outras crianças e com os adultos ocorrem

No momento de socialização, do brincar até a atividade, em uma atividade lúdica que a gente trabalha. Nas regras que segue a escola. Tanto na hora do lanche como na hora de ir ao banheiro, beber água, todo tempo a criança elas estão juntas. E também nas salas ambientes, no louvor com todas as turmas, nas festas e nos projetos da escola (PROFESSORA ANTÔNIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2019).

No que concerne às atividades escolhidas com mais frequência pelas crianças, a professora não especificou quais seriam, mas contribuiu afirmando que eram as realizadas

durante as aulas de Educação Física e nas atividades, jogos e brincadeiras livres dentro de sala de aula.⁶.

Para Brougère (1997, p. 40), “toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela” e a criança possui elementos da cultura. E a cultura está composta de significado e representações tecidos pelos indivíduos. As crianças são produtoras e transmissoras de cultura, portanto a compartilham publicamente.

O brincar e os brinquedos são fontes de símbolos, significados e representações das crianças. Por meio do brincar e dos brinquedos a criança pode representar, por exemplo, uma realidade. A manipulação do brinquedo pode transformar ou anular as significações dadas anteriormente, por exemplo, um significado atribuído por uma criança pode não fazer parte do universo de outra criança que vive em outro contexto (BROUGÈRE, 1997).

Nessa perspectiva, provoca-se o questionamento sobre os saberes culturais, os quais a professora entende que:

É que fala sobre a cultura, o que a criança é acostumada a viver, o que ela sabe, o que os pais ensinam. A gente vê muito a criança falar o que os pais falam e o que elas veem. A forma de se expressar também conta. Por exemplo: o que as crianças daqui costumam comer, como a questão do açaí, o camarão, até a caça, tem criança que vem do interior e chega aqui e fala em caça, uns sabem, outros não [...]. As crianças, na verdade, falam e vivem muito a cultura daqui. Conhecem muito sobre as coisas. Eu aprendo muito com eles (PROFESSORA ANTÔNIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2019).

Diante disso, para a professora, os saberes culturais estão relacionados à cultura, ao conhecimento, às vivências e às experiências, são produtos das relações sociais e da vida cotidiana. Este entendimento corrobora o que foi discutido no referencial teórico da presente dissertação, ou seja, os saberes culturais são constituídos durante a vida, no exercício das práticas socioculturais, portanto são um acervo de conhecimentos produzidos e modificados pelos homens ao longo de sua existência nas relações, os quais são marcados pelas identidades culturais e traduzem as formas de conhecer, viver e compreender dos indivíduos de diferentes grupos e contextos socioculturais.

⁶ Não houve destaque em especial para nenhuma brincadeira. Somente enfatizou-se que, independente do contexto (dentro ou fora de sala de sala), o que as crianças mais gostam são as brincadeiras que elas mesmas realizam ou aquelas que as professoras (professora Antônia e a professora de Educação Física) propõem.

As crianças amapaenses vivenciam a cultura do Amapá, os modos de ser e viver do povo, os costumes, as crenças que constroem e transformam seus saberes culturais nas suas relações sociais. O ato de tomar açaí, comer camarão, “ir para o interior”, entre outros costumes, bem como os conhecimentos tradicionais, são parte das vivências culturais da maioria dos amapaenses.

Na prática cotidiana, a professora demonstra buscar trabalhar de acordo com as suas concepções sobre criança, culturas infantis e saberes, embora tenha que se adequar de acordo com o planejamento escolar. Assim, deixa claro ao responder sobre o que trabalha relacionada a cultura das crianças

Como é educação infantil, nós temos nosso planejamento que é elaborado em conjunto com condutora pedagógica. Então nós trabalhamos mais o português, matemática, natureza e sociedade, e arte, só que nós trabalhamos a interdisciplinaridade e isso vai de acordo com o professor. Assim, nós trabalhamos o que vem dentro do planejamento, mas cada um com a sua metodologia. Eu procuro relacionar o cotidiano das crianças, os saberes, as culturas, tudo aquilo que ela traz de casa com o que está no planejamento (PROFESSORA ANTÔNIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2019).

A professora explicou que percebe nas produções das crianças os saberes culturais regionais e que, em sua prática, os utiliza.

Sim, percebo muito. Por exemplo até um tema que eu trabalhe relacionado ao Dia da Árvore, sobre o que gostam ou algo assim sobre sua cultura, percebo que as crianças fazem exatamente aquilo que eles mais apreciam e aquilo que eles mais vivem. Elas se expressam mais através do desenho, as vezes não consegue falar, mas através do desenho que conseguem mostrar.

[...]

Sim, muito. Eu adoro trabalhar. Como eu falei eu gosto de saber e conhecer a criança. Então eu percebo o que elas sabem, o que vivem, elas passam para mim e eu vou descobrindo. E isso ajuda no dia a dia, nas atividades e na rodinha, é bom para saber para ajudar eles, principalmente no aprender (PROFESSORA ANTÔNIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2019).

A professora objetiva conhecer os modos de ser, ver, saber e fazer com a própria criança. Para conhecer e entender a criança, é preciso, cotidianamente, observar de perto, ouvir, acompanhar, registrar e refletir. Essa prática consiste em uma tentativa de aprender com a criança e estar em harmonia com ela, para que se exceda os limites e se desenvolva um espaço que abrange a educação, as culturas, as múltiplas linguagens, identidades e as trajetórias.

Nesse sentido, ressalta-se que, embora se reconheça os saberes culturais e busque aplicar nas práticas cotidianas ações que envolvem e salientam os saberes culturais das crianças, a escola em si ainda precisa modificar condutas e os espaços-tempos, de forma que todos os sujeitos possam coparticipar dos processos espontaneamente, e que sejam

instigados a explorar, sentir e expressar, nas múltiplas linguagens, os saberes culturais e as culturas adultas e infantis.

As últimas questões da entrevista foram elaboradas para analisar e compreender melhor a visão e as ações da professora acerca da documentação pedagógica, planejamento, participação e pedagogia participativa. Sendo assim, para a professora, a documentação pedagógica consiste em

Relacionar atividades, ações e estabelecer uma organização. A documentação pedagógica, ajuda em como organizar e trabalhar na sala de aula as atividades, como por exemplo nas atividades de rotina: o calendário, quantos são, como está o tempo, em quem é ajudante, fazer a rodinha é muito importante. Além de ajudar a estabelecer uma organização, ajuda saber mais da criança e do que ela está aprendendo. Escutar as crianças é importante. A questão das fichas, do diálogo, relatório, dá para conhecer e entender melhor da criança. Nós temos essa documentação que avalia como é que está sendo o aprendizado da criança E dentro disso aí a gente vai sabendo sobre os saberes da criança, onde está avançando e onde está regredindo. Essa documentação pedagógica tem que estar sempre em dia, é um guia para do professor (PROFESSORA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2019).

A professora entende que documentação é um caminho para melhorar a organização e qualidade do contexto educativo e, conseqüentemente, promover a observação, escuta e participação das crianças. Reconhece, também, que o trabalho baseado na documentação pedagógica consiste em registros documentados (atividades, fichas, diálogo, relatório) que permitem que os professores vejam e escutem a criança e reflitam sobre os resultados das ações relativas à aprendizagem da criança e ao trabalho do adulto, sendo possível, assim, constituir um ambiente colaborativo.

A documentação pedagógica é desenvolvida no centro das aprendizagens dos adultos e das crianças e possibilita o diálogo com as culturas e identidades dos alunos e professores. Compreende a observação e documentação como fonte de escuta, informações, interpretação e avaliação das aprendizagens e do cotidiano. Constituindo-se, assim, como uma base sólida para os processos de monitoração e avaliação, e para construção de um trabalho colaborativo, significativo e dialógico (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019; MOYES, 2010)

Nesse sentido, para a professora, as práticas de documentação pedagógica auxiliam na aprendizagem por serem consideradas como o guia do professor, que auxilia no planejamento e possibilita ao docente conhecer as crianças, “o que elas mais apreciam e o que sabem” e propicia a “oportunidade de escutar e participar também” (PROFESSORA ANTÔNIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2019)

A utilização da documentação pedagógica em sala de aula, de acordo com a professora, envolve a observação, o diálogo, as fichas, relatórios, caderno, mural e todas as produções da criança. A professora também acrescenta que

com essa documentação eu fico sabendo mais sobre a criança, ajuda a avaliar também, a ver e refletir sobre a aprendizagem da criança, digamos que até para saber mais sobre as atividades que eu passo, o que eu posso melhorar. No diálogo, eu sempre converso com as crianças, escuto muito elas (PROFESSORA ANTÔNIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2019).

Novamente, o entendimento da mesma sobre documentação pedagógica remete a alguns pontos destacados por autores aqui discutidos, como Fochi (2019); Oliveira-Formosinho e Pascal (2019); Azevedo (2009); Brito e Kishimoto (2015); Pinazza e Fochi (2018).

Além disso, de acordo com a professora, a documentação pedagógica que envolve os saberes tem relação com a construção das culturas infantis, o que possibilita a revisitação das produções. Nesse sentido, a professora relata que

alguns trabalhos ficam expostos dentro da sala né e fica aí, as crianças vão vendo. Elas gostam. Fora o caderno também que elas podem ver sempre, e os desenhos. Tudo o que elas fazem (PROFESSORA ANTÔNIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2019).

Outro ponto de discussão sobre documentação pedagógica no trabalho da professora é em relação à realização do planejamento das rotinas, ações e atividades. A professora relata que assim são considerados, uma vez que

tudo e qualquer coisa que venha da criança, o que elas produzem para a gente é muito importante. Tudo que vem da criança a gente valoriza, por mais que a gente utilize o nosso planejamento ou o que está nos livros, mas tudo o que vem da criança traz para dentro da sala, a gente valoriza muito e é considerado, sem dúvida (PROFESSORA ANTÔNIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2019).

Ouvir e mediar os processos da criança demanda compreensão por parte do adulto. Trabalhar com a participação e coconstrução da aprendizagem garante o direito das crianças como sujeitos socioculturais. O planejamento que parte da criança como uma pessoa cria momentos de interações pedagógicas que possibilitam à criança a participação, a ser respeitada, ouvida e a ouvir a si mesma. Conforme Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 48), “a criança que escuta cria hábito de incluir intenções e propósitos, bem como de tomar decisões; o educador cria o hábito de incluir os

propósitos da criança e de negociar as atividades e projetos, promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa”.

