

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED  
CURSO DE PEDAGOGIA

Lydia Cordeiro Faccin

**Orientações para a Docência na Educação Infantil:** um estudo a partir da produção da área  
sobre as manifestações infantis

Florianópolis

2022

Lydia Cordeiro Faccin

**Orientações para a Docência na Educação Infantil:** um estudo a partir da produção da área  
sobre as manifestações infantis

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia  
do Centro de Ciências da Educação da Universidade  
Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção  
do título de Licenciatura em Pedagogia  
Orientadora: Profa. Dra. Kátia Adair Agostinho

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Faccin, Lydia

Orientações para a Docência na Educação Infantil : um estudo a partir da produção da área sobre as manifestações infantis / Lydia Faccin ; orientador, Kátia Agostinho, 2022.

11-64 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Educação Infantil. 3. Docência. 4. Manifestações Infantis . I. Agostinho, Kátia . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Lydia Cordeiro Faccin

**Orientações para a Docência na Educação Infantil:** um estudo a partir da produção da área  
sobre as manifestações infantis

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de  
Licenciatura e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 18 de julho de 2022

---

Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Profa. Dra. Kátia Adair Agostinho  
Orientadora  
MEN/CED/UFSC

---

Ms. Gisele Gonçalves  
Avaliadora  
UDESC/PPGE-UFSC

---

Ms. Carolina Votto  
Avaliadora  
PPGE-UFSC

---

Prof. Dr. Alexandre Toaldo Bello (Suplente)  
Avaliador  
MEN/CED/UFSC

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer a todas as minhas professoras e professores do curso de Pedagogia que fizeram parte da minha trajetória e que tanto me inspiraram e me inspiram nessa minha jornada. Sinto imensa gratidão e estarão para sempre comigo na minha caminhada como pedagoga e como pessoa. Graças a vocês minha visão de mundo se expandiu de uma forma maravilhosa. E aos professores que me marcaram desde a educação infantil, ensino fundamental e médio, cada um deles esteve presente comigo e estará para sempre.

Agradeço especialmente à minha querida orientadora Kátia Agostinho, que me deu a oportunidade de entrar para o grupo de pesquisas NUPEIN, onde me senti imensamente acolhida por ela e por todas as outras pessoas que fazem parte desse grupo. Estar em um grupo de pesquisa foi muito importante para mim, faz parte de quem sou hoje e me fez acreditar em mim mesma nesse caminhar como futura professora e eterna pesquisadora.

Agradeço demais a minha família, minha mãe Sonia e meu pai Vitório, que sempre acreditaram em mim e fizeram de tudo para eu estar em uma Universidade Pública. Agradeço a paciência que tiveram comigo nesse processo final do curso e todo o companheirismo e carinho.

Gratidão às minhas colegas do curso de Pedagogia, todas, em especial a Maria Lúcia, Juliana Breuer, Amanda, Juliana Arteché, Raphaela Bang, Fátima e Evelyn. Quero agradecer ao meu parceiro Nilo, que desde sempre me apoiou e graças a ele decidi fazer o curso de Pedagogia, me apoiou em meus momentos de muita ansiedade - que não foram poucos - e a minha amiga Bruna, que sempre esteve ao meu lado. A minha psicóloga Betila, graças a ela pude viver essa experiência de uma forma mais saudável mentalmente.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma fizeram parte da minha vida e que me inspiraram nesse meu caminhar. Sinto muita gratidão e carinho.

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem por objetivo discutir orientações para as práticas pedagógicas de professoras e professores de Educação Infantil a partir da análise de trabalhos acadêmicos que utilizaram metodologia de pesquisa com crianças e não somente sobre elas, retirando dos estudos indicativos sobre as manifestações infantis para a docência. Os trabalhos analisados foram extraídos do site da ANPEd– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, apresentados no grupo de Trabalho 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT7), nas reuniões nacionais 37º, 38º e 39º, dos anos de 2015, 2017 e 2019 respectivamente. Como metodologia utilizou-se de um delineamento quantitativo e qualitativo caracterizado como de cunho bibliográfico para realizar o mapeamento da produção da área, com o objetivo de contribuir na atualização e compartilhamento do conhecimento acumulado na produção acadêmica nacional na área da educação infantil. O total dos trabalhos selecionados a partir do critério de busca que indicassem a participação das crianças nas pesquisas foram de 71 trabalhos, porém, os que apresentaram as palavras de busca eleitas foram o total de 18 trabalhos, oito deles na 37º reunião, em 2015, quatro na 38º reunião, em 2017, e seis na 39º reunião, em 2019. Constatamos a partir dos trabalhos analisados que independente de qual temática seja, as crianças nos indicam a necessidade de compormos nossas ações pedagógicas com práticas que tenha como centro a criança de fato, e tudo o que as compõe a partir das suas especificidades, necessitando de um olhar sensível que tenha a escuta ativa para com elas, contemplando as suas diversidades, suas culturas e suas diversas formas de se relacionar. É necessário abriremos o debate de forma recorrente deste tema para a formação inicial e continuada de professores e professoras de crianças pequenas, pois ainda há muitas ações pedagógicas com posturas adultocêntricas, prejudicando a autenticidade do ser crianças e tudo o que as contempla. Optamos por aprofundar as análises nas temáticas mais recorrentes das reuniões, que foram: relações étnico-raciais e brincadeira, o que visibiliza a consonância dos estudos com as preocupações da área em construirmos práticas antirracistas e que a brincadeira seja legitimada como eixo organizador da ação docente. Nas pesquisas estudadas as manifestações das crianças colaboram para compreendermos a urgência de que estas temáticas sejam tematizadas nas formações, práticas pedagógicas e políticas públicas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Docência. Manifestações Infantis.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Trabalhos da 37ª reunião:	24
Quadro 2: trabalhos da 38ª reunião	25
Quadro 3: Trabalhos da 39ª reunião:	26
Quadro 4: Temáticas mais recorrentes da 37ª reunião ANPEd em outubro de 2015	33
Quadro 5: Temáticas mais recorrentes da 38ª reunião ANPEd em outubro de 2017	34
Quadro 6: Temáticas mais recorrentes da 39ª reunião ANPEd em 2019	35

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Reuniões/anos e o total de trabalhos

17

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

NUPEIN- Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Primeira Infância

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ERER - Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica

NEN - Núcleo de Estudos Negros

CED - Centro de Ciências da Educação

PEC - Emenda Constitucional

CFH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas Centro Socioeconômico

CSE - Centro Socioeconômico

## **SUMÁRIO**

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2 EDUCAÇÃO INFANTIL – CRIANÇAS, INFÂNCIAS, PESQUISA COM CRIANÇAS</b>	<b>19</b>
<b>3 O que as pesquisas com crianças da área nos dizem?</b>	<b>25</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>57</b>
<b>5 REFERÊNCIAS</b>	<b>61</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Nesse primeiro momento, situo minha trajetória desde o início do curso de Pedagogia até os dias de hoje, no qual coloco algumas das dificuldades que tive pelo caminho, até os momentos que foram empoderadores como estudante. Quando iniciei o curso de Pedagogia, em meados de 2016/2, eu não tinha certeza se continuaria nele, pois estar em uma universidade pública demanda bastante de nosso tempo e condições que não vem ao caso neste momento. Mas aqui estou, finalizando esse curso, com um trabalho no qual me apaixonei à primeira vista no quinto semestre graças a oportunidade de entrar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no ano de 2018/2. Desde então, minha relação com a universidade se transformou, e passei a finalmente me sentir parte desse lugar. Senti que dessa vez, estava usufruindo como deveria desse lugar como estudante em uma universidade pública.

Mas voltando um pouco no tempo, gostaria de contextualizar os anos que antecederam 2018. No ano de 2016/2 quando entrei no curso, logo iniciaram-se as ocupações no Centro de Ciências da Educação (CED), contra a proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55 no qual restringiria os investimentos públicos em saúde e educação por 20 anos. Assim como o CED, o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), o Centro Socioeconômico (CSE), entre outros centros, entraram para o movimento de ocupações contra a PEC 55. A ocupação durou em média 2 meses. No movimento, os estudantes se revezaram para ocupar os centros de ensino, com o objetivo de não deixar o centro em forma de protesto, paralisando as aulas em salas de aula. Nas ocupações foram realizadas rodas de conversas sobre como a PEC 55 iria afetar o ensino em nosso país, pautas como a reforma do ensino médio, a PEC da escola sem partido, e a verba para a permanência estudantil estavam incluídas no movimento. Porém, assim como havia centros/estudantes a favor das ocupações, haviam outros centros/estudantes, em protesto contra as ocupações, no qual os estudantes reivindicavam seus direitos de ir e vir e seus direitos de terem aula.

Nessa época, admito que não fazia ideia do que eu precisava fazer, se deveria fazer parte ou não das ocupações, tudo ainda era muito novo para mim. Mas, no fundo, eu queria estar lá fazendo parte. Meu primeiro semestre no curso foi turbulento, mas, as "tribulações" durante a formação no curso de Pedagogia é algo constante, pelo fato de estarmos sempre apreensivos com

as políticas públicas educacionais em nossa sociedade, e que de fato ser professora/professor em nosso país é uma luta constante. Apesar de saber da extrema importância desses movimentos, meu primeiro semestre no curso de Pedagogia acabou sendo diferente e não consegui ter toda a base desse início.

No segundo semestre tive que iniciar o estágio não obrigatório, então, trabalhava no período da manhã em uma creche particular, e a tarde ia para as aulas do curso. O fato de ter começado nessas circunstâncias na universidade, foi algo que de certa maneira me prejudicou em relação a não conseguir estar de corpo e alma para os estudos, mas, ajudou bastante no meu crescimento e amadurecimento como pessoa, o que de fato me ajudou a refletir para qual caminho eu gostaria de seguir dentro da profissão que escolhi. Era a educação infantil? Ou o ensino fundamental? Ou quem sabe educação de jovens e adultos? Me permiti esse tipo de incertezas durante esses anos, não por não gostar de determinada faixa etária, mas sim por estar aberta a outros tipos de relações dentro da área da educação. Porém, internamente, sempre senti mais afinidade com as crianças pequenas e tudo o que as permeiam, mas mais ainda após estagiar em um local em que conheci uma forma de ensino que desde o início não simpatizei.

Foi em uma creche onde passavam uma imagem totalmente diferente daquilo que realmente eram. O foco não eram as crianças e tudo o que as englobam, mas sim, o lucro. Hoje eu entendo um pouco mais sobre isso e acredito que se tivesse toda a base que tenho hoje em relação a educação infantil - educação no geral - meu tempo naquele local teria sido aproveitado de diferentes formas.

Essa primeira experiência profissional na educação infantil me trouxe algumas inquietações. O que presenciei, me incomodou tanto que naquele primeiro momento, fiquei desestimulada, e por um tempo me agarrei naquilo que eu acreditava, pois, não era possível que a educação de crianças pequenas tivesse que ser daquele jeito, violento, opressor, nem um pouco acolhedor e sem comprometimento com a infância por parte das profissionais.

O que me deu forças para continuar estudando, foi sair desse local de trabalho, e enfim, conseguir estar mais presente na universidade, e assim, construir uma relação mais intensa com a educação. Isso tudo, graças à oportunidade de obter a bolsa permanência da PRAE. Desde então consegui focar como sempre quis nas aulas. Vemos então a importância das políticas de permanência da universidade e, como as mesmas atuam na equidade social.

A partir disso, entrei para o PIBIC no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Primeira Infância- NUPEIN, tendo a Kátia Agostinho como orientadora, integrando sua pesquisa intitulada *Especificidades da Educação Infantil: contribuições das pesquisas nacionais e internacionais*.

E foi a partir do quinto semestre que me apaixonei ainda mais pela educação, mais precisamente pela educação de crianças pequenas - 0 a 6 anos. Lembro que desde quando iniciei, queria dar o meu melhor e estar presente da melhor maneira possível - algumas crises existenciais no caminho - mas, fazem parte do processo de crescimento. Sempre reforcei para as minhas e meus colegas a experiência e aprendizado enorme que era fazer parte de um grupo de pesquisas, independente do assunto, sendo algo que te faz brilhar os olhos, valia a pena estar ali. Fazer parte de um grupo de pesquisas com pessoas acolhedoras faz toda a diferença quando estamos nos sentindo tão perdidos e sem estímulos.

Meu primeiro e segundo ano no PIBIC foi desafiador, totalmente instigante, apaixonante e inquietante. Como estudante sentia que ainda não havia explorado as minhas potências. Então por isso que digo, foi bastante desafiador, mas muito empoderador, pois contribuiu de uma forma muito positiva para minha formação como estudante e como profissional.

Em meu último ano no programa de iniciação científica, infelizmente iniciou-se a pandemia do coronavírus, o que fez meu primeiro semestre do meu último ano no PIBIC ficar um pouco em retaguarda. Contudo, não tinha cabeça para pensar em estudos, em me formar, ou em entregar um relatório final de pesquisa. Porém, apesar de tudo, no final do segundo tempo, finalizei meu último ano no PIBIC, literalmente sem condições psicológicas, por conta de estar com meus pensamentos na saúde dos meus pais, pois bem na época eles estavam internados por conta da COVID19. Foi um ano turbulento, e de muitas perdas, para todos nós. Uma pandemia mexe demais com a nossa saúde mental, ainda mais com um vírus tão violento como esse foi e está sendo. Mas graças à ciência (SUS) já temos a vacina e logo estaremos todos vacinados.

Apesar da pandemia, consegui finalizar a tempo meu último relatório sobre a pesquisa intitulada “Orientações para a docência na educação infantil: Um estudo a partir da produção da área sobre as manifestações infantis”. E é com base nas pesquisas anteriores que me aprofundo

no trabalho final do curso, tratando de questões que desde então, sempre me inquietaram sobre a educação infantil, tendo a oportunidade de aprofundar os estudos iniciados no PIBIC.

Com o intuito de pensar uma docência de qualidade para os pequenos, buscamos mapear e conhecer estudos e metodologias que fossem do tipo “pesquisas com crianças e sua escuta ativa”, para então conseguirmos construir, pontuar e reafirmar uma educação infantil de qualidade para os pequenos. Reconhecendo sobretudo,

Deixar as crianças falarem não é suficiente para o pleno reconhecimento de sua inteligibilidade, embora nem isso ainda se tenha conquistado no campo científico e da ação. Esse reconhecimento depende de uma efetiva garantia de sua participação social, da construção de estratégias, em especial no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte e que têm representado espaço e contexto privilegiados das vivências da infância. (ROCHA; LESSA E BUSS-SIMÃO, 2016, p. 37)

Temos como objetivo reforçar a importância de pesquisas na área da educação infantil no qual foquem não somente as contribuições das crianças e sua escuta, mas que consigamos colocar a partir disso, orientações para as práticas, enriquecendo as estratégias pedagógicas a partir do que as crianças nos indicam. Para isso, as metodologias de pesquisas que proporcionam a participação das crianças como sujeitos produtores de cultura e ator social contribui para termos esses indicativos para ações voltadas para e com as crianças, fornecendo a elas o que as mesmas reivindicam em suas manifestações infantis.

Porém, acredito não ser uma tarefa fácil, pois como adultos e profissionais na área temos que ter o cuidado de, a partir dessa escuta, saber como colocar em prática o que as crianças necessitam de verdade, sem impor uma forma adultocêntrica. As crianças só precisam ser vistas como seres capazes de falar por si, capazes de criar, de imaginar, ou seja, acolher suas contribuições geracionais.

Ao dialogar em minhas reflexões baseadas em autoras como Kátia Agostinho (2010, 2013, 2018), Eloisa Acires Candal Rocha, Márcia Buss-Simão, e Juliana Schumacker Lessa (2012, 2016, 2017, 2018 ), Maria Carmem Silveira Barbosa (2010), entre outras autoras e autores, é que construo este trabalho, trazendo um pouco do que acredito a partir de um conjunto de trabalhos feitos por pesquisadores e pesquisadoras que acreditam em uma educação justa para nossas crianças. Pois, como disse anteriormente, minha primeira experiência em uma instituição de Educação Infantil foi decepcionante. Quando me indaguei sobre a postura de determinados profissionais da educação infantil para com as crianças, não tinha base alguma, porém, sabia que

aquela forma de educação e cuidado, não eram as corretas. Pois as crianças desde pequenas merecem ser tratadas com respeito, atenção, sendo acolhidas como um ser humano de direitos.

O trabalho assume como pilares importantes para a reflexão pretendida a noção de criança como sujeito de direitos e a educação infantil de caráter emancipatório e democrático (MOSS, 2009; AGOSTINHO, 2010; FACCIN, 2019). Nele defendemos que as crianças sejam os principais informantes da pesquisa para auxiliar nesta caminhada de compreensão dos universos infantis, considerando este um tema de grande relevância para compor uma prática pedagógica cada vez melhor para as crianças e suas infâncias.

A partir disso, tenho como objetivo geral discutir a formação inicial e continuada e as práticas pedagógicas, de professoras e professores de Educação Infantil a partir da análise de trabalhos acadêmicos fundamentados em uma metodologia de pesquisa com crianças e não somente sobre elas, com base nos indicativos extraídos do estudo sobre as manifestações infantis. Para isso, os objetivos específicos foram:

- a) Elencar indicativos das crianças para a docência a partir dos trabalhos analisados.
- b) Refletir a partir desses indicativos as bases para uma prática pedagógica na Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada.
- c) Identificar as formas de desenvolver pesquisas que valorizem a participação da criança na educação infantil encontradas nos estudos.

### **1.1 Caminhos Metodológicos**

O presente TCC possui um delineamento quantitativo e qualitativo caracterizado como de cunho bibliográfico para realizar o mapeamento da produção na área, com o objetivo de contribuir na atualização e compartilhamento do conhecimento acumulado na produção acadêmica nacional na área da educação infantil. Este tipo de abordagem vem se consolidando nos últimos anos na área da educação de crianças pequenas. Segundo Silva e Muller (2015) às pesquisas sobre a análise de dados quantitativos e qualitativos em pesquisas de levantamento bibliográfico se mostram relevantes na

medida em que oferecem indicadores para analisar tendências e concepções sobre determinado campo de pesquisa. Essa organicidade dos dados gerados pela pesquisa quantitativa e qualitativa, permite uma interpretação mais abrangente dos dados coletados. (FLICK 2009 apud SILVA e MÜLLER, 2015, p.176).

O intuito deste estudo foi o de pesquisar, em trabalhos desenvolvidos com uma metodologia que proporcionou pesquisas com crianças, trazendo os indicativos que possam ajudar a pensar orientações para uma pedagogia própria na formação de professores e na ação pedagógica na educação infantil. (FACCIN, 2020)

Para isso, realizamos o levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPEd, no GT7<sup>1</sup>, nas 37<sup>o</sup> em 2015, 38<sup>o</sup> em 2017 e 39<sup>o</sup> em 2019, após construímos tabelas com o total dos trabalhos apresentados.

A seleção dos trabalhos apresentados na ANPEd nacional se deu por compreendermos que ela é uma entidade que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores, por sua contribuição ao campo educacional foi eleita como *locus* da pesquisa. A ANPEd é um canal de pesquisa relevante para acadêmicos e pós-graduandos, com grupos de pesquisas no campo internacional e nacional da área da educação, trazendo conhecimentos específicos, debates políticos, buscando assim, contribuir para uma educação pública, gratuita e de qualidade para nosso país. Embora não nos furtemos a crítica também necessária quanto aos seus mecanismos e critérios excludentes e que tão bem seguem as estratégias de mérito e concorrência<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> O Grupo de Trabalho 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos – reúne conjuntos de trabalhos, no qual agrega produções científicas de diferentes grupos de estudos e pesquisas, particularmente sobre às crianças e tudo o que as contempla, sintetizando posicionamentos políticos, militantes, com diversos temas da área. Reforçando assim, a importância da ciência, da pesquisa, da educação, as lutas diárias e os enfrentamentos para obtermos cada vez mais, uma educação justa, de qualidade, emancipatória e gratuita para as crianças pequenas.

<sup>2</sup>No momento presente consideramos importante destacar a importância do canal da ANPEd para a produção científica de conhecimento, pois como sabemos, atualmente com este governo atual a ciência vem sofrendo grandes ataques e ameaças negacionistas. Ataques esses que prejudicam nossas pesquisas e pesquisadores. Conseguimos ver claramente esses ataques durante a pandemia por conta do vírus da COVID-19, iniciada no ano de 2020, prolongando-se para o ano de 2021, no qual infelizmente acabou resultando em um caos de saúde pública.

A seleção dos trabalhos se deu inicialmente de forma mais aleatória, buscando nos 71 trabalhos apresentados nas reuniões 37<sup>a</sup>, 38<sup>a</sup> e 39<sup>a</sup> apontamentos que indicassem a participação das crianças nas pesquisas, lemos neste momento os *título, palavras-chave e resumo*. Após a leitura dos trabalhos conseguimos refinar nossas buscas a partir dos descritores: *posicionamento das crianças, perspectiva das criança, pesquisa com crianças, posicionamento infantil e olhar das crianças*.

O total de trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPEd no GT7, de 2015, 2017 e 2019 foram de 71 trabalhos, porém, os que apresentaram os critérios de buscas eleitos para essa pesquisa totalizaram em 18 trabalhos, oito deles na 37<sup>a</sup> reunião, em 2015, quatro na 38<sup>a</sup> reunião, em 2017, e seis na 39<sup>a</sup> reunião, em 2019.

**Tabela 1 - Reuniões/anos e o total de trabalhos**

<b>REUNIÃO/ANO</b>	<b>NÚMERO DE TRABALHOS</b>
37a REUNIÃO/ 2015	8 Trabalhos
38a REUNIÃO/2017	4 Trabalhos
39a REUNIÃO/ 2019	6 Trabalhos

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Após a seleção dos trabalhos apresentados construímos quadros para visibilizar, sintetizar e organizar os dados dos trabalhos selecionados, com a autoria, orientação, programas de pós-graduação, linhas de pesquisas, bases teóricas, metodologias, temáticas, as crianças participantes e seus descritores em comum, elas serão apresentadas na seção 3 do TCC. Após, seguindo os critérios de busca eleitos, lemos todos os textos e construímos fichamentos para pontuar e destacar o que nos responde as pesquisas feitas com a participação das crianças para nossas análises para contribuir para a construção de uma ação docente de qualidade na Educação Infantil.

---

O estudo após a apresentação da introdução com a apresentação das motivações que o constituem, os objetivos e o caminho metodológico eleito – segue com as seções que aprofundam a temática da pesquisa, em primeiro lugar a seção intitulada Educação Infantil: Crianças; Infância; Pesquisa com crianças; Após segue com a seção das análises dos dados, intitulada: *ANÁLISES DOS DADOS – O que as pesquisas com crianças da área nos dizem?* E por fim apresentamos as Considerações Finais.

## **2 EDUCAÇÃO INFANTIL – CRIANÇAS, INFÂNCIAS, PESQUISA COM CRIANÇAS**

A Educação Infantil no Brasil obteve avanços nos últimos vinte anos, sendo definida como primeira etapa da educação básica, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A partir dos progressos, o atendimento na educação infantil passa a ser definido de zero a cinco anos de idade. Alterando a concepção de educação de crianças pequenas que incorpora crianças de até três anos em creches e de quatro a cinco anos<sup>3</sup> de idade em pré-escolas. Pois, estabelece uma educação voltada para as crianças, considerando-a como sujeito de direitos que deve ser mantida pelo Estado uma vez que o nível de ensino se constitui como primeira etapa da Educação Básica. (NASCIMENTO; GURGEL; ALMEIDA, 2017). Partindo do pressuposto das crianças como sujeito social e de direitos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil têm como objetivo propostas pedagógicas de educação:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) teve caráter mandatório, pois a formulação no qual apresenta é resultado de uma história que vem sendo construída há mais de vinte anos, e no decorrer do caminho obteve implementações significativas de políticas públicas e documentos na área da Educação Infantil, de ações e conquistas de movimentos sociais e de pesquisas e estudos acadêmicos em diversas áreas do conhecimento, tiveram um papel de extrema relevância para a construção de uma educação para

---

<sup>3</sup> A partir da Constituição Federal, art. 208, inciso I, com redação da Emenda Constitucional 59/2009, a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

as crianças de qualidade e que garanta seus direitos, vendo-as como sujeito social e de direitos e produtores de cultura.