A escuta e a comunicação possibilitam o processo de negociação com as crianças. A negociação é um princípio importante na pedagogia-em-participação e, conseqüentemente, para a documentação pedagógica na Educação Infantil. O processo de negociação exige a observação e a escuta como processo contínuo, ou seja, requer que se busque conhecer cada criança em sua jornada de aprendizagem. Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) salientam que é necessário observar a criança-em-ação situada em diferentes contextos e não a criança isolada e solitária.

Zabalza (1998) argumenta que há dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade e, dentre eles, há a atenção individualizada a cada criança. Este aspecto está na base da cultura da diversidade e é preciso mantê-lo, mesmo que parcialmente ou de tempo em tempo, uma vez que é o momento de compreender a criança, orientá-la e apoiá-la.

Dessa forma, a observação e escuta contínua (monitoração), planejamento e objetivos que provoquem experiências, oportunidades e aprendizagem contribuem para o envolvimento e desenvolvimento dos sujeitos (criança, profissional e família) e para um ambiente democrático plausível de negociação. Esses elementos bases estão focados na qualidade do contexto em educação infantil.

Nesse sentido, a avaliação garante a qualidade do contexto pedagógico. Ao observar, escutar e documentar, mesmo que, às vezes, sem saber, a professora Antônia analisa e avalia a qualidade do contexto, das ações e da aprendizagem que ocorrem no cotidiano e que geram informações para identificar os aspectos positivos e os que podem melhorar. A informação desses processos possibilita que a professora Antônia reflita criticamente sobre essas evidências e promova um planejamento com as crianças, articulado a objetivos claros, pensados no aperfeiçoamento e no desenvolvimento qualitativo dos sujeitos e do contexto no qual estão inseridos.

Para Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 140), “a documentação e a avaliação da aprendizagem das crianças não podem ser conduzidas em um vácuo, como se estivéssemos observando processos isolados e independentes”. A avaliação das ações do contexto e da aprendizagem deve ser democrática e participativa, alinhada a melhoria da qualidade do contexto e da aprendizagem, na qual configura-se como base privilegiada para construir e (re) construir colaborativamente os espaços de aprendizagens democráticos. A documentação e avaliação, além de registrar e fornecer informações

úteis acerca da criança e sua jornada de aprendizagem e desenvolvimento devem, também, contribuir para a reflexão da própria jornada dos profissionais e, consequentemente, para a sua formação profissional.

Conforme Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013), o professor tem como tarefa criar contextos em que os sujeitos possam interagir a partir de ações que tenham sentidos para eles, ou seja, a partir de seus interesses. Para isso, é necessário que o professor pense no contexto, reflita sobre sua *praxis*, atente-se a respeito das relações construídas, mediando os processos de interação e aprendizagem.

De acordo com Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008, apud. Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 116),

refletir, usando a documentação, enraíza e estabiliza as aprendizagens, descobre erros, motiva para ultrapassar, identifica conquistas e celebra-as, identifica dificuldades e compreende-as, motiva para uma dinâmica de resolução de problemas, promove relações e promove a metacognição.

Por meio do processo de monitoração, negociação e avaliação, a documentação pedagógica, ainda que pouco explorada pela professora Antônia, propicia compreender a realidade, rever concepções e práticas, criar novos propósitos e potencializar a aprendizagem.

A partir da análise dos registros etnográficos, considera-se que é possível perceber que a concepção da professora Antônia está alinhada à imagem de criança como um sujeito social, ativo, produtor de cultura e protagonista do seu processo de conhecimento. Além disso, é possível concluir que a mesma reconhece a importância e valoriza as culturas infantis e os saberes culturais.

Em sua prática cotidiana, a professora Antônia busca romper paradigmas e exercer um trabalho pautado nos princípios da pedagogia-em-participação, envolvendo a documentação pedagógica. Sabe-se que o cenário da Educação Infantil no Brasil é complexo. Ainda assim, apesar das ausências de mediações em dadas circunstâncias, a professora entende e se empenha para desenvolver um ambiente educativo, significativo e de qualidade, em conjunto com a participação das crianças.

6.2 OS SABERES CULTURAIS REGIONAIS NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA INFANTIL: REGISTRO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, OLHAR ETNOGRÁFICO, COM AS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Este registro trata a respeito do olhar etnográfico para as crianças e a documentação pedagógica realizada no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, buscou-se compreender o que e como as crianças vivenciam os saberes culturais regionais dentro do contexto escolar. Para isso, utilizou-se algumas imagens fotográficas, anotações e as falas das crianças transcritas das gravações de áudios.

Assim, o registro apresenta algumas situações identificadas na documentação pedagógica, às quais acompanharam a construção das culturas infantis por meio dos saberes culturais regionais, sendo estas: narrativas e encantos; varal de saberes; entre rios, catraios, peixes e pescaria; e as vozes das crianças.

Narrativas e encantos

O Folclore Brasileiro apresenta uma riqueza de contos, lendas, mitos, costumes, danças e manifestações culturais, resultados de criação coletiva. Ações e atividades sobre o folclore despertaram curiosidade, interesse e interação por parte das crianças e dos adultos. A narrativa está presente na educação infantil por meio da conversação, do brincar, da brincadeira, do faz de conta, na expressão gestual e plástica e em todas as ações que decorrem das múltiplas linguagens (OLIVEIRA-FORMOSINHO KISHIMOTO; PINAZZA, 258).

Dessa forma, *narrativas e encantos* aborda as ações realizadas voltadas para o Folclore Brasileiro. As atividades foram observadas dentro e fora da sala de aula e envolveram as crianças e os adultos, com a intencionalidade de aprendizagem, partilha de saberes e vivências. Etnograficamente, registrou-se que cada turma ficou responsável por uma manifestação cultural, como lenda, mitos e dança. Além disso, foram exibidos vídeos de histórias em desenho sobre o folclore.

Na sala de aula, registrou-se que no primeiro momento ocorreu a conversa em rodinha a respeito do que se trata o folclore. Então, a professora Antônia dialogou e iniciou dizendo: “*Hoje vamos falar sobre o folclore. Vocês sabem o que é o folclore? Já ouviram falar em lendas, mitos? [...]. Vou contar para vocês!*”. No decorrer da conversa, as crianças ficavam curiosas, algumas já conheciam as histórias, outras não, mas a curiosidade era instigada pela professora.

Nos outros dias, a professora Antônia passou atividades para as crianças com elementos do folclore brasileiro e amapaense. Quando surgia algum questionamento, registrava e, ao final da aula, conversava com as crianças. Em dados momentos, narrou

histórias sobre lendas, mitos e até vivências inspiradas em moradores locais. As discussões em sala de aula sobre o folclore eram frequentes, se dialogava sobre costumes, experiências, narrativas, artefatos, entre outros elementos culturais.

Para finalizar a semana do folclore, no último dia, as ações foram feitas fora de sala, no pátio da escola. Os registros no excerto 1 correspondem somente a turma 31 (participante da presente pesquisa). Na última imagem, todas as turmas da manhã estavam presentes, porém, na figura, aparece somente a turma 31, em razão do respeito e ética relacionados à pesquisa com crianças.

Registrrou-se os elementos mediadores que as professoras prepararam para melhor compreensão das crianças e o trabalho com as mesmas no pátio (VER FIGURAS 11, 12, 13, 14). A Cobra Sofia (VER FIGURA 11) mostra uma imersão da lenda no Município de Santana, a qual motiva as crianças a perceberem a simbologia. A representação da Cobra Sofia ficou exposta no pátio. A imagem 13 retrata a lenda da Iara, neste momento a professora narra a história e as crianças encenam os atos, utilizando expressões gestuais e faciais. Notou-se o interesse e o prazer em representar aqueles personagens.

Excerto 1 – Narrativas e encantos	
Figura 11 – Elementos sobre a lenda da Cobra Sofia 	A cobra Sofia De acordo com a lenda, Icorã era uma linda índia, prometida a Deus Tupã, que vivia em uma aldeia na Ilha de Santana – Amapá. Icorã, ia à noite às margens do rio, certo dia foi avistada pelo Boto Tucuxi, que ficou apaixonado por ela. Então, o Boto se transformou em um lindo homem, encantando a bela índia. Após alguns meses, Icorã descobriu que estava grávida do Boto Tucuxi e se escondeu até o nascimento da criança, uma menina de nome Sofia. Angustuada e com receio de que todos soubessem, Icorã deu a recém-nascida Sofia e voltou para a aldeia. O Boto viu a criança e transformou-a em uma cobra d'água. (REGISTRO DE CAMPO, 2019)

Figura 12 – Crianças no Pátio**Figura 13 – Crianças interpretando a Lenda da Sereia Iara****Apresentação Sereia Iara**

Reza a lenda que Iara é uma sereia de uma beleza fascinante que vive nos rios da região da Amazônia. Com os seus longos cabelos bem pretos e o seu canto doce, irresistíveis e hipnotizantes, atrai homens para o fundo do rio.
(REGISTRO DE CAMPO, 2019)

Figura 14 – Momento das histórias em vídeo**História do Saci Pererê**

O Saci Pererê é um menino travesso que vive na floresta, possui uma perna só, usa um gorro vermelho na cabeça e fuma cachimbo. Saci é muito inquieto, pula de um lugar para outro, dá altas gargalhadas, assobia e costuma realizar diversas travessuras com os animais, caçadores e viajantes que passam pela floresta
(REGISTRO DE CAMPO, 2019).

Fonte: Registro de campo (2019)

Neste cenário, por meio dos registros, é possível ver que a criança aprende e se desenvolve nas múltiplas linguagens. Em outras palavras, a criança dialoga, brinca de faz

de conta, demonstra curiosidade e interesse e, não menos importante, aprende acerca de sua cultura.

No seu cotidiano, a criança tem contato com diferentes pessoas e com múltiplos elementos culturais. Dessa forma, na Educação Infantil, deve ser oportunizada à criança uma diversidade de experiências que possibilitem a participação, exploração, o desenvolvimento e a aprendizagem, as quais não silenciem a si e, conseqüentemente, as suas culturas e identidades.

Este registro contempla elementos culturais regionais manifestados em faz de conta, histórias em vídeos, itens simbólicos, atividades e conversas. Nesse sentido, os momentos a posteriori às apresentações e ações relativas ao folclore provocavam diálogos significativos. Ao notar interesse da criança, a professora Antônia observou e reuniu as informações em sala de aula.