O conjunto de documentos de referência para contribuir para o direito de uma educação de qualidade, consolidou-se a partir do Conselho Nacional de Educação, no qual instituiu a DCNEI (Resolução CEB nº. 1, de 7 de abril de 1999. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18). Com força de Lei, as Diretrizes elaboradas naquele momento tiveram o mérito de consolidar a discussão em torno da importância da qualidade da Educação Infantil como condição para o cumprimento do direito das crianças (BRASIL, 2009).

Com a legitimação da educação infantil como direito das crianças, fóruns e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), deliberaram o reconhecimento das crianças como cidadãs de direitos, assumindo a defesa da identidade da educação das crianças de 0 a 5 anos, construindo com governos uma política educacional com princípios democratizadores.

Sem o movimento social organizado não teriam sido possíveis conquistas alcançadas na cobertura do atendimento, no financiamento, nos canais de participação e controle social, dialogando com o Estado brasileiro e enfrentando desafios em prol da opção adotada na formulação da política nacional de Educação Infantil. (BRASIL/MEC, 2009, p. 11).

Vemos a partir disso, a importância de movimentos e políticas públicas, pesquisas e, estudos na área da educação para garantir o direito da criança, e o quanto foi necessário a garantia da educação infantil como primeira etapa da educação básica, pois, a partir disso, foram estabelecidos diversos documentos que auxiliam na composição de uma prática na educação infantil com qualidade para os pequenos, como citamos brevemente acima.

Porém, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica para a Educação Infantil de caráter normativo, houve determinadas mudanças em relação ao como devem ser abordadas as questões para uma educação de qualidade para com as crianças. As propostas que adentram a BNCC têm como objetivo organizá-las a partir das experiências. Experiências essas centradas a partir de um currículo universal, no qual tem como objetivo o foco nas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças da educação infantil. No entanto, com base no parecer das DCNEI de 2009:

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo

preferidas as expressões 'projeto pedagógico' ou 'proposta pedagógica'. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. (BRASIL, 2009a, p. 6)

O grande desafio nesse modo de estrutura curricular é romper com a pré-escolarização de um currículo organizado por áreas de conhecimento e por disciplinas, no qual é estabelecido nas creches e pré-escolas. Dispor-se a uma organização em campos de experiência demanda uma concepção de educação que privilegie as crianças em viver de fato suas infâncias, com ricas possibilidades no qual as mesmas atribuem sentido e significado sobre seu mundo pessoal, social e cultural. Fato que reivindica romper com a perspectiva de um currículo burocratizado e desvinculado da vida (SIMIANO, BUSS-SIMÃO, 2016). Ou seja, ao seguir um currículo pré-determinado e uniformizado, vai contra a concepção de infância e criança em que acreditamos, e no que de fato julgamos ser uma educação de qualidade voltada para elas, onde possam viver as experiências como se deve, no sentido da experiência como afirma Simiano e Buss-Simão (2016, p, 83): “no qual pretende afirmar o encontro com a alteridade”.

Para pensarmos em uma educação de crianças pequenas de qualidade, no qual tenha o acolhimento, uma educação que abrace a autonomia, a emancipação e tudo que abrange o ser criança, é importante falarmos antes de tudo, sobre a concepção de infância e criança, para então, entrarmos no objetivo deste trabalho, que é pensar a docência na educação infantil a partir do que as crianças em suas manifestações nos indicam, buscando esses indicativos a partir de trabalhos que utilizaram uma metodologia de pesquisa que proporcionou a participação das crianças para nos ajudar a compor uma ação pedagógica alinhada com uma pedagogia da infância. E para tecer essas concepções são de extrema importância para constituir o estudo alinharmos com as reflexões de alguns autores e autoras.

Sarmiento (2005) se faz presente com seus argumentos a partir da construção e reconstrução das concepções que ele traz de infância e criança, no qual nos ajuda a pensar a prática de uma educação infantil alinhada com o que acreditamos ser justo para com as crianças. O autor entende a infância como objeto sociológico, resgatando-a da perspectiva biológica e psicologizantes, baseadas nas categorias sociológicas, intituladas por ele como: alteridade e grupos geracionais. Nas palavras de Sarmiento (2005) a criança é um sujeito concreto e ator social que integra a categoria geracional, pois a sua existência é para além da pertença a um grupo etário próprio, pois como ator social, pertence a um gênero, classe e etnia.

Assim como Sarmiento (2005), Barbosa (2010) afirma que as crianças são seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de

cultura. Assim como a infância, no qual afirma como categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia.

Portanto, as crianças são seres múltiplos. São seres humanos em constante aprendizagem, assim como nós adultos, e nem por isso somos vistos como uma pessoa “pela metade” ou alguém “a vir a ser” na vida. E é isso que torna tudo tão empoderador, diria até com uma pitada de poesia, pois nós somos seres inteiros, desde o dia em que nascemos, até o dia em que morremos, porém, a partir de nossas vivências e relações com o mundo e com as outras pessoas, vamos nos modificando e modificando tudo ao nosso redor, e com isso vamos nos construindo e reconstruindo. E para respeitarmos as crianças e suas infâncias, suas culturas e formas de se expressarem, enfim, a forma única como se colocam no mundo, uma pedagogia da infância se faz necessária, pois:

[...] admite como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989). Nessa perspectiva de afirmação das crianças como sujeitos de direitos, exige a definição de indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores) (BARBOSA. 2010, p. 1)

Com base na concepção da Pedagogia da Infância conseguimos pontuar algumas ações pedagógicas que tanto estudamos e fomos construindo com o passar do tempo através de diversas pesquisas na área. Ações, por exemplo, como o saber escutar. Porém, não basta apenas escutá-las, mas, sim, o que fazer a partir daquilo que as crianças nos indicam em suas falas, inquietações, expressões, choros, risos, enfim, seu caminhar. Não é uma tarefa simples. Exige de nós educadoras e educadores um olhar sensível para cada um, independentemente da quantidade de crianças em um espaço, devemos prestar atenção no todo e na singularidade de cada criança, para assim reformularmos nossa prática, para irmos avançando cada vez mais para uma educação infantil voltada para as crianças pequenas, suas infâncias e seu meio social.

A articulação teórico-prática como eixo formativo para uma Pedagogia da Infância envolve uma dimensão que temos chamado de praxiológica, uma vez que a prática é resultante da reflexão ancorada nos estudos teóricos da infância e sua educação. Ou seja, a prática é fruto da reflexão crítica sobre ela própria, dando contorno para uma ação educativa orientada para as crianças, suas infâncias e contextos sociais. (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 36)

Porém, quando falamos da escuta, do olhar sensível, temos como foco, o olhar e

referência de Carla Rinaldi (2021), no qual ela define a escuta como um tempo de ouvir, mas não um tempo situado dentro do tempo cronológico, mas sim um tempo recheado de silêncios, um tempo interior. Para assim, conseguirmos primeiramente, escutar a si mesmo, para que deste modo possamos ouvir de verdade o que os outros têm a nos dizer:

Escutar como forma de aceitar de bom grado e estar aberto às diferenças, reconhecendo o valor do ponto de vista e da interpretação dos outros. [...] Escuta que tira o indivíduo do anonimato, que nos legitima, nos dá visibilidade, enriquecendo tanto aqueles que escutam quanto aqueles que produzem a mensagem (e as crianças não suportam ser anônimas). (RINALDI, 2021, p. 124 -125)

Contudo, para praticarmos a escuta, precisamos abrir espaço para as crianças se sentirem à vontade para falar, para expressarem-se sem repressões, sem limitações, nos comunicar o que sentem e o que pensam, mas, para isso, precisamos antes de tudo saber acolhê-las. - Dando enfoque não “apenas” as crianças que se comunicam por meio da fala, mas também, as crianças bem pequenas, no qual suas formas de expressões são pelo choro, olhar, etc -. E um passo muito importante que devemos carregar conosco em nossas práticas cotidianas, é saber fazer com que as crianças se sintam vistas por nós como seres concretos, ator social e produtor de cultura, pois, segundo Sarmiento (2005), existe uma negatividade que constitui a infância que abrevia esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. Segundo a etimologia, infância é a idade do não falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, ilegítimo. Portanto a prática pedagógica, pautada pela auscultação das crianças:

Coloca em relevo a importância da observação aguçada nas particularidades expressivas, em um contexto que a linguagem extra verbal é bastante presente, e permite um permanente redimensionamento das relações educativo-pedagógicas compartilhadas por adultos e crianças na Educação Infantil. Uma estratégia que colabora para conhecer o outra criança e seu ponto de vista, ampliando as possibilidades de compreensão e reflexão de sua educação. A escuta é componente da interlocução entre adultos e crianças, requer interpretação de seus modos de comunicar. (AGOSTINHO, 2018, p. 161)

Portanto, vemos a importância de estudos que trazem a participação das crianças, colocando-as como seres competentes sim, e que têm a capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si mesmas e de seus sentimentos.

Sendo assim, defendemos a participação das crianças nas pesquisas, ou seja, pesquisar com elas e não somente sobre elas, pois a participação infantil nas pesquisas é uma forma de legitimarmos as vozes das crianças. Abrindo espaços para conseguirmos construir uma prática voltada para as crianças e suas infâncias de fato. Tendo, a partir disso, a necessidade de cautela em nossas interpretações e reflexões sobre a participação infantil- Evitando a visão

adultocêntrica-. As pesquisas que escutam as crianças trazem as contribuições de seu ponto de vista para ser somado aos conhecimentos sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil, intensificam nossa imaginação pedagógica, respeitam e fortalecem os direitos das crianças e visibilizam suas produções culturais. (AGOSTINHO, 2018)

A participação infantil emerge da perspectiva de, a partir das crianças, estudar a infância em sua realidade (Sarmiento e Pinto 1997) e Sarmiento (2008); neste sentido, o estudo das crianças, a partir delas mesmas, possibilita percebermos outra realidade social, a qual emerge das interpretações infantis dos seus respectivos mundos de vida. (apud VARGAS e PEREIRA, 2019, p. 415).

A autora Alderson (2005), argumenta sobre a importância de colocarmos as crianças como protagonista de nossas pesquisas, em como envolvê-las de verdade, vendo-as com um sujeito concreto ao invés de meros objetos de pesquisa, resgatando-as do silêncio e da exclusão, para serem de fato representadas. Bem como afirma Agostinho (2018, p. 157):

Estudar as crianças por direito próprio vence o silenciamento a que elas foram constrangidas pelo domínio de uma visão de mundo adultocêntrica, concebendo-as como competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida, reveladores e coconstrutores das realidades sociais onde se inserem.

As manifestações infantis contribuem para nossa compreensão da ação pedagógica democrática e inclusiva do ponto de geração infância, restando ainda o desafio de aumentar a realização de pesquisa com crianças, principalmente as menores e, o esforço de vencer o adultocentrismo.