A professora Antônia, então, pediu para as crianças se organizarem em uma roda (rodinha) para conversarem sobre o dia em questão. Oportunizou a escuta das crianças, o que, inevitavelmente, deu surgimento a relatos sobre seres mitológicos, costumes, entre outros. O registro nos mostra de forma mais clara.

- *Meu avô disse que se 'assoviar' a noite a Matinta aparece (Márcio)*
 - *E o Saci também! (Vinícius)*
 - *Sabia que se a cobra mexer muito a gente vai 'pro' fundo (Ana Karem)*
 - *Muita gente já viu a cobra, né? (Márcio)*
 - *Lá na minha vó, a gente dá pulo no rio só de dia, de noite não. Tem visagem (Ana Karem)*
- (REGISTRO DE CAMPO, 2019)

- *Por que a Iara gosta de pentear o cabelo? (Elenice)*
 - *Por que o Saci não usa blusa? (Lucas)*
- (REGISTRO DE CAMPO, 2019)

- *Meu pai já correu da onça lá no mato⁷ (Vinícius)*
- (REGISTRO DE CAMPO, 2019)

As vozes das crianças em sala de aula, durante as rodinhas, no início ou no final da aula, após um registro da professora Antônia, narram, em distintos momentos, diferentes histórias e experiências sobre as narrativas e os encantos do folclore brasileiro e amapaense. Há histórias que se passam no rio, na floresta, sobre a lenda da Iara ou sobre as visagens que assombram os moradores da Amazônia amapaense.

⁷ Mato, nesse contexto, diz respeito à floresta.

Ao ouvir as crianças, notou-se que, em seus relatos, revelaram-se memórias guardadas, histórias, medos, superstições, crenças e personagem imaginários. Os saberes culturais regionais dessas crianças são permeados de acontecimentos do mundo real e imaginário, das experiências cotidianas com os adultos e outras crianças, além da criação e fantasia. Elas possuem traços culturais de aprendizados oriundos dos pais, dos avós, irmãos e outras pessoas de seu convívio. Friedmann (2013) nos afirma que

O mito é passado por narradores orais de uma geração a outra e vai sendo incorporado pelos grupos até ir fixando. Assim também, *as brincadeiras, gestos, rituais, contos são transmitidos* de forma oral em diferentes regiões do mundo (FRIEDMANN, 2013, p. 90)

A cultura amazônica relaciona-se com a natureza, mitologia, imaginário, modos de vidas e trabalho, artefatos e manifestações culturais e tem suas raízes nas influências da cultura indígena e dos migrantes nordestinos. A cultura amazônica, destaque para a cultura da Amazônia amapaense, é dinâmica e revela e interpreta a realidade e o imaginário do povo que nela reside, em uma confluência de vivências urbanas e rurais, de tradições e modernidades.

O imaginário das crianças é repleto de elementos culturais. De acordo com Friedmann (2013, p. 90), “o imaginário infantil tem sua origem no inconsciente e cada cultura espelha, por meio dos relatos das crianças, suas singularidades. Estas expressões, que vêm do imaginário infantil, constituem pistas, mensagens que dizem respeito ao universo interior”. E é por meio do universo do imaginário infantil, traduzido através das múltiplas linguagens, que os elementos culturais são revelados.

A criança da Amazônia amapaense aprende que se a cobra mexer, o rio vai subir e cobrir todos os sujeitos da cidade; ela também sabe que outras pessoas já viram a cobra, uma vez que escutaram relatos dessas experiências. Ou, ainda, que durante a noite aparece visagem (espírito de pessoas mortas). A criança tem acesso às tradições orais e alimenta a sua fantasia e criatividade através das mesmas. Esses saberes culturais aprendidos por meio das narrativas orais se fazem presente nas manifestações das culturas infantis.

As lendas, mitos, saberes, cantos, danças, traduzem as crenças, os costumes e modo de vida individual e coletivo transmitido e modificado ao longo do tempo. Consiste em um universo de narrativas, signos, símbolos e significado que podem possibilitar múltiplas interpretações. É neste universo cultural que as crianças da Amazônia amapaense vivem.

Destaca-se a necessidade de haver um trabalho contínuo que contemple o imaginário e a memória dos povos da Amazônia, uma vez que tais elementos se enquadram como importante contribuição para que a riqueza cultural seja mantida. A globalização e, conseqüentemente, a homogeneização cultural, de certa forma, gera um distanciamento das culturas locais (HALL, 2006), o qual produz impacto nos processos culturais e identitários nacionais, o que ocasiona uma sobreposição aos costumes, saberes e fazeres locais. É indispensável para a Educação Infantil conhecer e falar sobre os processos e práticas socioculturais presentes no cotidiano.

Aqui se faz necessário discutir, dentro do âmbito da educação, sobre a cultura amazônica em sua diversidade étnica, cultural, social e econômica. Compreender sobre as lendas, mitos, festas, costumes, religiões e contextos histórico-sociais nos quais os sujeitos estão inseridos, com a intenção de possibilitar a valorização e o respeito, adquirir um olhar mais sensível à cultura, aos saberes, às identidades do povo e o rompimento de padrões homogêneos impostos.

Assim, finaliza-se com alguns questionamentos dignos de reflexão: por que o folclore brasileiro, as tradições das regiões amazônica e amapaenses são abordadas, na maioria das vezes, somente na semana do folclore? Por que, dentre os inúmeros livros presentes na sala de leitura, somente 5 são de lendas amazônicas? Por que vemos uma valorização exacerbada aos príncipes e princesas da Disney?

Acredita-se que tais fatos ocorram devido à educação escolar ainda ser marcada por uma visão padronizadora, excludente, homogênea e monocultural. Volta-se, aqui, à discussão dos referenciais teóricos dessa dissertação e percebe-se a imposição do eurocentrismo como parâmetro de normalidade e busca pela padronização, o que ocasiona a eliminação do Outro e de sua cultura local. Por esse motivo, se mostra a importância de debater e afirmar uma abordagem pedagógica que rompe com o Ocidente e promove a pluralidade cultural, como a Pedagogia-em-Participação, estudada nesta pesquisa em questão.

Varal de saberes

As cidades do Estado do Amapá se diferem das grandes metrópoles brasileiras, pois, em sua maioria, não possuem um crescimento vertical. Na capital do Estado, Macapá, é possível encontrar algumas construções altas, contudo, essa realidade ainda não faz parte do cotidiano da maioria dos amapaenses. Em Santana, encontram-se

edifícios com um número baixo de pavimentos. Sendo assim, a realidade das crianças amapaenses, em sua grande maioria, é constituída por casas com quintal e este fato se reflete nas brincadeiras de casinha das crianças. O quintal é parte da cultura amapaense e cenário para a arte do brincar. No percurso etnográfico, é feita a análise de como esse cotidiano se faz presente nas brincadeiras das crianças, como mostram as figuras 15, 16, 17 e 18.

Excerto 2 – Varal de Saberes

Figura 15 – Estender a roupa



Figura 16 – Estender a roupa (sequência)



Figura 17 – Passar a roupa



Figura 18 – Dobrando roupa



Fonte: Registro de campo (2019)

No brincar de casinha das crianças participantes da pesquisa nota-se a presença da ação de “estender a roupa no varal”, prática comum amapaense e de outras regiões da Amazônia. A representação da casinha, o costume e o saber fazer desse brincar partem da imitação do adulto e do cotidiano para a recriação. Dessa forma, os saberes culturais

regionais são expressos através do corpo, dos gestos, dos olhares e movimentos. Cada expressão traduz um modo de ser, fazer e viver.

Para Friedmann (2013, p. 136), “em cada sociedade, em cada cultura, os acontecimentos, as pessoas e as coisas podem ser percebidas de modos específicos”. As brincadeiras das crianças transmitem significados diversos para cada criança em cada cultura. A criança poderá recriar as brincadeiras e transmitir seus próprios conhecimentos, saberes, experiências e sentimentos. Dessa forma, de acordo com o contexto que estão inseridas, as culturas incorporam diferentes e/ou novos repertórios.

Em suas brincadeiras, as crianças estipulam regras que devem ser respeitadas

- *Primeiro a gente lava a roupa, só depois que a gente estende né? (Marcela)*
 - *Vamos lavar bem aqui (Eugênia)*
 - *Esfrega, Esfrega – criança faz movimento com o corpo (Marcela)*
 - *Bem ali é o varal – gesto típico com a boca (Eugênia)*
 - *Vai, vamos colocar lá (Angélica)*
 - [...]
 - *Lá vem a chuva! (Eugênia)*
 - *Ana, vai tirar as roupas do varal agora, sua menina (Marcela)*
 - [...]
 - *Eu só vou passar aqui para não ficar amarrotada (Mirna)*
- (REGISTRO DE CAMPO, 2019)

A brincadeira representa a cultura local da realidade vivenciada pelas crianças. Para encenar seus papéis, imitam a mãe, o pai, o irmão, a irmã e expressam sua perspectiva de um universo singular, realista e simbólico. É importante ter em mente que, quando brincam novamente de casinha, as ações não são idênticas, variam e esboçam outros aspectos.

A criança possui grande fascínio por atividades do cotidiano que nem sempre podem realizar no mundo real, como arrumar a casa, passar roupa, estender a roupa, cozinhar, dirigir carro (CRAIDY; KAERCHER, 2001), em razão disso, transportam essas ações que observam com frequência na rotina do mundo adulto ou que mais chamam sua atenção no dia-a-dia, para o momento do brincar, criam papéis e elaboram enredos que representam e aproximam do real. Quando a criança brinca, imagina e cria as ações do faz de conta, há um verdadeiro envolvimento e dedicação para realizar a brincadeira.

Brincar, experimentar e divertir permite descobrir novas perspectivas. A comunicação se entrelaça, novos papéis são representados, novas ações e regras são estabelecidas. Para Brito (2015), na educação infantil, a brincadeira possibilita a aprendizagem e corresponde a um processo de interação social e cultural. Neste sentido, a criança possibilita uma série de ações imaginativas, como criar e recriar situações,

solucionar problemas, planejar e estipular regras, o que contribui para o desenvolvimento infantil. Na Amazônia amapaense, as crianças se encontram em um ambiente social carregado das múltiplas culturas e identidades, de vivências e experiências variadas e de narrativas típicas do imaginário amazônida.

Entre rios, catraios, peixes e pescaria

A Amazônia amapaense se constitui da diversidade de encontros de culturas, identidades e saberes. É marcante a presença do índio, do ribeirinho e de outros povos que transitam nas terras amapaenses. Os rios, os costumes e as inúmeras narrativas estão imersas no cotidiano das crianças e dos adultos.

Nessa região, se cresce ouvindo histórias e contos que se passam entre os rios Amazonas, Vila Nova, Matapi, Araguari, Oiapoque, entre outros. Os rios dão asas à imaginação e compõem o brincar das crianças. Rios que abarcam as experiências da vida cotidiana, as viagens e o lazer com a família, a forma de subsistência de alguém próximo e outros enredos que se misturam e se transformam nas culturas infantis. E é assim, entre os rios, catraios, peixes e pescaria, que este registro etnográfico se materializa.

Na situação observada (Ver Figura 19 e 20), as crianças organizaram-se em ordem para que todos pudessem ter a oportunidade de manipular o brinquedo. A ideia de organização em fila partiu de Caio, criança dona do brinquedo. Ao perceber que outras crianças queriam manipular o brinquedo, Caio tomou a decisão de organizar uma fila indiana, que depois se transformou em um círculo, para que todos pudessem ter a oportunidade. Assim, formou-se uma grande rede de pesca.

Excerto 3 – Entre rios, catraios, peixes e pescaria

Figura 19 – Fila para brincar



Figura 20 – Brincar de pescar



Fonte: Registro de campo (2019)

No desenvolver da brincadeira, as crianças dialogavam, manipulavam o brinquedo, interpretavam papéis e compartilhavam experiências (Ver Figura 21 e 22). Foi possível compreender, através da observação e do registro fotográfico, que cada criança tinha sua vez para pescar, mas todos se ajudavam. Caio ajudava aqueles que não conseguiam pegar o peixe de brinquedo. De acordo com Brougère (2008, p. 9), “a criança dispõe de um acervo de significados. Ela deve interpretá-los: a criança deve conferir significados ao brinquedo durante sua brincadeira”.

Excerto 4 – Continuação da brincadeira de pescar

Figura 21 – Ensinando a pescar



Figura 22 – Pescando



Fonte: Registro de campo (2019)

Para compreender melhor, o registro das vozes nos revela:

- Tem que colocar a minhoca, ele sai se tu não colocar aí (Caio)
- Por que? (Ana)
- Por que quando coloca lá, ele quer comer e fica preso. Aí tu puxa assim, rápido (Caio)

Eles ficam em silêncio e se olham. De repente a criança que estava segurando o brinquedo exclama

- Peguei o ‘porrudo’ (Ana)

Eles comemoravam e continuavam a pescar até todos terem conseguido.

- Quanto é o peixe? (Henrique)
- 2 Reais é esse. Do outro lá é 50. (Caio e Ana)
- Esse aqui eu vou levar (Henrique)
- [...]
- Lá em casa eu já comi peixe com açaí (Henrique)
- Na minha também. (Ana)
- Lá em casa também (Elenice)
- Eu também (Lucas)
- Lá no terreno do tio tem peixinhos (Vinícius)
- Sabia que tem que pegar a catraia para chegar lá do outro lado? Lá peguei com o meu pai, o peixinho, mas depois a gente soltou. (Caio)

(REGISTRO DE CAMPO, 2019)⁸

Nas falas, nas histórias e vivências compartilhadas, percebe-se que, muitas vezes, as crianças expressam a realidade individual vivenciada, mas que se cruzam e se assemelham em algum elemento. As ações do brincar, os papéis e os diálogos, enriquecidos de saberes culturais, mostram as culturas infantis e seus cotidianos. O modo de vida singular reflete-se nas brincadeiras e nas histórias contadas. À luz da pesquisa etnográfica educacional, torna-se possível mergulhar na realidade e no cotidiano dos sujeitos da pesquisa e compreender, por exemplo, neste registro, como as crianças partilham seus saberes culturais nas culturas infantis.

A dinâmica de lazer e de trabalho de algumas famílias da cidade de Santana/AP envolve os rios, embarcações de pequeno e grande porte (barco, balsa, navio, canoa, etc.), travessias e a pesca. Sendo assim, as crianças que têm contato com esse tipo de experiência, ou que observam os adultos na prática de pescar (formal ou informal), transportam, nos momentos de brincar, a pescaria. O pescar, seja como forma de trabalho ou lazer e embora nem sempre haja a participação efetiva da criança, transforma-se em repertório dos brincantes, uma vez que possuem algum conhecimento produzido sobre a ação de pescar.

O brinquedo exibido nas imagens consiste em um objeto que, embora seja industrializado, possui um valor simbólico para a criança e é um meio de representação manipulável. O brincar e brinquedo se relacionam aos contextos da vivência cotidiana. É isso que acontece ao brincar de pescar, por exemplo, as ações e os papéis remetem à interpretações diferentes e às experiências sociais, culturais e econômicas vividas pelas crianças. Para Kishimoto (2014, p. 82), “o brincar, enquanto linguagem de um povo, incorpora as diferenças e diversidades de significações e das pessoas provenientes da cultura que reflete nas ações, hábitos e práticas cotidianas”, é, portanto, um processo dinâmico.

A brincadeira consiste em um processo de relações e expressa a cultura, da mesma forma que envolve o contexto local em que a criança está inserida. A aprendizagem e apropriação de elementos sociais e culturais ocorrem no momento em

⁸ É importante esclarecer alguns dialetos: ‘*porrudo*’ significa algo muito grande; ‘*terreno*’ é uma espécie de chácara ou sítio que geralmente fica perto do rio e são usados para moradias ou para lazer; ‘*catraia*’ é uma embarcação de pequeno porte. E, na região norte do Brasil, tradicionalmente, se come o peixe com açaí e farinha (e/ou açúcar), diferentemente de outras regiões em que o açaí é uma vitamina.

que a criança manipula, transforma e interage. Os artefatos mais registrados na brincadeira de pescar foram a vara de pescar, os peixes, a embarcação e diálogos que remetiam às situações experienciais das crianças da Amazônia amapaense.

Rodinha: as vozes e os silêncios

O registro etnográfico “*Rodinha: as vozes e os silêncios*” diz respeito aos momentos em rodinha. Nestes momentos havia interação, brincadeiras e aprendizado, como mostram as figuras 23 e 24. Algumas situações durante a rodinha pouco exploradas apresentavam saberes e fazeres culturais regionais.

Excerto 5 - Rodinha: as vozes e os silêncios

Figura 23 – Brincadeira no momento da rodinha



Figura 24 – Conversa com a professora no momento da rodinha



Fonte: Registro de campo (2019)

A partir da imagem de criança que a professora tem e na qual essa pesquisa está pautada, compreende-se a criança como atores sociais, ativos, criativos e participativos na sociedade, protagonista da sua vida, relações e aprendizagem que expressam e vivenciam mediante às múltiplas linguagens.

A criança tem o direito à fala e à escuta. Tais direitos devem estar presentes e contínuos no cotidiano escolar. Outro fator imprescindível é reconhecer este ambiente como multicultural e estabelecer o diálogo com as diferenças dentro de uma perspectiva intercultural (CANDAU, 2008).

É no processo de apreensão da palavra do outro que vamos constituindo a nossa consciência. Neste processo, os enunciados – que ouvimos e que proferimos –

não só falam de nós, como também exprimem e alimentam a ideologia do cotidiano. Nas interações entre crianças e adultos e entre as próprias crianças no interior das instituições estudadas a palavra do outro é constituinte. O que a palavra do outro releva? O que o outro se diz a partir dela? No cotidiano das turmas de Educação Infantil há um intenso processo de trocas verbais e não-verbais. A materialidade e a estética dos espaços também funcionam como signo ideológico e se somam às interações. O cotidiano é diverso e polifônico. São muitas as vozes que se confrontam, muitos são os significados apreendidos no campo (CORSINO; SANTOS, s/d).

Observou-se que, durante as rodinhas, no início ou no final da aula, havia um olhar mais atento e acolhedor às crianças. Era no momento em rodinha que as conversas fluíam, as vozes revelavam os sentimentos, as experiências cotidianas, as criações, as imaginações, identidades, culturas e saberes das crianças ali presentes, às vezes pouco exploradas pela professora Antônia. É disso, afinal, que se trata o silêncio no título da subseção.

Iniciaremos, então, com um relato da pesquisadora sobre o respeito à criança:

No início da aula, a professora pediu para as crianças organizarem a rodinha. Após todos sentarem, a professora Antônia percebeu que o Henrique não estava na rodinha, então convidou gentilmente para que fizesse parte, a criança não quis. A professora respeitou e disse para que se sentisse à vontade quando quisesse participar (REGISTRO DA PESQUISADORA, 2019).

Nota-se, no registro etnográfico, que a professora Antônia se propõe a ter um olhar atento que respeita a criança e dá espaço para o exercício da autonomia. Neste sentido, a criança não é silenciada ou forçada a uma situação que ela não queira. Ao contrário, é convidada a participar no seu próprio tempo. Assim, a criança se sente parte daquele mundo. É efetivado o direito da criança mediante a liberdade, o diálogo e a negociação.

Neste sentido a interatividade entre saberes, práticas e crenças, a centrarão nos atores como coconstrutores da sua jornada de aprendizagem num contexto de vida e de ação pedagógica determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico (AZEVEDO, 2009 p.42)

Em outras palavras, “centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007b, p. 19 apud (AZEVEDO, 2009 p. 43). Isto requer compreender a criança como sujeito ativo participativo e, portanto, protagonista da sua jornada, além de romper com pedagogias transmissivas e centrar em uma pedagogia participativa que efetive os direitos da criança com base em um diálogo democrático e intercultural.

Outra característica da rodinha é que ela é organizada em colaboração com as crianças, fortalecendo a participação e a construção de um contexto educativo que possibilite a autonomia e o protagonismo da criança.

A rodinha é organizada com a participação das crianças, ou seja, a professora pede para que cada criança pegue sua cadeira e organize em uma roda. A posterior à rodinha, é solicitado às crianças que coloquem as cadeiras nos seus respectivos lugares, ou seja, onde estavam anteriormente (REGISTRO DA PESQUISADORA, 2019).

A participação da criança é fundamental para a construção da sua jornada como protagonista e para as interações sociais que vão sendo estabelecidas no contexto escolar - crianças e adultos.