### 3 O QUE AS PESQUISAS COM CRIANÇAS DA ÁREA NOS DIZEM?

Realizamos o levantamento dos trabalhos nas reuniões nacionais da ANPEd, no GT7, nas 37<sup>a</sup> em 2015, 38<sup>a</sup> em 2017 e na 39<sup>a</sup> em 2019. Após as leituras dos *titulo*, *palavra-chave*, e *resumo* dos 71 trabalhos encontrados buscando apontamentos que indicassem a participação das crianças nas pesquisas elegemos como critério de busca e refinamento: *posicionamento das crianças*, *perspectiva das crianças*, *pesquisa com crianças*, *posicionamento infantil*, e *olhar das crianças*. Ao realizarmos a busca dos trabalhos a partir dos critérios elencados selecionamos 18 trabalhos apresentados a seguir:

**Quadro 1: Trabalhos da 37<sup>a</sup> reunião:**

Autoras (es)	Título	Crianças Pesquisadas
Eduarda Souza Gaudio, (UFSC)	Dimensão étnico racial na educação infantil: Um olhar sobre a perspectiva das crianças	4 e 5 anos
Lenilda Cordeiro Macêdo e Adelaide Alves Dias	Tia, posso pegar um brinquedo? A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle	4 a 5 anos
Silvia Helena Cruz	Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas	3 anos
Gisela Marques Pelizzoni	Sobre a delicada arte de traduzir a cultura da infância em uma cultura da escola	5 anos
Arleandra Cristina Talin do Amaral	A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil	Com crianças da ed. Infantil
Juliana Costa Muller	Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o quê as crianças têm a nos dizer?	5 e 6 anos
José Edilmar de Sousa	Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil	Com crianças da ed. infantil e ensino fundamental

Leandro Henrique de Jesus Tavares	“Meu irmão tem três anos e não estuda porque é criancinha” : O que dizem as crianças sobre a educação e o direito	5 anos
-----------------------------------	---	--------

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

### Quadro 2: trabalhos da 38ª reunião

Autoras (es)	Título	Crianças
Aline Mafra Rebelo e Márcia Buss-Simão	Formas regulatórias na Educação Infantil: Retratos a partir da perspectiva das crianças	4 e 5 anos
Tarcia Regina da Silva	“Que cor é a minha cor?” A auto-identificação racial das crianças na educação infantil	4 e 5 anos
Francine Costa do Bom Leandro	O jogo protagonizado infantil como um ato artístico em sala de aula: Uma abordagem Vigotskiana	4 e 5 anos
Andrea Simões Rivero e Eloisa AciresCandal Rocha	O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil	4 a 6 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

### Quadro 3: Trabalhos da 39ª reunião:

Autoras (es)	Título	Crianças
Pedro Neto Oliveira de Aquino	A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial numa comunidade de remanescentes de Quilombolas	3 a 5 anos
Maria Cristina Albino Galera	Musicalização na creche: práticas pedagógicas e as criações sonoras e musicais	2 e 3 anos
Adriana do Carmo Correa Gonçalves	“Tia, quero ser negro”: diferenças étnico-raciais na creche	2 e 3 anos
Bárbara de Oliveira Gonçalves	“Vivemos para lutar, lutamos para viver... A participação das crianças sem terrinha na vida política da sociedade	Não especificou
Márcia Buss-Simão	Docência com bebês: o corpo da professora que acalma, acalenta e serena	0 a 1 ano
Rachel Martins ArenariRazuk	“Deixa eu abrir a janela...” – Encontro e desencontros com a linguagem na creche”	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A partir da organização dos quadros dos dados gerados de busca realizamos a leitura e fichamento de todos os textos e a seguir apresentamos brevemente os mesmos:

Trabalhos da 37ª reunião:

1)“Dimensão étnico racial na educação infantil: Um olhar sobre a perspectiva das crianças” de Eduarda Souza Gaudio, (UFSC) com crianças entre os 4 e 5 anos de idade. A autora utilizou como método a etnografia através da observação das relações sociais, recursos fotográficos e audiovisuais e a construção de um diário de campo.

2)“Tia, posso pegar um brinquedo? A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle” de Lenilda Cordeiro Macêdo e Adelaide Alves Dias com o total de 28 crianças com idade entre 4 a 5 anos. Elegeram o método etnográfico para a realização da pesquisa de campo. As técnicas utilizadas na produção dos dados foram: observações participantes e entrevistas informais.

3)“Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas” de Silvia Helena Cruz, com crianças de 3 anos de idade. Os dados foram construídos em observações em uma creche pública e dois instrumentos específicos.

4) “Sobre a delicada arte de traduzir a cultura da infância em uma cultura da escola” de Gisela Marques Pelizzoni, com crianças da faixa etária dos 5 anos.

5) “A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil” de Arleandra Cristina Talin de Amaral, com crianças da educação infantil e suas professoras. Como metodologia a autora utilizou a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que teve a observação como instrumento de coleta de dados.

6) “Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o quê as crianças têm a nos dizer?” de Juliana Costa Muller, com o total de 17 crianças entre 5 e 6 anos em uma instituição pública federal. Utilizou-se da metodologia de pesquisa qualitativa, e inspiração etnográfica, observações, diário de campo, registro fotográfico e audiovisual, entrevistas semidirigidas e intervenções didáticas fizeram parte da metodologia.

7) “Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil” de José Edilmar de Sousa, com crianças da educação infantil e fundamental em uma zona urbana e rural respectivamente. A metodologia de pesquisa foi do tipo qualitativa, com coleta de dados se deu através de observação sistemática durante três meses nas duas instituições, além de entrevistas semiestruturadas com professores/as, gestoras, famílias e crianças.

8) “Meu irmão tem três anos e não estuda porque é criancinha” de Leandro Henrique de Jesus Tavares, com crianças de 5 anos de idade no município do Rio de Janeiro. Foi utilizada como metodologia a perspectiva etnográfica, com registros fílmicos, fotográficos, desenhos, descrições em diário de campo e observações-participantes.

Os trabalhos da 38ª reunião, em 2017, foram:

1) “Formas Regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças” de Aline Helena Mafra Rebelo e Márcia Buss-Simão, com crianças entre 4 e 5 anos de idade, em uma instituição de educação infantil de uma rede pública municipal. Como metodologia de pesquisa a autora utilizou procedimentos etnográficos como: registros escritos, fílmicos e fotográficos.

2) “O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil” de Andréa Simões Rivero e Eloisa Acires Candal Rocha, com crianças de 4 a 6 anos de idade e duas professoras. A autora fundamentou sua pesquisa nos construtos teóricos dos estudos sociais da infância, com a predominância da Sociologia da Infância, a partir de uma perspectiva etnográfica e participativa.

3) “O Jogo Protagonizado Infantil como um ato artístico em sala de aula: uma abordagem Vigotskiana” de Francine Costa do Bom, com crianças de 4 a 5 anos. A autora apoiou sua pesquisa a partir da perspectiva histórico-cultural, no método de análise em unidades e análise de subtexto, pela base afetivo volitiva, o foco das análises foram as ações dialógicas produzidas durante os jogos protagonizados em toda a rotina escolar diária.

4) “Que cor é a minha cor?” A auto identificação racial das crianças na educação infantil” de Tarcia Regina da Silva, com crianças de 4 a 5 anos de idade. A autora defende propostas metodológicas que oportunizem as vozes das crianças sobre as suas percepções raciais.

Os trabalhos analisados da 39ª reunião, em 2019, foram:

1) “A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial numa comunidade de remanescentes de Quilombolas”, de Pedro Neto Oliveira de Aquino, com crianças de 3 a 5 anos. Os procedimentos utilizados para a construção dos dados foram a observação participante e a entrevista coletiva com as crianças, utilizando pares de fotografias e uma história para complementar.

2) “Tia, quero ser negro”: diferenças étnico-raciais na creche, de Adriana do Carmo Correa Gonçalves, com crianças de 2 e 3 anos. A pesquisa exploratória se ancorou na observação participante, no caderno de registro e na enquete realizada com os responsáveis.

3) “Musicalização na creche: práticas pedagógicas e as criações sonoras e musicais”, de Maria Cristina Albino Galera, com crianças de 2 a 3 anos de idade. Trata-se de uma pesquisa colaborativa que teve como procedimentos: sessões reflexivas, entrevistas com as professoras, observação e registro de campo. Dialogou com os estudos e pesquisas da área da infância e de educadores(as) musicais.

4) “Docência com bebês: o corpo da professora que acalma, acalenta e serena”, de Márcia Buss-Simão, com criança de 0 a 1 ano. Utilizou-se como instrumentos de pesquisa a observação participante, registros escritos, fotográficos e audiovisuais.

5) “Deixa eu abrir a janela...” – Encontro e desencontros com a linguagem na creche”, de Rachel Martins ArenariRazuk, com crianças de 2 anos

6) “Vivemos para lutar, lutamos para viver... a participação das crianças sem terrinha na vida política da sociedade”, de Bárbara de Oliveira Gonçalves e Ligia Maria Lima Leão de Aquino. Realizaram a pesquisa por meio da análise etnográfica realizada junto às crianças Sem Terrinha.

No conjunto dos 18 trabalhos diversas temáticas são tratadas como: a linguagem; a pedagogia do controle; o direito à educação infantil; a presença do gênero masculino na educação infantil; a disponibilidade corporal para com os bebês; o direito das crianças à vida política e a traduzibilidade da cultura da infância na cultura da escola; consideramos todas de suma importância e, que não são discussões menos importantes para refletirmos com profundidade sobre cada um desses trabalhos, porém, com o tempo reduzido que temos para realizar o TCC, decidimos nos aprofundar para este trabalho nas temáticas com maior recorrência, no caso, as questões étnico-raciais com 6 trabalhos e a brincadeira com 3 trabalhos. Contudo, fizemos uma breve apresentação e reflexão sobre essas pesquisas com as temáticas menos recorrentes.

Os trabalhos selecionados abordam em sua maioria a criança como ator social e construtora de cultura, e a importância de sua escuta ativa e o olhar sensível perante as mesmas. Como no trabalho de Razuk (2019), em que também aborda sobre a linguagem e a escuta, como ponto de partida, para que assim, se estabeleça uma relação de diálogo que possibilite às expressões infantis, manifestando suas potências.

O trabalho de Galera e Silva (2019) consiste em um projeto de ação colaborativa com duas professoras a partir dos conhecimentos prévios das mesmas, a fim de torná-las acessíveis à produção sonora e musical das crianças com o intuito de compreender como as crianças constroem seus conhecimentos musicais. A partir desse projeto, as pesquisadoras concluíram sobre a necessidade de reconhecer nas práticas pedagógicas as crianças como seres capazes, e que se expressam de diversas maneiras, principalmente através das brincadeiras e de suas múltiplas linguagens, construindo assim as culturas infantis.

A temática da pedagogia do controle, autoritária, adultocêntrica, sem a escuta ativa para com as crianças, é abordada especificamente no trabalho de Macêdo (2015), assim como na pesquisa de Rebelo e Buss-Simão (2017), as autoras fazem apontamentos sobre uma prática pedagógica no qual limita as expressões infantis.

O trabalho de Tavares (2015) segue com a temática do direito à educação infantil em sua pesquisa realizada com crianças de 5 anos e toda sua relevância que a contempla, problematiza a questão da escuta para com as crianças, assim como a necessidade de metodologias em que aproximem-se de fato à realidade das crianças, bem como profissionais dispostas para escutá-las a partir do pressuposto da criança como sujeito de direitos.

Souza (2015) em sua pesquisa buscou identificar a partir da fala das crianças sobre a presença de um professor do gênero masculino em um centro de educação infantil e do ensino fundamental, procurando pontuar a preferência das mesmas em relação entre homens e mulheres nos espaços de educação infantil. Apesar do foco estar em relação a presença do homem nos centros de educação infantil, o pesquisador traz em seu trabalho a escuta e seu olhar sensível perante as crianças, no qual trouxe de fato o que as mesmas tanto almejam nesses espaços: serem acolhidas, vistas, escutadas como um ser completo, ator social e produtor de cultura.

A pesquisa de Buss-Simão (2019) buscou pontuar a questão das relações entre professoras e bebês, mais precisamente sobre a disponibilidade corporal e emocional, pois a autora enfatiza a importância do acolhimento às demandas e reações emocionais dos bebês para uma ação pedagógica de qualidade, compreendendo essas demandas corporais como uma singularidade na educação infantil, mais precisamente na educação e cuidado com os bebês, como indica Buss-Simão (2019, p 7): “Nesse processo, de acolhimento e significação em que o adulto significa e nomeia as sensações corporais e emocionais, ganha, contornos um processo de educação como emancipação”.