Outro momento observado diz respeito à conversa sobre comidinhas:

- O que vocês gostam de comer? (Professora Antônia)
- Açai! (Vinícius)
- Açai com salsicha (Lucas)
- Chocolate (Mirna)
- Mortadela, farinha e açai (Marcela)
- Biscoito (Ana Karem)
- A comida da mamãe (Márcio)
- Feijão (Elenice)
- Eu não gosto de feijão (Caio)
- Minha mãe diz que feijão é bom 'pra' gente.
- Gosto de peixe, hum, peixe é bom - gesto com as mãos na barriga e expressão facial de felicidade (Eugênia)

Professora Antônia diz que ela também gosta de açai e explica como é feito o Açai. Também diz que comer muito biscoito e chocolate faz mal.

- Professora, sabia lá a gente tem uma batedeira. Eu sei como faz (Vinícius)
 - A árvore do açai tem muita formiga já vi subirem lá 'pro' terreno, o homem amarrou um negócio na perna e subiu rapidinho (Mirna)
 - O açai que meu avô compra vem no saco (Lucas)
- (REGISTRO DE CAMPO, 2019)

Por que se destacou esse momento? Pelos silêncios e ausências. Havia formas de dialogar e explorar, em colaboração com a criança, os saberes culturais acerca das comidas, os costumes e as vivências dos sujeitos da Amazônia amapaense, contudo, pouco foi escutado atentamente. A criança se desenvolve na interação social e cultural, então, para conhecê-la, é preciso conhecer seu mundo e vivenciá-lo junto a ela, para, assim, proporcionar experiências diversas e transformadoras.

E, mais uma vez, o diálogo e as interações sociais proporcionam uma troca de experiência significativa para todos os sujeitos. Assim, é preciso olhar de uma forma mais atenta aos dizeres da criança, para que se possa criar um contexto favorável à partilha de saberes culturais e vivências enriquecedoras.

Durante a rodinha, havia momentos destinados às brincadeiras, sejam elas cantadas ou não, como, por exemplo: “escravo de Jô com bolinha de papel”; “fui à Espanha”; “passa o anel”; “morto-vivo”; “quem se mexer é o filho do boto” (mudava-se o animal ao longo da brincadeira); “imitando os animais”; “mímica”. Nestes momentos, também eram as crianças que escolhiam as brincadeiras com a mediação da professora. Eram momentos bem divertidos e de trocas significativas. Às vezes, a professora Antônia conversava com as crianças ao final da aula e as deixava livres para brincar até a chegada dos pais. Nesta ocasião, as brincadeiras eram realizadas com os brinquedos que as crianças traziam ou que tinha na escola, além de brincadeiras criadas a partir de suas vivências.

O registro etnográfico “*Rodinha: as vozes e os silêncios*” revela a importância de ouvir as crianças atentamente e promover um espaço que explore e vivencie diálogos que refletem as histórias, culturas, saberes e identidades das crianças que, em outras circunstâncias, são silenciadas juntamente com a diversidade da Amazônia. Almeja-se que os espaços escolares sejam construídos em colaboração com a criança e que estas sejam, de fato, ouvidas dentro das minúcias de suas vozes, expressadas, também, nas múltiplas linguagens. Por fim, espera-se que a escola provoque o desenvolvimento das crianças, ao mesmo passo que fortalece o protagonismo, os saberes e as identidades das mesmas, para que toda a diversidade cultural presente no espaço escolar seja vista sob a ótica heterógena, multicultural.

6.3 REGISTRO DA PROFESSORA NAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.

Essa subseção apresenta quais as formas de registro da professora Antônia nas múltiplas linguagens da documentação pedagógica, realizadas no cotidiano da Educação Infantil do Centro de Educação Infantil. Assim, organizou-se em “*observação contínua*”, “*registros escritos*”; “*caderno, mural e desenho*”; e, por fim, “*documentando: monitorar, refletir e avaliar*”.

Observação contínua

A professora Antônia buscava ter, em sua prática cotidiana, uma abordagem mais participativa e democrática. Embora com certa dificuldade, se propunha a observar

e reconhecer as crianças e as suas vozes. Em muitos momentos, foi possível perceber a professora Antônia atenta às informações e aos processos que decorriam das ações com as crianças.

A professora Antônia busca dar atenção às crianças e ouvi-las realmente. Considera importante olhar nos olhos das crianças enquanto estão falando. Nem sempre consegue, devido à demanda de trabalho, mas demonstra vontade e põe em prática sempre que possível (REGISTRO DE CAMPO, 2019)

Quando uma criança não quer participar, fazer uma atividade específica, a professora Antônia senta com a criança e se dispõe a entender o que está acontecendo, dialoga, e, se for o caso, tenta negociar e propõe outra atividade (REGISTRO DE CAMPO, 2019).

Nota-se que a professora Antônia observa atentamente as crianças durante o exercício das atividades ou do brincar, se mostrando curiosa e interessada em entender a criança e avaliar o seu desenvolvimento (REGISTRO DE CAMPO, 2019).

Nas situações que envolviam os saberes culturais regionais na construção da cultura infantil no cotidiano a professora Antônia encontrava-se por perto, observando a situação, as condutas e falas no desenvolver dos eventos. Embora a prática de observação, escuta e interpretação não fosse sempre compreendida como fundamentos da documentação pedagógica (no caso da professora Antônia), a mesma conseguia obter informações significativas para possibilitar a qualidade, reflexão e avaliação da aprendizagem dentro daquilo que a mesma entendia.

O interesse em promover a participação da criança e assegurar a melhoria da qualidade do aprendizado era algo que, de fato, aparecia não só na fala, mas principalmente nas práticas cotidianas da professora Antônia.

Figura 25 – Atividade de pintura



Fonte: Registro de campo (2019)

Hoje a professora tinha que colar um cartaz sobre a árvore. Não obstante, desenvolveu uma atividade de pintura simples para que todas as crianças pudessem participar, mesmo que de forma simbólica. A posteriori, conversou com as crianças sobre a árvore e a natureza, dando voz às crianças e aos seus saberes e vivências culturais – ver figura 25 (REGISTRO DE CAMPO, 2019).

A professora Antônia compreende a importância da participação da criança e, em suas observações contínuas, considera que as crianças interagem e aprendem mais quando participam. De acordo com Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), a ideia de que toda criança é um sujeito ativo e participativo, protagonista de sua vida e coconstrutora de significados é central. O direito da criança à participação e à voz se constitui como fundamental e a observação e a escuta são intrínsecas a uma prática avaliativa eficiente e significativa.

Sendo assim, a observação é um meio de coletar informações e de possibilitar a compreensão da visão de mundo da criança, bem como um modo de monitorar e avaliar sua aprendizagem e seu desenvolvimento, além de oferecer aos professores a possibilidade de rever suas condutas e de planejar de forma qualitativa a partir dessas informações.

De acordo com as observações feitas pela pesquisadora durante a pesquisa de campo, constatou-se que, segundo a professora Antônia, *ao monitorar a criança, observá-la e ouvi-la, torna-se possível mediar a qualidade daquele contexto, pois seria possível conhecer e identificar as suas experiências, necessidades, interesses e saberes* (REGISTRO DE CAMPO, 2019). A monitoração proporcionaria uma gama de evidências e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento da conduta e das ações estabelecidas em sala de aula. A partir dessa etapa, a professora conseguiria pensar sobre o que fora realizado, refletir, avaliar e rever aquilo que fora desenvolvido com todos os participantes (crianças e adultos) daquele ambiente colaborativo.

Figura 26 – Ação da professora após sua observação



Fonte: Registro de campo (2019)

Ao observar o interesse e, ao mesmo tempo, a frustração de uma criança por não conseguir escrever seu nome, a professora Antônia chamou a mesma até sua mesa e começou a ajudá-la individualmente. Ademais, trabalhou com outras palavras – ver figura 26 (REGISTRO DE CAMPO, 2019).

Novamente, ao realizar a observação contínua, a professora Antônia consegue identificar situações e mediar aprendizagem quando necessário. Nota-se, assim, a importância de estabelecer a observação contínua nas crianças.

Segundo Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), a observação pode ocorrer de duas formas: a observação informal, que vem a ser a espontânea e narrativa e que captura ocasionalmente uma atividade no momento exato em que acontece; e a observação formal, que é planejada e estruturada. Mediante ambos os tipos, é possível obter um perfil completo da aprendizagem e do desenvolvimento da criança e, até mesmo, do adulto, e ter clareza dos aspectos que os envolvem.

Entende-se que a observação e a escuta são fontes ricas de informações, nas quais, através da monitoração, torna-se possível compreender a criança e promover a qualidade da educação infantil, além de ser uma forma de proporcionar a participação das crianças no contexto educativo e das aprendizagens. Portanto, ao ouvir e dar a voz às crianças, a professora dialogava, prestava atenção, as tirava do anonimato e do silenciamento e estabelecia um ambiente crítico, participativo e colaborativo, com possibilidades democráticas. Tal fato tornou-se possível também, a partir da observação feita pela professora, registrar, refletir e questionar sobre o que foi observado.

Registros escritos

Os registros escritos fazem parte da documentação pedagógica e são como um instrumento para registrar detalhes e informações acerca do que acontece em sala de aula. Nesse sentido, constam nos registros escritos, anotações formais e informais sobre as ações, experiências, aprendizagem e desenvolvimento dos participantes do referido contexto educativo. Os registros escritos utilizados pela professora configuravam-se em ficha, no diário, relatório bimestral e avaliação de acompanhamento individualizada das habilidades e competências a serem desenvolvidas.

A ficha é um documento informal de acompanhamento da criança. No diário, a professora Antônia descreve acerca de situações às quais ela considera relevantes sobre uma criança ou um grupo. Além disso, consta o planejamento mais geral do cotidiano escolar.

O relatório bimestral é constituído de observações manuscritas pela professora Antônia, sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança a cada bimestre.

A avaliação de acompanhamento individualizada é um documento formal e obrigatório a ser entregue ao corpo pedagógico com detalhes específicos sobre as habilidades e competências, mas que também serve como um registro documentado para auxiliar no planejamento (REGISTRO DE CAMPO, 2019)

Nesse sentido, a ficha e o relatório elaborados pela professora consistiam em um registro de acompanhamento das habilidades, competências e do desenvolvimento da criança. As informações eram detalhadas minuciosamente, porém com baixa frequência eram analisadas pela professora. No caso das fichas, a análise era mais frequente e a escrita mais informal, enquanto que o relatório possuía uma escrita mais formal e rica em detalhes, porém era analisado somente ao fim de cada semestre e entregue ao corpo pedagógico e investigado junto a ele.