A questão norteadora da pesquisa de Bárbara de Oliveira Gonçalves (2019) é a presença das crianças a respeito da vida política que desenvolvem na sociedade, salientando a importância da participação infantil para a defesa de uma sociedade democrática. Nos mostrando outras formas de infâncias, no qual as crianças têm a sua participação no meio político desde cedo, tendo acesso a informações sobre seus direitos, sobre a falta deles, e a partir disso, constroem na sua coletividade formas de reivindicar seus direitos enquanto sujeitos políticos.

O trabalho de Gisela Marques Pelizzoni (2015), teve como finalidade discutir a partir de um estudo sobre caramujos e moluscos com a turma no qual era regente, com referência à traduzibilidade do universo infantil em um contexto escolar. A autora define em um primeiro momento, os teóricos que lhe ajudaram a pensar em “como traduzir a cultura da infância no interior da cultura da escola? como assegurar às crianças a possibilidade de experimentar o mundo através das particularidades que a condição infantil guarda?” (p.3). Suas inquietações nasceram a partir da experiência que teve com as crianças no qual trabalhava em uma escola pública, onde Wellington, que segundo ela, é um menino que estudava no quinto ano da escola, os trouxe de presente caramujos, para ela e para as crianças de uma turma de educação infantil.

O conjunto dessas pesquisas foram realizadas em sua maioria em creches da rede pública, com crianças na faixa etária entre 2 a 5 anos de idade como principais informantes da pesquisa. A metodologia mais utilizada nos trabalhos foi a etnográfica, juntamente com a observação participante e diários de campo.

Em suma, os trabalhos apresentam o que as crianças, em suas manifestações estabelecidas a partir de suas relações, nos indicam para a construção de uma ação pedagógica de qualidade e que tenha a criança como centro de nossos planejamentos nos espaços de educação infantil. Portanto, a partir das pesquisas com crianças, é visto a importância da escuta como ponto de partida, para que assim, se estabeleça uma relação que abrace as possibilidades das múltiplas expressões infantis. Reconhecendo assim, as crianças como seres capazes, e que se expressam através das brincadeiras e suas múltiplas linguagens. Ou seja, é necessário docentes dispostas (os) a escutá-las a partir do pressuposto da criança como sujeito de direitos, pois a todo momento as crianças indicam a necessidade de serem acolhidas, vistas, escutadas.

O ponto de vista das crianças é imprescindível para a docência na Educação Infantil. A proposta é acentuar a participação das crianças nas práticas pedagógicas, valorizando sua contribuição geracional. Para tanto, a ausculta é imprescindível, onde a observação, escuta e ausculta aguçadas, atentas, intencionais e sistemáticas dos modos próprios pelos quais as crianças comunicam seu ponto de vista exigem um conjunto de conhecimentos e sensibilidade acerca delas para apreender todos os conteúdos expressos pelos diversos canais comunicacionais com particularidades expressivas. (AGOSTINHO, 2021, p. 1512)

Para tal, a metodologia etnográfica de pesquisa se mostra extremamente relevante quando o objetivo é a escuta para com as crianças pequenas, assim como suas ferramentas de pesquisa que envolvem: registro fotográfico, a observação participante, registro diário, etc. Segundo Sarmiento (2003), a etnografia:

Visa apreender a vida, tal como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais. A vida é, portanto, plural nas suas manifestações, imprevisível e ambígua nos seus significados. Isso nos desafia a renunciar à definição de critérios universais de verdade, assim como nos instiga a pensar nas crianças como capazes de interpretar e dar novos sentidos às relações que experimentam com o mundo, com outras crianças e adultos. Nos estudos etnográficos analisamos os aspectos simbólicos e culturais da ação social, os aspectos da existência que se revelam fundamentais na interpretação dos enunciados, as emoções e os sentimentos; como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os fatos da vida; como interpretam suas experiências ou estruturam o mundo no qual vivem. (apud DELGADO e MULLER, 2005, p. 168)

No texto de Filho e Barbosa (2010), os autores destacam sobre a relevância das estratégias metodológicas da etnografia, em trabalhos que se propuseram a pesquisar com crianças, no qual destacam como um “elemento fértil” (p, 21), para decifrar como as crianças

dialogam com a cultura contemporânea, ou para compreender de que maneira a cultura contemporânea se manifesta nos sujeitos investigados, auxiliando de forma criativa o contato e interações na investigação com os sujeitos participantes da pesquisa.

Portanto, é preciso desenvolver de forma crítica e consciente que a participação das crianças nas pesquisas envolve uma mudança significativa dos procedimentos metodológicos e assuntos de pesquisa, pois a relação entre adultos e crianças deve seguir um viés de mediação, interação e negociação. Para isso, o princípio de dualidade entre adulto-criança deve ser rompido, para que haja a emancipação da criança como sujeito, é imprescindível deixarmos de lado o pensamento universal do que consideramos ser verdades absolutas para evitar o olhar “adultocêntrico” em nossas interpretações quando ouvimos o que as crianças têm a nos dizer. Sendo assim, é observado a necessidade de construir formas de comunicação e participação das crianças no qual privilegie as suas peculiaridades de sua categoria geracional. Em pesquisas com crianças, esse é o contexto que desejamos, pois é o desafio teórico metodológico emergente a ser considerado (FILHO e BARBOSA, 2010)

Após esses passos iniciais de estudo e análise do total dos trabalhos eleitos a partir dos critérios de busca percebe-se uma maior recorrência nas temáticas em torno das questões étnico-raciais e a brincadeira na educação infantil. Seguimos organizando e visibilizando maiores dados dos estudos selecionados em torno das temáticas mais presentes nos trabalhos apresentados no GT7 nas 3 reuniões eleitas. Elaboramos então uma tabela no qual apresentamos a orientação do estudo, a metodologia utilizada, teóricos que embasam os estudos, temáticas centrais aprofundadas, quais as crianças integrantes das pesquisas e quais os descritores encontrados.

**Quadro 4: Temáticas mais recorrentes da 37<sup>o</sup> reunião ANPEd em outubro de 2015**

<b>Autora (r)</b>	<b>Título</b>	<b>Orientadora (r)</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Teóricos</b>	<b>Temática</b>	<b>Cças</b>	<b>Descritores encontrados</b>
Eduarda Souza Gaudio (UFSC)	Dimensão étnico racial na Educação Infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Eloisa AciresCandal Rocha	Etnografia	CAVALLEIRO, 1998; OLIVEIRA, 2004, TRINIDAD, 2011	Diferenças étnico-raciais na educação infantil	4/5 anos	Título e resumo: “perspectiva das cças”

Silvia Helena Vieira Cruz (FACED UFC)	Considerações acerca da discriminação Étnico Racial em crianças pequenas	_____	Método etnográfico	DIAS, 2007; GODOY, 1996; OLIVEIRA, 2004; SOUSA, 2002; TRINIDADE, 2011; WALLON, 1995, 1989, 2007	Discriminação étnico-racial na Educação Infantil	3 anos	Palavras-chave: “pesquisa com çças”
Arleandra Cristina Talin do Amaral (UFPR)	A Infância pequena e a Construção da identidade Étnico Racial na educação infantil	Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva	Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico	“Ancoradouro teórico nos estudos da psicologia social, em especial no interacionismo. Ancorada no pensamento de Silva (2008), Complementar Goffman (1975)”	Construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas	Não identificou	Resumo: "posicionamento das caças"
Juliana Costa Muller (UFSC)	Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na Educação Infantil: O que as crianças tem a nos dizer?	ProfªDrª Monica Fantin	Pesquisa qualitativa e inspiração etnográfica, observações, diário de campo e intervenções didáticas	FANTIN, M. TE, B.; CHRISTENSEN. SILVERSTON E, R. SILVA, FILHO, J. J. MULLER, J.C. MARTINS, L. T.; CASTRO, L. R. de (2011). GIRARDELLO, G. BUCKINGHAM, D. BELLONI, M. L.)	Jogos, mídia e tecnologia	5 e 6 anos	Resumo: “pesquisa com çças”  Título: “o que as çças tem a nos dizer.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

**Quadro 5: Temáticas mais recorrentes da 38ª reunião ANPED em outubro de 2017**

Autora (r)	Título	Orientadora (r)	Metodologia	Teóricos	Temática	Çças	Descritores encontrados
Tarcia Regina da Silva (UPE)	Que cor é a minha cor? A Autoidentificação Racial das Çças na Ed. Infantil	_____	Não identificou	_____	Auto identificação racial das crianças	4/5 anos	Palavras-chave, título e resumo: "auto identificação racial das çças"
Francine Costa do Bom Leandro (UNESC)	O Jogo Protagonizado Infantil como um ato artístico em sala de aula: Uma abordagem Vigotskiana	Profa. Ramayana Lira de Sousa	“Técnica de observação participante, com registro minucioso e detalhado em diário de campo”	Vigotsky (Psicologia da Arte)	O jogo protagonizado na educação infantil	4/5 anos	Resumo: “pesquisa com çças”

Andréa Simões Rivero (UFFS)	O Brincar e a Constituição Social das Crianças em um contexto de Ed. Infantil	Profa. Dra. Eloisa AciresCandal Rocha	Etnográfica e participativa	(SARMENTO, 2005; Nascimento, 2011; FERREIRA, 2004; Corsar (2011); Brougère (1995)	O brincar e a constituição social das crianças	4/6 anos	Resumo: "participação das çças"
-----------------------------	---	---------------------------------------	-----------------------------	---	--	----------	---------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

**Quadro 6: Temáticas mais recorrentes da 39ª reunião ANPEd em 2019**

Autora (r)	Título	Orientador a (r)	Metodologia	Teóricos	Temática	Çças	Descritores encontrados
Pedro Neto Oliveira de Aquino	A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial numa comunidade de Remanescentes Quilombolas	Silvia Helena Vieira Cruz	Observação participante	A abordagem walloniana	Étnico-racial	3 a 5 anos	Título: "percepção de çças"
Adriana do Carmo Correa Gonçalves	"Tia, quero ser negro": Diferenças étnico-raciais na creche	_____	Pesquisa exploratória	Abramowicz e Oliveira (2010) e Trinidad (2012)	Étnico-racial	2 a 3 anos	Resumo: "visão das çças"

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Como exposto na tabela anterior, a **temática das questões étnico-raciais** com crianças pequenas apresenta-se com um número de trabalhos relevantes, então, neste primeiro momento das análises, focaremos na reflexão e apontamentos acerca desta temática. Pois reconhecemos que a temática é de extrema importância, principalmente tratando-se de pesquisas que trazem a fala das crianças nas instituições de educação infantil. Com isso, acreditamos na importância das relações étnico-raciais para/na Educação Infantil, visto que:

Contribui para relações mais harmônicas entre crianças diferentes – no caso específico crianças negras e brancas. Os negros porque terão acesso ao seu patrimônio histórico e cultural - que via de regra é apagado do discurso da escola - o que contribui para uma autoestima positiva e identidade étnico-racial fortalecida, trazendo reflexos para o seu processo de construção de conhecimento, bem como para melhoria da relação estabelecida com os outros atores que fazem parte do espaço da escola – professores, colegas, funcionários, além da comunidade no entorno da escola. Os brancos, porque

vão poder usufruir dos conhecimentos produzidos por outros grupos étnicos, o que estimula o respeito a diferentes culturas, a convivência pacífica e amplia o seu olhar sobre a realidade. (FRANCO; FERREIRA, 2017, p. 255)

O total de pesquisas sobre as questões étnico-raciais apresentados nas três reuniões foram de 6 trabalhos, na 37ª reunião com 3 trabalhos, na 38ª reunião com 1 trabalho, e na 39ª reunião com 2 trabalhos. As crianças participantes das pesquisas foram em sua maioria entre os 3 a 5 anos de idade, com a metodologia de pesquisa etnográfica predominantemente.