Figura 27 - Ação após replanejamento mediante registro escrito



Fonte: Registro de campo (2019)

Hoje, a professora Antônia sentou-se em uma roda com as crianças e conversou sobre uma curiosidade que surgiu na semana anterior e que ela registrou em suas anotações. Curiosidade: “por que pintaram as ruas de vermelho?” – Angélica (REGISTRO DE CAMPO, 2019).

Ao analisar as fichas, constatou-se que determinadas crianças tinham dificuldades com alguns números. A professora Antônia replanejou as atividades da semana pensando em cada criança. Cuidadosamente, criou um momento para que fosse possível ouvir e conversar com as crianças e auxiliá-las em suas dificuldades - ver figura 27 (REGISTRO DE CAMPO, 2019).

À vista disso, as anotações não formais eram mais utilizadas pela professora Antônia, a qual as considerava como “*guia*”⁹ para planejar as ações e atividades do cotidiano escolar.

Outro ponto a se destacar é acerca dos questionamentos que surgiam, porém, não eram ouvidos, conforme relato:

As crianças estavam encantadas com os dinossauros que o Caio levou para a escola. Em um dado momento, Lucas questionou: “por que não tem mais dinossauros? O que aconteceu com eles?”. A curiosidade de Lucas não foi explorada e passou despercebida (REGISTRO DE CAMPO, 2019).

Os relatos de campo da pesquisadora mostram que quando a criança é ouvida e seus interesses são registrados, torna-se possível coconstruir uma jornada de aprendizagem a partir das/com as crianças. Contudo, quando uma curiosidade, um desejo, uma circunstância desafiadora é perdida aos olhos do adulto, se perde também a oportunidade de proporcionar um momento de experiências significativas e de construção de saberes, assim como aconteceu com o questionamento de Lucas (ver relato acima).

É preciso estar atento à criança e suas ações. Observar, registrar e analisar, e não registrar como um mero registro, mas o considerando em sua riqueza de informações sobre as crianças, as ações e contexto no qual estão inseridas, para que sejam possíveis transformações qualitativas para as crianças e para os adultos.

No que diz respeito ao diário, este é um documento no qual são realizadas anotações sobre fatos significativos que traduzem “o que, como, por quê” acerca de determinada atividade ou situação do cotidiano escolar. O diário traz consigo uma riqueza narrativa em informações que possibilitam, a partir dele, a organização, reflexão crítica e planejamento. Afirma-se que uma das finalidades do diário seria aproximar o professor da sua própria prática profissional e de orientá-lo no desenvolvimento pessoal, profissional e na aprendizagem da criança.

A professora, em seu diário, não anotava todos os dias, mas traçava nele informações relevantes sobre aquele contexto. No início do diário, haviam informações sobre os nomes dos alunos, data de nascimento e frequência escolar. No final dele é que constavam as anotações que seriam fonte de investigação e avaliação para a professora (REGISTRO DE CAMPO, 2019).

As atividades estão sendo associadas a elementos próprios das culturas das crianças. Isso foi possível porque a professora Antônia as ouviu e registrou seus interesses e saberes nas fichas individualizadas e no diário. (REGISTRO DE CAMPO, 2019).

⁹ Como a professora Antônia se refere aos registros da documentação pedagógica em entrevista realizada com a pesquisadora.

Segundo Zabalza (2004), o diário como instrumento de pesquisa do professor é um espaço narrativo dos pensamentos que permite a expressão da sua própria atuação em sala de aula. O diário possibilita o acesso ao mundo pessoal do professor, como recurso para explicitar os próprios dilemas e para a avaliação e reajuste de processos. Ao todo, o diário oferece uma visão geral do cotidiano no ambiente escolar, as descrições e informações acumuladas ali presentes são fontes de dados significativos sobre o processo de ensino aprendizagem, de identificação, análise, interpretação e reflexão sobre os fatos, conteúdos e momentos narrados.

Na turma 31 do *Centro de Educação Infantil*¹⁰ há várias crianças e infâncias com vivências distintas. Ao observá-las e ouvi-las, percebe-se quem viaja de barco com maior frequência, por exemplo. Há quem tenha vivências indígenas, ribeirinhas ou quilombolas mais marcantes. Há aquelas que sempre viveram no centro da cidade, com experiências relativas à uma visão mais globalizada. Crianças com contato com os rios, com costumes, crenças, fazeres e saberes diferentes, mas que se encontram nas culturas infantis. São múltiplas crianças e infâncias presentes em um mesmo espaço escolar, portanto, ainda ocorrem silenciamentos, circunstâncias e saberes pouco explorados que, com certeza, oportunizariam experiências enriquecedoras se tivessem sido mais ouvidos, registrados e salientados pela professora Antônia no cotidiano escolar.

Diante disso, os registros escritos, embora existentes, ainda não eram tão explorados pela professora Antônia. Registros ricos eram perdidos com o passar do tempo. Talvez isto ocorresse devido a carência de conhecimento advinda da formação acadêmica sobre a documentação pedagógica e a pedagogia em participação. Contudo, percebe-se o esforço de se compreender e estabelecer o ambiente partindo da concepção de criança como sujeito ativo, participativo e protagonista da sua jornada, o qual é constituído a partir de informações fornecidas por elementos relativos à documentação pedagógica.

Caderno, mural e desenho

Outros métodos utilizados pela professora que forneciam investigação e proporcionam análises e reflexões eram aqueles mais frequentes na rotina desse contexto

¹⁰ *Locus da pesquisa*

de educação infantil que, no caso, são os próprios cadernos das crianças, o mural e suas produções, principalmente o desenho (Ver Figura 28, 29, 30 e 31).

Excerto 6 – Caderno, mural e desenho

Figura 28 – Concepção de moradia
(Casa em área de ponte)



Figura 29 – Caminho para a escola (calçada, ciclovvia e rua idêntica a realidade)



Figura 30 – Atividade no caderno



Figura 31 – Mural



Fonte: Registro de campo (2019)

Os cadernos das crianças, o mural e suas produções, em especial o desenho, apresentam informações sobre a criança e suas concepções. Por meio deles, a criança expressa suas ideias, saberes e sentimentos. Como por exemplo, ao desenhar, segundo Moreira (2009), há crianças que desenhavam para dizer sobre algo, para fazer de conta, ou seja, para representar alguma coisa. Outras não desenhavam para não contar, o silêncio também diz muito sobre as crianças.

Os murais exibiam as produções, concepções, relações, sentimentos, mensagens e marcas de identidades das crianças e dos adultos participantes. Favoreciam a revisitação das crianças em suas obras e, com isso, a criação de novas ideias. Parafraseando Ostetto (2017), os murais são pontes de diálogos de pessoas com diferentes culturas e identidades

que circulavam pelo espaço da escola de educação infantil, à vista disso se constituem de objetos culturais e configuram como canal privilegiado de comunicação.

Mediante às múltiplas linguagens, seja falada ou escrita, no caderno, no mural, na arte ou no desenho, a criança interage, desenvolve sua imaginação e criatividade, conta sobre suas concepções, experiências e saberes. E, ao dialogar com as crianças sobre o que foi feito, a professora consegue compreender melhor as narrativas. Em diferentes momentos, foi possível perceber que a professora utilizava desses meios para compreender acerca das crianças.

Os seus saberes culturais regionais apareciam como elementos em alguns momentos, era interessante ver a composição dos seus desenhos a partir da sua realidade. As concepções de moradia partiam desde um imóvel de dois pavimentos a uma casa construída em área de ponte. As ideias de família eram distintas, assim como os caminhos percorridos e os meios de transportes utilizados para chegar à escola. Cada criança apresentava teoria, experiências e múltiplos saberes em suas produções.

Dessa forma, o caderno, o mural ou as produções, no geral, revelavam informações sobre as crianças que se constituíam em orientações para o professor planejar suas ações e rever certas práticas. Através desses instrumentos, é possível perceber os mais variados campos de saberes das crianças e a união dos elementos oriundos da imaginação e da vida real que compõem as suas obras criativas. As vozes, os fazeres, os modos de vida e os saberes das crianças encontram-se presente nesses instrumentos. Estes, assim como os outros registros, fornecem informações significativas que contribuem para a construção de novas possibilidades educativas e experienciais para as crianças.

Na escuta da criança, através das múltiplas linguagens, torna-se possível o registro, em diferentes meios, da aprendizagem e do desenvolvimento da mesma, o qual favorece o conhecimento, a análise e reflexão dos processos que as envolvem. Assim, as atividades no caderno, os murais e as produções, mediados pelo adulto, transformam-se em meios que as crianças utilizam para narrar e se expressar sobre si e sobre o mundo. Portanto, ao ser observado continuamente e acompanhado pelo docente, possibilita uma infinidade de informações registradas, oferta também ensejos de criação, imaginação e vivências que contribuem para o desenvolvimento da criança.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, realizado em um Centro de Educação Infantil em Santana – Amapá, buscou investigar se a documentação pedagógica referente aos saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense possibilita a construção das culturas infantis. Ademais, também representa as vozes, os sentimentos, as resistências das crianças e da professora Antônia.

As crianças deram sentido à investigação, as histórias das viagens pelos rios a fora, das idas ao interior, das visagens, lendas, costumes, sabores e cores que tecem o imaginário, o brincar e a vida dos pequenos amapaenses. Fazer pesquisa com crianças é de grande responsabilidade, o cuidado para não as silenciar e respeitá-las deve ser constante, contudo, é inexplicável a experiência de conviver por um longo período com elas e desfrutar de tamanha sabedoria. Reviver histórias, lendas, mitos e brincadeiras que fizeram parte da minha infância na Amazônia amapaense e marajoara, foi, sem dúvida, gratificante e inspirador.

Os saberes culturais das crianças da Amazônia amapaense são tecidos nas teias das culturas infantis, nas relações com seus pares e com os adultos. São revelados pela documentação pedagógica, nas vozes, nos desenhos, no brincar e em todas ações e produções realizadas no espaço escolar. Ao adentrar no universo infantil da criança da Amazônia amapaense, o que se observa é a multiplicidade de infâncias que se encontra em um único espaço escolar. Seus saberes culturais são marcados por relações sociais, partilhas e vivências.