Deste modo, o conjunto de trabalhos que se dedicaram a temática anunciada foram:

- 1) *“Dimensões Étnico-racial na Educação Infantil: Um olhar sobre a perspectiva das crianças”*, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) de Eduarda Gaudio;
- 2) *“Considerações acerca da discriminação Étnico - racial em crianças pequenas”*, da Universidade Federal do Ceará (UFC) de Silvia Helena Cruz;
- 3) *“A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil”* da Universidade Federal do Paraná (UFPR) de Arleandra Cristina Talin do Amaral.
- 4) *“Que cor é a minha cor?” A autoidentificação racial das crianças na educação infantil* de Tarcia Regina da Silva da Universidade de Pernambuco (UPE);
- 5) *“Tia, quero ser negro”*: *Diferenças étnico-raciais na creche* de Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves da Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro;
- 6) *“A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial, numa comunidade de remanescentes de quilombolas”* de Pedro Neto Oliveira de Aquino da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Esses seis textos que tratam sobre as questões étnico-raciais apresentam conceitos fundamentais para esta discussão, sendo assim, gostaríamos de apresentar em primeiro lugar os principais conceitos abordados. Conceitos como o de raça, cor, etnia, branquitude, branquidade e discriminação. Tais conceitos aparecem, relativamente, em praticamente todos os trabalhos sobre as relações étnico-raciais.

Eduarda Souza Gaudio (2015), em seu texto, elucida o conceito de raça e etnia com autores como Guimarães (2009); Munanga (2003), Cashmore (2000), Gomes (2006). A autora ao trazer, por exemplo, Guimarães (2009), para compreendermos o sentido do conceito de raça: afirma não corresponder a nenhuma realidade natural. Mas sim ao contrário, um conceito que classifica de forma social, baseada numa atitude negativa a certos grupos sociais e informada por uma noção específica de natureza. Pois, tal conceito suscita um comportamento social trajado de preconceitos, distinções e interesses e valores sociais negativos e nefastos.

Com isso, a autora menciona Munanga (2003), apresentando o conceito de etnia, no qual é muitas vezes colocado no lugar de “raça”, para tratar sobre as questões do pertencimento racial no Brasil. Segundo Munanga (2003), pela autora Gaudio (2015), é considerada essa substituição de conceitos uma forma mais “confortável” dos/as autores/as fazerem referência às relações entre negros e brancos. No entanto, esta alteração não inibe e nem modifica as relações de dominação construídas historicamente. Ou seja, nas palavras de Munanga (2003, p.12):

Essa substituição não muda nada à realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intacto (apud GAUDIO, 2015, p. 04).

Em relação a compreensão entre raça e etnia, Gaudio (2015) exemplifica com autoras/es como Gomes e Munanga (2006) sobre a adoção da expressão étnico-racial, no qual é uma tentativa de explicar que, ao nos referirmos ao segmento negro no Brasil, na dimensão cultural como: a linguagem, tradições e ancestralidade. E racial, como: as características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo etc, são importantes, e ambas estão articuladas. Pois, devem ser consideradas em conjunto e não de forma separada ao falarmos sobre a complexidade do que representa “ser negro no Brasil”.

No trabalho de Arleandra Cristina Talin do Amaral (2015), é abordado sobre o conceito de raça com autores como Guimarães (1999) e Gomes (2005), no qual esses/as autores/as, expressam sobre o conceito da utilização da palavra “raça” como racismo existente no contexto brasileiro, pois este conceito tem uma operacionalidade na cultura e na vida social fazendo com

que pessoas sejam identificadas por vezes, subalternizadas e excluídas por suas características físicas.

Em “Considerações acerca da discriminação Étnico-Racial em crianças pequenas, de Silvia Helena Vieira Cruz (2015), a autora trouxe em seu texto sobre a importância do esclarecimento sobre o conceito da palavra discriminação que utiliza em sua pesquisa, trazendo como referência Gomes (2007, p. 55):

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferenciar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

Na pesquisa de Tarcia Regina da Silva (2017), intitulada “Que cor é a minha cor?” A auto identificação racial das crianças na Educação Infantil, é exposto o conceito de cor e raça, no qual Silva (2017), elucida-os com autores/as, como Piza e Rosenberg (2014), destacando que no Brasil a classificação de cor/raça apresenta um cenário complexo, pois a classificação racial utilizada em nosso país são as características físicas, ou seja, cor da pele, traços, origem, status social etc.

A autora apresenta a explicação sobre os termos branquidade e branquitude em seu trabalho, pois esses termos estão associados para auxiliar na interpretação e contextualização dos fatos. Novamente, a autora, refere-se a Piza (2005) para explicar o termo branquitude, no qual é utilizado quando brancos se questionam conscientemente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política antirracista. Já a branquidade, é um termo segundo a autora, que carrega consigo um produto da história, pois, estabelece toda uma construção histórica dos brancos e seus privilégios, perante os negros. Pois, segundo Camila Moreira de Jesus (2012, p. 12): “Ainda que desenvolvidos em momentos históricos diferentes, branquitude, negritude, branquidade e negridade são categorias históricas relacionais que precisam ser combatidas e desenvolvidas cada um ao seu modo”.

A partir dos conceitos iniciais que os trabalhos acima apresentam ao realizar suas pesquisas, é visto referenciais teóricos em comum, como: Guimarães (1999, 2009); Munanga (2003, 2006); Gomes (2006, 2007); Trinidad (2012), Cavalleiro (1998), Oliveira (2004); Abramovicz (2010), entre outros.

Ao realizar suas pesquisas, as autoras se depararam com muitos desafios nos campos pesquisados - instituições de educação infantil - por conta de uma sociedade, infelizmente, ainda racista. As autoras encontraram em realidades distintas práticas estereotipadas, como é visto no trabalho de Amaral (2015), formas de tratamento diferenciado entre crianças negras e brancas, em relação às professoras quando se referem à crianças brancas com termos carinhosos em relação a sua aparência física como “linda, amor, coisa maravilhosa, gata, fofura”, e elucida, a partir de CAVALLEIRO (1998), OLIVEIRA (2004), DIAS (2007), que crianças negras na instituição de educação infantil, amiúde, podem até ser elogiados por aquilo que fazem, mas dificilmente pelo que são.

O racismo presente na educação infantil aparece de forma um pouco distinta daquela encontrada no ensino fundamental. Enquanto na escola o desempenho escolar mais baixo das crianças negras é fator identificador do racismo no ensino fundamental, **na educação infantil, o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças.**(OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010, p, 221.Grifos nossos)

O racismo na educação infantil, principalmente com bebês negros entre 0 e 2 anos de idade, se mostra quando os mesmos são menos paparicados por docentes do que os bebês brancos. Portanto, o racismo acaba sendo manifestado diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é constituído, acariciado ou rejeitado (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010).

Mesmo na tenra idade, as crianças ao estabelecerem as relações com seus pares, conseguem perceber as diferenças de tratamento que recebem nos espaços de educação infantil, nota-se pelos indicativos nos trabalhos analisados, que nos aprofundaremos a seguir, quando as crianças em suas falas trazem um olhar negativo de si mesmas. Ou seja, a partir de tais indicativos, devemos nos perguntar o porquê das crianças negras, desde cedo carregarem consigo esse olhar estereotipado, com marcas de discriminação, de rejeição e inferiorização.

As discriminações de toda ordem – sexual, gênero, etnia, classe, religião – estão tão enraizadas na cultura de forma que nem sempre as percebemos. Brincadeiras, apelidos e os casos extremos, como a violência e o bullying, são expressões de discriminações presentes no âmbito da escola. Portanto, ações educativas para o combate ao racismo e às discriminações implicam no reconhecimento de que a escola, por ser espaço social e coletivo, reproduz as tensões das relações étnico-raciais. As unidades educativas e seus sujeitos deverão atuar efetivamente, buscando interpretar, contextualizar e apresentar encaminhamentos frente às situações que envolvem preconceito, discriminação, homofobia e intolerância religiosa. (ERER, 2016, p. 19)

A partir disso vemos a necessidade de colocar em prática: “ações pedagógicas articuladas, intencionais e amparadas pelos conteúdos históricos, filosóficos, culturais que orientam a reorganização do currículo para a diversidade” (ERER, 2016, p. 19). Para tanto, a ação pedagógica necessita ter o cuidado de construir seu planejamento pedagógico pautado na Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (ERER) (2016), no qual esse documento nos ajuda a caminhar a partir de princípios articulados na perspectiva de (re)conhecimento e valorização da temática, como indicador de qualidade da/na educação, princípios esses, vinculados à consciência da diversidade, ao respeito às identidades, a equidade de oportunidades, a intencionalidade pedagógica de promoção da igualdade étnico-racial e, ao ensino como instrumento de desconstrução da invisibilidade dos conteúdos de matriz africana nas instituições de educação.

Porém, é observado, por exemplo, na pesquisa de Amaral (2015) uma organização dos espaços e ambientes ainda muito pautada em um ideário que valoriza a branquitude normativa: “As imagens utilizadas no CMEI remetem a características fenotípicas da criança branca, ou seja, cabelos lisos, a grande maioria em tons claros, bochechas coradas e a tão decantada pele “rosada”, denominada por muitas pessoas, inclusive por algumas crianças que participaram desse estudo, como: a cor de pele” (p.12). Tal expressão “cor da/de pele”, é visto igualmente no trabalho de Silva (2017) a partir da fala de uma criança branca, no qual se refere a si mesma, quando diz que ele tem a “cor de pele”, segundo a autora, Jomo, apresenta o olhar do homem branco que a partir de si, da sua posição de poder, vê-se a si mesmo e aos outros.

Vemos, a partir da fala de Jomo, como a representatividade nos espaços da construção de relações é importante, não apenas para a criança negra, mas também para a criança branca, pois, quando há em espaços da educação infantil uma hipervalorização do branco, ele acaba não se dando conta das múltiplas identidades que existem. O que acaba ajudando na construção negativa de que só existe um tipo de cor de pele: a branca.

Portanto, a partir da ERER (2016) planejar e realizar com as crianças, nos espaços de Educação Infantil, ações pedagógicas que contemplem as relações étnico-raciais justifica primeiramente por ser um direito de todas as crianças, e mais, por ser um compromisso político dos docentes. Pois, durante muitos anos a história da identidade étnico-racial foi permeada de silêncios dentro desses espaços no qual as crianças foram/são inseridas, e automaticamente, há/havia uma invisibilidade quando se tratavam das questões da pertença de suas identidades. “Onde estavam suas brincadeiras? Músicas? Danças? Crenças? Expressões artísticas? Suas

culturas? Suas representatividades? Esta invisibilidade na primeira infância precisa ser tratada com muita seriedade” (ERER, 2016, p. 40).

A partir de tal invisibilidade nos contextos de educação infantil, as autoras Gaudio (2015), Silva (2017) e Amaral (2015) pontuam o desejo da criança negra em ser branca, assim como questões relacionadas aos tipos de cabelo, como por exemplo “preocupação com o cabelo crespo” ou em “querer ter o cabelo liso”. Percebe-se nesses trabalhos que as crianças negras apresentam uma certa rejeição perante a cor de pele negra. Visto a partir das falas de algumas crianças, como por exemplo à escolha de Glória <sup>4</sup>(negra), por uma boneca considerada por ela a mais bonita - da cor branca, cabelos loiros e lisos de olhos azuis; e as bonecas negras são consideradas “feias” -. Visto que nesta instituição em que Glória estabelece suas relações, é um espaço onde as crianças estão inseridas em uma organização de espaços em que estão imersas as representações de apenas um tipo físico - branco - ou seja, “isso ajuda para a manutenção do preconceito em relação à pele negra e para a valorização extrema da pele branca” (AMARAL, 2015, p. 8). Assim como é visto na pesquisa de Silva (2017), com a fala de Kito, também negro, onde mostra seu desejo em “ter a cor de todo mundo” referindo-se a cor branca. Bem como no trabalho de Gaudio (2015), onde Yasmin conversa com a pesquisadora e comenta que gostaria de ser como Isabela, uma menina branca de cabelos lisos e loiros.