As culturas infantis sempre diziam muito dos lugares, dos fazeres, dos saberes, das vivências com o ambiente natural e social no Estado do Amapá. As crianças dão sentido às coisas a partir das suas experiências e compartilham socialmente esses sentidos, podendo dar origem a um novo sistema simbólico, sendo assim, a cultura está sempre em transformação, não é única e nem padrão. As ações sociais das crianças contribuem para a aprendizagem, então, no momento de socialização, seja ele no brincar ou nas atividades lúdicas, nas regras estipuladas, no contato com outras culturas e com os artefatos culturais ou, ainda, em outros momentos cotidianos das relações sociais, as crianças aprendem, exploram, criam e recriam sentidos, significados e representações.

O professor que observa as crianças, registra e analisa a documentação pedagógica, identifica os pontos positivos e negativos das atividades exercidas, pode refletir sobre as atividades e a sua prática, tendo em vista melhorar a qualidade da

aprendizagem e das experiências para as crianças. Como foi ressaltado durante o percurso teórico, a documentação pedagógica é rica em informações sobre o contexto e os sujeitos, mas é preciso compreendê-la, o que não é simples. É necessário fazer o registro para questionar, investigar, monitorar, refletir, planejar, negociar e avaliar.

Ao reunir os registros, a partir da observação contínua dos escritos, vozes e de todos os instrumentos utilizados pela professora ao longo das situações de aprendizagem, notou-se que era exequível a triangulação das informações e a organização para que, então, fosse possível analisar e refletir sobre as condutas e decisões tomadas nos caminhos percorridos na aprendizagem.

Com as informações, a professora conseguia desconstruir concepções e práticas que representavam mais a pedagogia tradicional e modificar o ambiente para que fosse exercido o direito da criança à voz e participação em seus próprios processos de aprendizagem. Nesse sentido, apesar das lacunas devido a uma série de fatores, a documentação pedagógica se fazia presente neste cenário, portanto, a mesma dava oportunidade à professora para refletir acerca de sua *práxis* e pensar em novas possibilidades provocativas para as crianças e para a melhoria na qualidade da educação. Este ato de refletir contribui, também, para a comunicação com as crianças, uma vez que se entende a importância de observar, escutar, atendê-las e registrar suas situações de aprendizagem.

Por intermédio dos registros da documentação pedagógica, tornou-se possível, para a professora Antônio, a compreensão e obtenção de informações acerca da criança, além de possibilitar o planejamento em conjunto com elas e, a partir de seus interesses, rever suas práticas, compreender os saberes culturais e proporcionar um ambiente favorável à construção das culturas infantis.

Em outras palavras, neste caso em particular, observou-se que, a partir da documentação pedagógica, os saberes culturais regionais, as múltiplas culturas e identidades das crianças eram reveladas e valorizadas pela professora.

Para a professora Antônio, se documentava para conhecer mais sobre a criança, para refletir, avaliar e planejar a partir dos interesses e saberes dos sujeitos pequenos. E, ainda que precisasse de mais aprofundamento, os instrumentos utilizados por ela se articulavam com a monitoração e a avaliação, as quais revelavam os processos e resultados e geravam informações que visavam o ensino e aprendizagem participativo e de qualidade.

Com a análise e discussão dos resultados decorrentes dos dados da pesquisa, tornou-se possível identificar o tipo de documentação pedagógica realizada, averiguar como as crianças vivenciam os saberes culturais regionais por meio da documentação pedagógica na possibilidade da construção das culturas infantis no cotidiano da sala de aula. Buscou-se entender como a professora Antônia registra nas múltiplas linguagens a documentação pedagógica, principalmente referente aos saberes culturais regionais das crianças, bem como refletir sobre culturas infantis e saberes culturais na educação infantil e acerca da concepção de criança e da pedagogia-em-participação como possibilidade para a construção de uma educação infantil democrática que respeite a os saberes e as culturas infantis.

O referencial teórico da pesquisa possibilitou a compreensão e articulação dos saberes culturais regionais e as culturas infantis reveladas por meio da documentação pedagógica. A pesquisa aqui realizada fora tecida em 3 categorias, as quais apresentaram a percepção da professora, os saberes culturais regionais na construção da cultura infantil, e os registros da professora Antônia nas múltiplas linguagens da documentação pedagógica. Diante disso, conseguiu-se responder as perguntas norteadoras, o problema e atender os objetivos gerais e específicos.

Investigar sobre a Documentação Pedagógica da Educação Infantil e os saberes culturais das crianças no contexto da Amazônia amapaense foi desafiador. As incertezas e descobrimentos estavam presente em todo o percurso da pesquisa. É, de certa forma, um campo que ainda há muito o que ser investigado, com áreas de pesquisa de grande importância e contribuição para a realização da prática de Documentação Pedagógica no Estado do Amapá, mais especificamente no município de Santana.

Assim, concluiu-se¹¹, por meio da Documentação Pedagógica, que os saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense possibilitam a construção da cultura infantil considerando a criança como protagonista de sua aprendizagem. Espera-se que este estudo contribua para novos diálogos sobre o tema, que muito seja tecido sobre as crianças e suas vozes, os saberes culturais, as culturas infantis e a documentação pedagógica, especialmente no contexto da Amazônia amapaense que aqui se faz presente.

¹¹ Conclui-se este estudo especificamente, contudo as discussões não se finalizam.

REFERÊNCIAS

ALVES, Laura Maria Silva Araújo (org). **Educação infantil e estudos da infância na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2007.

ANDRADE, Simeia Santos; PACHECO, Tatiana do Socorro Corrêa. **Infâncias e crianças ribeirinhas da amazônia marajoara**: linguagens e práticas culturais. Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, 2016.v.4, n. 9, set-dez.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. p. 1-72.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Artmed, 2009.

ARIÈS, Phelippe. **História social da criança e da família**. São Paulo: Zahar, 1981

AZEVEDO, Ana Maria Lourenço Cerqueira. **Revelando as aprendizagens das crianças**: a documentação pedagógica. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) - Instituto de Estudos da criança, Universidade do Minho, Braga, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto alegre: Artmed, 2006

BARRA, Sandra Marlene; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Os saberes das crianças e as interações na Rede**. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, p. 1-22, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1776>. Acesso em: 30 maio 2019

BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e ensinar na Educação Infantil. Tradução Cristina Maria de Oliveira – Porto Alegre: Artmed, 1999. BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, LTD, 1994. Disponível em <http://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino/investigacao-qualitativa>. Acesso em: 16 nov. 2018

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Disponível em:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MDUyOTIzMTYyMTU2OTk3MjE5NjABMDYyOTMwNjIzOTIzNDMwNjc0MDgBdHAzeW1FUmhCQUFKATAuMgEBdjI&authuser=0>. Acesso em: 03 jul. 2019

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília:

Senado Federal, 1988. Disponível em:

<https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_227_.asp>. Acesso em: 4 dez. 2018

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. **Práticas de mediação e o brincar na educação infantil**. Judiaí: Paco Editorial: 2015

BROUGÈRES, Giles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação escolar, saberes culturais e práticas educativas dos rezadores de almas na Amazônia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1864-1884, out./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.8766>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8766/6004>. Acesso em: 03 jul. 2019

CANDAU, Vera Maria (ORG.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87322726015>. Acesso em: 24 abr. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap.1. 13-37

CARVALHO, Edgard de Assis. Saberes culturais e educação do futuro. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). **Africanidades brasileiras e educação: Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro: ACERP. 2013. Disponível em: <http://www.uesb.br/labtece/artigos/Saberes%20Culturais%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Futuro.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. 2. Ed. São Paulo: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia; SANTOS, Núbia. **Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil**. s/d. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-3448-int.pdf>. Acesso em: jul. 2020

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. Maio/Jun./Jul./Ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>. Acesso em: 24 abr. 2019.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed; 2001

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009a.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagem e culturas infantis**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOY, Arilda. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Maio/Jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel J.. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Porto Alegre: DP&A, 2006

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil em síntese**. 2010. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Documentação pedagógica como ferramenta para planejar, avaliar e monitorar percursos de construção do conhecimento. [Entrevista cedida a] BRITO, Ângela do Céu Ubaiara Brito. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, Sinop, v. 9, n. 1 (23. ed.), p. 588-597, jan./jul. 2018. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/3118/2259>. Acesso em: 05 de agosto de 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as Instituições de Educação Infantil: Desafios e Perspectivas. **Rev. paul. Educ. Fis.**, São Paulo, supl.4, p. 7-14, 2001

KISHIMOTO, Tizuko Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, n. 24, p. 81-105, jun, 2014, Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539806007.pdf>. Acesso em: 06 maio. 2020

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

LANDER, Edgardo, Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos e ciências sociais. In: LANDER, Edgardo (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1199.dir/4_Lander.pdf. Acesso em: 03 jul. 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 18. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LIMA, Natamias Lopes de. Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos: a relação com o currículo em ação. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos (Orgs.) **Saberes, vivências e formação no campo**. Belém: GEPEIF-UFPA, 2015

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar:** um estudo no município de Breves/PA. 2011.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação da UFPA. Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imagiário**. Belém: Cejup, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 2009.

MOYLES, Janet. **Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NASCIMENTO, Shirley Silva do. **Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Cristine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2019

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO Júlia; KISHIMOTO, Tizuko;

OLIVEIRA-FORMOSINHO Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica. Pedagogia (s) da infância. **Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: a perspectiva da associação criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO Júlia. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano**. Revista Em aberto. Brasília. v. 30 n. 100, p. 115 -130, set/dez, 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3218/2953>. Acesso em: nov.2019

OLIVEIRA, Fabiana de. **A criança e a infância nos documentos da ONU: a produção da criança como 'portadora de direitos' e a infância como 'capital humano do futuro**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). Registro na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI (TESE DE DOUTORADO)** Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2019.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. **Saberes Culturais e Prática Docente no Contexto da Escola Ribeirinha**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2016.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184>. Acesso em: 10 Jul. 2019

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In : FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. Cap.5. 93-112

QVOTRUP, Jean. Apresentação: nove teses sobre a "infância como um fenômeno social" Jens Qvortrup. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011

RIZZINI, IRMA; GONÇALVES GONDRA, JOSÉ Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 58, p. 561-584, jul-set, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000800003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 nov. 2018

SANTANA, Djanira Ribeiro. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: a histórica construção do direito das crianças. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 60, p. 230-245, dez, 2014. Disponível em: [periodicos.sbu.unicamp.br › ojs › article › download](http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/article/download). Acesso em: 24 nov. 2018

SANTOS, Maria Roseli Sousa. **Entre o entre o rio e a rua: cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, A. B (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004. p. 9-34

- SARMENTO, Manuel Jacinto. Editorial "Estudos da Criança" como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. **Interacções**, v. 10, p. 1-5, 2008.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008. p. 17-39
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Geração e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.
- SILVA JUNIOR, Adélcio Corrêa da. Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas das crianças ribeirinhas. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010
- SOUZA, Raimundo Gomes de. **Protagonismo infantil e saberes culturais ribeirinhos no ensino de matemática na educação infantil**. Dissertação. 2016; (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) - Centro Universitário Univates, Lajeado, 2016.
- SCHUELER, Alessandra F. M. de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/ Humanitas, v. 19, n. 37, p. 59-84, 1999.
- ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula: Um instrumento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE I – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Identificação:

Curso:

Pós-graduação:

Ano de experiência:

Tempo que atua na escola:

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

- O que você entende por criança?
- Qual a concepção de criança que norteia sua prática pedagógica?