As autoras ao apresentarem a preferência das crianças pela boneca branca que consideram a mais bonita, ou a vontade de ter a “cor de todo mundo”, ou mesmo as crianças negras quererem ser como seus colegas da cor branca e cabelos lisos, reflete a organização do espaço e materialidades da instituição de educação infantil que está pré-estabelecido o padrão branco normativo. Ou seja, quando não há o acolhimento e o reconhecimento das diferenças e das suas pertencas étnico-raciais, as crianças acabam negando as suas identidades. Para isso, é imprescindível que os docentes ofereçam nesses espaços as condições adequadas para que as crianças percebam a diversidade como algo positivo e não como uma marca da desigualdade, sem que se sinta inferiorizada por ser diferente. Trinidad (2010) nos aponta que o mediador da acolhida é o diálogo:

Os modos de interagir, a práxis e a mudança de mentalidade caminham juntos. Para a construção de uma sociedade sem racismo, é preciso estar aberto/a para a valorização de outros e de novos conteúdos. E “os modos de ver” estão manifestos nas ações de reconhecimento, considerando que as crianças, para se constituírem cidadãos, sujeitos conscientes e humanizadoras precisam vivenciar os universos culturais, históricos e identitários pessoais e coletivos (apud ERER, 2016, p. 41)

---

<sup>4</sup> Para resguardar as identidades das crianças a autora utilizou nomes fictícios para representá-las.

Do conjunto de estudos das autoras Cruz (2015), Adriana do Carmo Correa Gonçalves (2019) e Aquino (2019) relacionados à questão étnico racial vemos a dificuldade da autoidentificação em crianças negras, no qual, em um primeiro momento, as crianças que fizeram parte de suas pesquisas, tiveram dificuldades e/ou não identificaram as diferenças da cor da pele, portanto, algumas crianças não conseguiram de fato construir uma maior percepção em questão a sua pertença étnico-racial e/ou a negam, resistem pela força do racismo.

Como na pesquisa de Cruz (2015) em que a autora afirma que a partir da primeira estratégia<sup>5</sup> utilizada com as crianças participantes da pesquisa as questões relacionadas à pertença étnico-racial não foram apontadas nesse primeiro momento pelas crianças. Vale afirmar que nesta instituição de educação infantil, o número de livros, equipamentos e brinquedos tem seu número limitado, assim como o fato de as professoras e professores não efetuarem reuniões coletivas para o planejamento pedagógico. Contudo, a partir da segunda estratégia abordada com as crianças, no qual a pesquisadora colocou em prática duas contações de histórias, baseada nas “Histoires à Completer, de Madeleine B. Thomas em que trata sobre a discriminação racial entre crianças pequenas. Com isso, após esta referência, apareceu apenas duas crianças no qual atribuíram a rejeição apresentada na história, apontando pelo fato deles serem negros. Em relação a essas duas crianças, a autora afirma que “é possível levantar a hipótese de que essa associação esteja relacionada a experiências pessoais que vivem fora desse ambiente institucional” (CRUZ, 2015, p.11).

O que isso nos indica? O fato de não haver intervenções pedagógicas pensadas no tema das questões étnico-raciais, dificulta a criança negra em fazer suas próprias considerações perante essa questão. Pois, é visto que após a contação de história, as crianças conseguiram se perceber nas histórias narradas. Ou seja, quando não são implementados nos planejamentos pedagógicos as culturas afro-brasileiras, a dificuldade que as crianças negras encontram em estabelecer suas identidades é infelizmente esperado. E mais, acaba contribuindo para que as mesmas se sintam indignas de atenção e de afeto, o sentimento de rejeição e de não se sentirem

---

<sup>5</sup>Reuniu-se seis pequenos grupos formados por duas meninas e dois meninos brancos e negros, com um conjunto de quatro pranchas grandes, em que cada prancha trazia uma dupla de fotos apresentadas às crianças na seguinte sequência: uma menina e um menino brancos, ambos da mesma idade; uma menina branca e um menino negro, ambos da mesma idade; um bebê branco e um menino maior negro; duas meninas da mesma idade, sendo uma negra e outra branca.

vistas nesses espaços é observado nesses trabalhos, assim como nos trabalhos de Dias (1997); Cavalleiro (1998); Oliveira (2004), entre outros.

Além da possível não intervenção de docentes nesses casos, é observado pela pesquisadora a inexistência de reuniões entre os profissionais da creche, o que acaba refletindo diretamente nas crianças nesses espaços educacionais, no qual deveria ser um espaço que abrangesse todas as culturas, identidades e as múltiplas manifestações infantis, no qual é um lugar onde as crianças são marcadas por suas vivências através das experiências positivas ou negativas, todos estes importantes aspectos deveriam ser temáticas das formações continuadas e em serviço, além da inicial. Portanto a partir das Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016, p. 41) é chamada a atenção para as profissionais de educação infantil em relação a como está sendo estabelecido tais relações, pois:

As posturas das professoras e dos professores são fundamentais para o desenvolvimento dos eixos propostos por Trindade (2010). A Educação Infantil é a primeira etapa da trajetória escolar da criança e muitas das experiências e vivências marcarão as vidas desses sujeitos de forma definitiva. Crianças que não são acolhidas e inseridas, cuja identidade é invisibilizada podem manifestar sequelas identificadas na sua auto-estima, na sua sociabilidade e no seu (in)sucesso escolar Cavalleiro (2005) e Romão (2005).

Bem como, é importante destacar que a diversidade deve estar presente na educação infantil como conteúdo estruturante, contando com o envolvimento da gestão; logo, planejar, organizar, executar e avaliar as políticas e seu desenvolvimento são ações também esperadas. Os recursos disponibilizados, as horas para a formação das professoras e outros investimentos necessários precisam ser previstos na gestão desses espaços. (ERER, 2016)

Já na pesquisa de Gonçalves (2019), no início, as crianças negras, participantes da pesquisa, viam-se como brancas, como é visto na fala de Marcos Paulo quando se compara a João Gabriel - menino branco de olhos verdes - "João Gabriel, eu sou branco igual você". Contudo, a partir da estratégia utilizada pela autora ao trazer histórias sobre homens negros, rodas de conversa sobre as questões da pertença étnico-racial, e a introdução da arte circense com representações negras como Benjamin de Oliveira, o primeiro palhaço negro do Brasil:

Ampliou-se a interação das crianças com outros adultos negros, como no dia em que chegou à creche um palhaço negro de cabelo black. Entre as ações desenvolvidas, destacam-se penteados, rodas de leitura com livros que tratam especificamente da valorização das diversidades, as brincadeiras com bonecas e bonecos negros e atividades envolvendo o registro fotográfico, oficina de fotografia (GONÇALVES, 2019, p. 4).

Após a ampliação das interações trazidas pela pesquisadora, foram feitas algumas perguntas para cada criança, em como elas se percebiam, especificamente qual a cor da pele de cada uma. Por fim, as crianças negras, as mesmas que no início de sua pesquisa apresentaram dificuldades em se reconhecerem como negras, conseguiram se autodeclarar com a sua real cor. Gostando agora de seus cabelos blacks, “Tia, eu sou negra, tenho meu cabelo black, ele é bonito”.

A partir disso, é visto que, quando a criança na educação infantil, têm dificuldade na sua autoidentificação, demonstra que na realidade não está sendo trabalhado nesses espaços sobre a diversidade das culturas existentes. Pois, quando Gonçalves (2019) traz em suas estratégias representações negras em livros, contações de histórias, valorizando a cultura afro-brasileira, a criança negra, que antes não havia tal reconhecimento de sua cultura, após certas interações, começam a se interessar por si mesmas, achando sua cor de pele bonita, seu cabelo bonito, etc. Indicando a necessidade de compor em nossos planejamentos formas de abordar diferentes culturas, o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação, que até então não havia sido exploradas, pois apesar de haver nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil um direcionamento para composição de práticas que contemplem as diversidades, ainda há uma escassez dessa temática nos espaços de educação infantil.

Há diversas formas de proporcionar as vivências dessas questões com as crianças pequenas, como é indicado na ERER (2016, p. 44):

Ampliar o repertório cultural e vivencial das crianças e desmistificar a ação dos personagens trazidos pela mídia e romper com padrões que privilegiem uma única etnia e cultura; Contar histórias para os bebês, estimulando-os através de sons de instrumentos, imitação de vozes, etc. Mostrar as imagens das pessoas nos textos é muito importante; Valorizar os traços étnicos das crianças através de atividades lúdicas orientadas por textos de literatura. As crianças encontram no cabelo conteúdo de estranhamento e negação; Acolhimento da criança, da corporeidade, das suas heranças e pertencas e das suas famílias.

No trabalho de Aquino (2019), em uma creche situada na comunidade de quilombolas, o pesquisador teve como objetivo identificar se as crianças, participantes da pesquisa, conseguiriam identificar as diferenças étnico-raciais, a partir de estratégias de pesquisa. Em um

primeiro momento da estratégia<sup>6</sup>, foi dividido as crianças em dois grupos, a partir disso o pesquisador utilizou um procedimento que consiste na comparação de fotos. No primeiro grupo, formado por duas crianças negras e duas brancas, não foi manifestado nenhum indício de percepção da variação de idade nas crianças presentes nos três primeiros pares de fotos (bebê e menino branco; menino e menina negros; duas meninas negras). Já em relação à percepção da variação de pertencimento étnico-racial, Maria, uma menina parda, segundo Aquino (2019, p.4):

Trouxe informações importantes para o estudo. Depois de ser apresentada às fotos da menina e do menino negros, combinados pela variação de idade, e questionada se eles eram parecidos ou diferentes, Maria disse que o nome da menina negra era “neguinha”. Na apresentação do quinto par de fotos (menina negra e menina branca), que continha variação de pertencimento étnico-racial das crianças das fotos, Maria manifestou novamente estar sensível às diferenças decorrentes dele.

Revelando para o pesquisador que as meninas das fotos não eram parecidas. Porém, Maria (parda), logo em seguida revelou que a foto da menina branca era dela mesma. Apesar de mostrar reconhecer a diferença entre as duas meninas. Ou seja, segundo o pesquisador “a falta de valorização dos negros se expressava inclusive na escola enfocada nesta pesquisa que, mesmo estando inserida numa comunidade de remanescentes quilombolas, não contava com fotos, artefatos, livros etc. que indicassem o pertencimento a essa comunidade”. A falta de reconhecimento e do compartilhamento da cultura afro-brasileira nos espaços de educação infantil, prejudica a valorização do negro nesses espaços. E as crianças, mesmo quando conseguem revelar para nós a diferença que há em relação ao pertencimento étnico-racial, indicam a necessidade de serem brancas.

Portanto, as crianças ao estabelecerem suas relações com outras crianças e com professoras ou professores de educação infantil acabam recriando o que as mesmas vivenciam em suas relações. E assim, construindo desde cedo e de maneira negativa sua percepção ao seu pertencimento étnico-racial. Segundo Jacques d’Adesky:

destaca que a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo

---

<sup>6</sup>I. Bebê e menino branco (variação da idade); II. Menino e menina negros; III. Duas meninas negras (variação da idade); IV. Menino negro e menino branco (variação do pertencimento étnico-racial); V. Menina negra e menina branca (variação do pertencimento étnico-racial). p.3, a partir disso, o pesquisador pergunta às crianças: “O que vocês acham que elas têm de parecido? O que vocês acham que elas têm de diferente? O que vocês acham dessas crianças? Quando elas não entenderam a pergunta anterior, foram acrescentadas as seguintes opções, como exemplos: Elas são legais/chatas? São bonitas/feias? Por último, visando entender como estava acontecendo a identificação das crianças, foi perguntado: Com qual dessas crianças você parece? (p.3).

reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra (apud LINO GOMES, 2002, p. 39).

Ou seja, as relações dialógicas fazem parte da construção da identidade, assim como da identidade negra. E como, essas relações estão sendo estabelecidas e construídas para com as crianças pequenas nos espaços de educação infantil? Está sendo construída a partir de quais práticas pedagógicas? Há planejamento para uma construção positiva da identidade negra?