CULTURA INFANTIL

- O que você entende por cultura infantil?
- Como a estrutura da escola contribui para as vivências de construção de culturas infantis?
- Como você percebe que ocorre os processos de interação das crianças com as outras crianças e com os adultos?
- Quais são as atividades, jogos e brincadeiras que as crianças escolhem com mais frequência?
- O que você trabalha relacionado a cultura das crianças em sua prática pedagógica

SABERES CULTURAIS

- O que você entende por saberes culturais?
- Você percebe nas produções das crianças os saberes culturais regionais? Se sim, de que forma?
- Na sua prática você utiliza saberes culturais regionais? Quais? Cite exemplo ou evidências?

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, PLANEJAMENTO, PARTICIPAÇÃO, PEDAGOGÓGIA PARTICIPATIVA

- O que você entende por documentação pedagógica?

- Você utiliza a documentação pedagógica em sala de aula? Se sim, quais os tipos ou linguagens utilizadas.
- Como, na sua concepção, as práticas de documentação pedagógica auxiliam na aprendizagem das crianças?
- Na sua concepção, a documentação pedagógica que envolve os saberes tem relação com a construção das culturas infantis?
- Há possibilidade das crianças de revisitarem as suas produções? Como isso acontece?
- Ao realizar o planejamento das rotinas, ações e atividades, os registros que foram realizados são considerados?

APÊNDICE II – TERMO DE ANUÊNCIA**DIOCESE DE MACAPÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOM JOAO RISATTI****TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**Culturas Infantis e a Documentação Pedagógica na Educação Infantil: saberes culturais regionais das crianças da Amazônia Amapaense**” sob responsabilidade da pesquisadora Maria Carolina Henrique Marques, vinculada do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá, a qual terá o apoio desta instituição de ensino.

Santana, ____ de _____ de 2019

Sebastiana Renilde de Sá Duarte

Travessa Nove, 288, Bairro: Remédio II
CEP: 68925-000, Santana – AP.

APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

A sua criança está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“Culturas Infantis e a Documentação Pedagógica na Educação Infantil: saberes culturais regionais das crianças da Amazônia Amapaense”** que tem como pesquisadora responsável Maria Carolina Henrique Marques, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá, orientada pela Prof^a Dr^a Ângela do Céu Ubaiara Brito.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar, por meio da documentação pedagógica, os saberes culturais regionais das crianças da Amazônia Amapaense e a sua relação com a construção da cultura infantil. A participação da sua criança envolve suas falas, produções, interações, brincadeiras e saberes compartilhados no ambiente escolar. Para isso solicito sua permissão para que sua criança possa participar dessa pesquisa e para que possa ser feito os registros através de anotações, fotografias, gravação de vídeo e áudio, e da documentação pedagógica.

A pesquisa oferece riscos mínimo a sua criança por acontecer em um ambiente que natural para ela, porém por se tratar de uma pesquisa realizada com indivíduos, deve-se considerar possíveis riscos. Dessa forma, os riscos são de constrangimento e desconforto em relação aos momentos de gravação de vídeo, áudio e fotografias, e da observação participante.

Os benefícios da pesquisa estão associados a possibilidades de promover reflexões em torno da temática, contribuindo para a valorização dos saberes culturais das crianças, resgatando e revelando aspectos culturais imersos no contexto da Amazônia Amapaense. Além disso contribui para salientar a importância de práticas pedagógicas que envolvem processos democráticos, participação e da escuta das crianças nos ambientes escolares e sociais e possibilita a colaboração entre adultos e crianças. Os benefícios estão relacionados também ao sentimento de pertencimento social e ao reconhecimento das

crianças enquanto sujeitos participantes o que desencadeia oportunidades de vivências, experiências e aprendizagem dialogada e solidária a partir de suas vozes e interesses.

Esta pesquisa possui finalidade científica, as informações obtidas serão utilizadas unicamente para fins científicos, seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, o sigilo e a privacidade de meu/minha filho/a. O (a) Sr. (a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participação de sua criança nesta pesquisa ou retirar seu consentimento quando quiser, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo ou penalidade com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone (96) 98133-0669 e do e-mail: mariacarolina.hmarques@hotmail.com. O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____,
RG _____, concordo com a participar participação de meu/minha filho/a

na pesquisa “CULTURAS INFANTIS E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: saberes culturais regionais das crianças da Amazônia Amapaense”. Declaro que fui informada sobre os objetivos da pesquisa, obtive todas as informações que julguei necessárias, sendo assim esclareci todas as minhas dúvidas. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Tenho ciência que não receberei nenhum pagamento pela participação de meu/minha filho/a. Este documento será emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Santana, ____ de _____ de 2019.

Assinatura dos pais ou responsáveis

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) A PROFESSORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**Culturas Infantis e a Documentação Pedagógica na Educação Infantil: saberes culturais regionais das crianças da Amazônia Amapaense**” que tem como pesquisadora responsável Maria Carolina Henrique Marques, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá, orientada pela Prof^ª Dr^a Ângela do Céu Ubaiara Brito.

A presente pesquisa caracteriza-se em uma investigação pelo universo cultural das crianças de educação infantil que tem por objetivo analisar, por meio da documentação pedagógica, os saberes culturais regionais das crianças da Amazônia Amapaense e a sua relação com a construção da cultura infantil.

Sua participação é voluntária e consiste em se disponibilizar a participar de entrevista previamente agendada a sua conveniência, bem como permitir a aplicação da escala de empenho do adulto, o uso da fotografia, gravação de vídeo e áudio; da observação participante, e o acesso a documentação pedagógica.

Os riscos da sua participação nesta pesquisa são pesquisa são de possibilidade de desconforto emocional constrangimento e cansaço durante a entrevista que será gravada e a observação participante. E também em relação a aplicação da escala de empenho do adulto. Os benefícios da pesquisa estão associados a possibilidades de promover reflexões em torno da temática, contribuindo para a valorização dos saberes culturais das crianças, resgatando e revelando aspectos culturais imersos no contexto da Amazônia Amapaense. Além disso contribui para salientar a importância de práticas pedagógicas que envolvem processos democráticos, participação e da escuta das crianças nos ambientes escolares e sociais e possibilita a colaboração entre adultos e crianças. Os benefícios estão relacionados também ao sentimento de pertencimento social e ao reconhecimento das crianças enquanto sujeitos participantes o que desencadeia oportunidades de vivências, experiências e aprendizagem dialogada e solidária a partir de suas vozes e interesses.

Esta pesquisa possui finalidade científica, as informações obtidas serão utilizadas unicamente para fins científicos e divulgadas seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, sua privacidade. O (a) Sr. (a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa ou retirar seu consentimento quando quiser, sem que isso que lhe traga qualquer prejuízo ou penalidade com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone (96) 98133-0669 e do e-mail: mariacarolina.hmarques@hotmail.com. O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____,
RG _____, concordo em participar da pesquisa “CULTURAS INFANTIS E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: saberes culturais regionais das crianças da Amazônia Amapaense”. Declaro que fui informada sobre os objetivos da pesquisa, obtive todas as informações que julguei necessárias, sendo assim esclareci todas as minhas dúvidas. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Tenho ciência que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Santana, ____ de _____ de 2019

Assinatura do Sujeito Participante

Assinatura da Pesquisadora

Universidade Federal do Amapá - Campus Marco Zero.
Rod. Juscelino Kubitschek, KM-02, Jardim Marco Zero, Macapá - AP CEP 68.903-419

ANEXO V – TERMO DE ASSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES



TERMO DE ASSENTIMENTO
(RESOLUÇÃO 466/2012 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Culturas Infantis e a Documentação Pedagógica na Educação Infantil: saberes culturais regionais das crianças da Amazônia Amapaense”** que tem como pesquisadora responsável Maria Carolina Henrique Marques, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá, orientada pela Prof^a Dr^a Ângela do Céu Ubaiara Brito.

A pesquisa tem por objetivo analisar, por meio da documentação pedagógica, os saberes culturais regionais das crianças da Amazônia Amapaense e a sua relação com a construção da cultura infantil. A sua participação envolve suas falas, produções, interações, brincadeiras e saberes compartilhados no ambiente escolar.

Seus pais permitiram que você participe. Mas queremos de saber se você gostaria de participar dessa pesquisa e se você permite que eu faça os registros. Você não precisa participar se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na sua escola. O uso do material como câmera fotográfica e gravador de áudio é considerado seguro, porém é possível ocorrer riscos como constrangimento e desconforto em relação aos momentos de gravação de vídeo, áudio e fotografias, e da observação participante. Há coisas boas que podem acontecer também como valorização dos seus saberes culturais, participação e escuta em um ambiente democrático e o reconhecimento enquanto sujeitos participantes, ativos e criativos.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa e além disso você pode escolher um nome fictício para aparecer nos resultados da pesquisa, pois não utilizaremos seu nome para que seja mantido sua privacidade e o sigilo. As informações serão utilizadas somente para a fins científicos.

Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar. Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone (96) 98133-0669 e do e-mail: mariacarolina.hmarques@hotmail.com. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa intitulada **Culturas Infantis e a Documentação Pedagógica na Educação Infantil: saberes culturais regionais das crianças da Amazônia Amapaense**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. E que posso dizer “sim” e participar, mas que a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, sem que ninguém fique furioso. Sei que não receberei nenhum pagamento por minha participação. A pesquisadora Maria Carolina Henrique Marques tirou minhas dúvidas, garantiu minha privacidade e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento.

Santana, ____de _____de 2019.

Assinatura da criança

Assinatura da pesquisadora