Portanto, o que significa “ter a cor de todo mundo”? O que isso nos indica? Há de fato, uma desvalorização da criança negra e uma supervalorização da criança branca. Ou seja, a criança negra quando se reconhece desde cedo, percebe quando é estabelecido em suas relações formas de tratamento diferentes entre ela (negra) e o outro (branco).

Quando as crianças fazem apontamentos negativos em relação ao seu pertencimento étnico-racial, nos mostra que há uma defasagem em práticas voltadas e pensadas para essa questão. E para reformulamos tal prática é fundamental pensarmos na relação entre educação e identidade negra, como um desafio a ser construído juntos, temos a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades perante o negro, como um caminho da formação de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade (GOMES, 2002).

Para a reformulação de uma prática pedagógica na educação infantil de qualidade, em específico na temática sobre as questões étnico-raciais, deve ser estudada, planejada, e pensada em conjunto nas instituições, ou seja, temos, com determinada urgência, que estabelecer reuniões pedagógicas sistemáticas com todos os profissionais nas instituições, para conseguir reeducar nosso olhar e deixar de lado os estereótipos e preconceitos criados e passados de gerações em gerações, quando o assunto é: educação, crianças, e o pertencimento étnico-racial.

É preciso pensar numa formação inicial assim como em uma perspectiva contínua de capacitação a qual nos leve a uma compreensão mais profunda das questões da democracia racial principalmente, quando é visto em trabalhos que trazem a participação de crianças negras, com uma perspectiva negativa de si mesmo, precisamos parar e refletir sobre nossa prática. Gomes (2002, p. 46), pontua que:

Articular educação e identidade negra é um processo de **reeducação do olhar pedagógico sobre o negro**. A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão. Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá **problematizar a questão racial**. Essa problematização implica **descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade**. (Grifos nossos)

Tal articulação entre educação e identidade negra, em específico dentro dos espaços de educação infantil, precisa se fazer presente. Porém, nós professoras e professores, precisamos nos fazer uma pergunta: que tipos de profissionais estamos sendo? Pois, a educação carece de princípios éticos que orientem a prática pedagógica e a sua relação com as questões étnico-raciais nas instituições de educação (GOMES, 2005). A partir do caminho da construção de um olhar para si mesmo e para a sua prática é que conseguimos dar abertura para refletir e colocar em prática nesses espaços de educação uma ação pedagógica atenta e respeitosa com as questões étnico-raciais, mais precisamente com crianças pequenas, no qual as mesmas a partir das pesquisas aqui apontadas, nos indicam a todo momento, que a forma como estão vivenciando o cotidiano educativo não está ajudando a construir uma percepção positiva da criança negra para com ela mesma, muito menos sendo combatido a discriminação e o racismo. Pelo contrário, tais práticas estão ajudando sim, a congregar práticas racistas que prejudicam a criança, desde cedo, a gostar de si mesma, e de ser vista e acolhida como ela realmente é. Os princípios éticos, estéticos, políticos e sociais precisam estar alinhados com a nossa prática ao combate contra o racismo dentro desses espaços institucionais.

Gomes (2005) indica que para pensarmos em estratégias pedagógicas para o combate ao racismo, seria fundamental, antes de tudo, entendermos de fato o que é o racismo. Segundo a autora, muitos veem o racismo com uma realidade restringida ao racismo dos EUA, ao nazismo de Hitler, ao extinto regime do Apartheid na África do Sul. Tal argumento ajuda a reforçar a ambiguidade do racismo brasileiro, e só mostra que há de fato a falta de conhecimento sobre a história e o conceito sobre esta questão. “Esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial” (GOMES, 2005, p. 148).

Outra estratégia pedagógica indicada pela autora Gomes (2005), é conhecer outras experiências de intervenção onde foram bem-sucedidas em relação às questões étnico-raciais, no

qual nos indica o Núcleo de Estudos Negros – NEN, de Florianópolis. Tal grupo, além de folhetos informativos e publicações, o grupo tem executado vídeos, participado e proporcionado debates com presença de especialista na área, orientando projetos nas instituições de educação, etc. Gomes (2005) recomenda a “série “Pensamento Negro em Educação” no qual afirma que é uma publicação do grupo que deveria fazer parte da biblioteca de todo(a) professor(a). Assim como o grupo de pesquisas situado no CED - UFSC intitulado Alteritas no qual desenvolveu entre os anos de 2014 e 2016 o projeto “Negras vozes: arte, presença e memória”, com Mostra Itinerante sobre intelectuais negros e Saraus poéticos, entre outros projetos.

Ao compreendermos a importância desses movimentos para auxiliar na construção da visibilidade da diversidade étnico-racial na sociedade, e também para a implementação de propostas pedagógicas antirracistas nas instituições de educação infantil, vemos o quanto tal articulação é necessária, pois a diversidade está colocada para a educação como um dado social ao longo de nossa história. Compreendê-la é dialogar com outros tempos e com os múltiplos espaços em que estamos inseridos: a família, o trabalho, a escola, o lazer, os círculos de amizade, a história de vida de cada um (GOMES, 2003).

Precisamos construir a consciência que práticas desiguais, principalmente com crianças em sua tenra idade, acaba construindo um viés que vai contra aquilo que tanto defendemos: uma educação de qualidade, que contemple as múltiplas identidades, culturas, crenças, gênero, idade, e que a criança que faz parte dos espaços educacionais, consiga se sentir plena em suas ações, onde ela veja que está sendo acolhida independente de quem ela seja, negra, parda ou branca.

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano (GOMES, 2003, p. 74).

Adentramos a seguir sobre a **segunda temática mais abordada: as brincadeiras**, tratada focadamente em 3 pesquisas, cada uma com suas especificidades; no trabalho de Rivero (2017) a autora procurou identificar como brincam e sobre o que as crianças brincam, Bom (2017) discutiu o jogo protagonizado e a sua importância para as crianças e os jogos e as brincadeiras com o uso das tecnologias foi a temática do trabalho de Muller (2015).

As três pesquisas foram realizadas em instituições públicas de educação infantil, sendo a pesquisa de Bom (2017) a única a ficar oito dias em uma creche pública e outros oito dias em uma creche privada, apresentam referenciais teóricos em comum, como Brougère (1995, 1998, 2002, 2004, 2006); Corsaro (2002, 2005, 2011) e Vigotski (1996, 1999, 2007), as crianças participantes das pesquisas tinham entre 4 a 6 anos de idade.

O trabalho de Rivero (2017), procurou saber quais as expressões do imaginário dos pequenos e como eles interpretam os temas da vida cotidiana. A partir disso, a autora identificou duas principais temáticas no qual as intitulou de: “Brincando de cuidar do outro e de ser cuidado pelo outro; Brincando de lutar com os outros” (p.8). Após as observações e vivência com as crianças pesquisadas observou-se que os cuidados eram dirigidos às crianças que representavam animais: como o Tigrinho, gatos, a personagens de desenhos animados, como o Pikachu, e também a personagens de contextos familiares/doméstico, como filhos, irmãos mais novos e bebês, assim como bichos de pelúcia e bonecas. Segundo Rivero (2017, p. 10):

Brincar de cuidar do(s) outro(s) possibilitava experimentar agir no lugar daqueles que os cuidavam, tomar decisões e ter acesso aos espaços e materiais diversos. Além disso, ser cuidado pelo(s) outro(s), que, no âmbito da brincadeira, são outras crianças, permitia reviver essa experiência de algum modo, mas também explorá-la com seus pares de outros modos, subordinando-se, mas também se insubordinando.

As crianças nos indicam a todo momento o que necessitam, elas brincam a todo momento, independente se é designado ou não a elas tal ação, portanto, é importante considerarmos que é a partir da brincadeira que as crianças se apropriam do mundo que estão inseridas, no qual as crianças não apenas se expressam, mas reelaboram as experiências vividas, onde se reconhecem como sujeito que pertence a um grupo social e a um contexto cultural, no qual aprende sobre si e sobre os outros e suas relações com o mundo. (BORBA, 2006).

É a partir das brincadeiras que as crianças começam a construir sua percepção de mundo, e colocam em prática as diversas formas que enxergam o mundo em que vivem. Nela a criança também vivencia experiências recheadas de tomadas de decisões, como por exemplo, poder optar por brincar ou não é uma característica importante da brincadeira, pois, estabelece o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e criatividade quanto às suas ações. (QUEIROZ, 2006). Portanto, quando há um espaço que saiba colocar intenções nas ações pedagógicas e saiba acolher as crianças nas suas diversas maneiras de interpretar o mundo em

que habitam no qual a criança possa colocar “a realidade entre parênteses, e que possui regras arbitrárias próprias, as crianças têm liberdade de experimentar e criar novos mundos e papéis”. (BORBA, 2006, p. 50).

Ao observar o brincar das crianças nos espaços de educação infantil, aguçando o nosso olhar conseguiremos compreender o que de fato elas nos indicam. Ao deixarmos de lado o nosso olhar adultocêntrico, abriremos um caminho para a construção de ações pedagógicas que auxiliarão no percurso para ampliar o repertório das crianças, e assim complementar aquilo que as mesmas manifestam em suas relações. Potencializando a brincadeira como experiência de cultura (BORBA, 2006).

Assim como é identificado na pesquisa de Rivero (2017) o brincar das crianças com a temática do cuidado e de ser cuidado pelos outros também aparece no trabalho de Bom (2017) em que é visto que os jogos protagonizados que mais aparecem na escola da rede pública pesquisada são vinculados ao seio familiar na relação de cuidado. Os jogos com mais recorrência entre as crianças eram: “Mamãe e bebê”; “Bebê”; “A família”; “Neném”; “Mãe e Filha”. Em determinados diálogos retirados do diário de campo da pesquisadora, é visto expressões como: “tirar o sapato para deitar-se”, “parar de brigar senão iriam para a cadeirinha do pensamento”, e “virar de lado para então dormir”. A partir disso, a autora dialoga com Vygotsky (1999) e Leontiev (2004):

A convicção das falas traziam literalmente a unidade entre o sentimento e a fantasia, salientados por Vygotsky (1999), como a base de qualquer arte. Via-se portanto ali, a arte viva protagonizando a vida, assim como nos demais jogos com essa mesma temática. Leontiev (2004) contribui nesse ensejo que a criança ocupa um espaço na sociedade de exploradora das relações humanas constituídas pelos adultos, para compreender o seu contexto social e histórico (apud BOM, 2017, p. 10).

A segunda brincadeira mais observada por Rivero (2017) foram brincadeiras que envolviam lutas, poderes, estratégias de ataque, entre outros. Essas brincadeiras eram encontradas em contextos produzidos por meninos, no qual tinha como base imagens e narrativas de desenhos animados. Apesar de identificarem a presença de conteúdos midiáticos na constituição social das crianças e de suas culturas lúdicas, a autora, buscou:

ultrapassar uma visão estereotipada e preconcebida em relação a tais brincadeiras, orientando-nos no decorrer das análises pelas seguintes interrogações: que práticas sociais são exploradas pelas crianças nas brincadeiras influenciadas pelas mídias? E como essas brincadeiras são produzidas pelas crianças? Novelas, filmes, desenhos animados e jogos eletrônicos estavam presentes no cotidiano das crianças do grupo de diversas formas, entre elas em suas brincadeiras, impelindo-nos a refletir sobre as

relações estabelecidas por elas com os conteúdos midiáticos e suas linguagens. (RIVERO, 2017, p.11)

A partir disso é visto a necessidade de explorarmos os mundos infantis a partir do que já está pré-estabelecido pelos mesmos, ou seja, nas brincadeiras de lutas no qual é observado pela pesquisadora é indicado pensarmos a respeito de como está sendo a relação entre as crianças e essas brincadeiras. Pois, essas relações precisam ser trabalhadas e repensadas para ser colocado da melhor forma para com as crianças. Explorando assim, outras formas de relação com os jogos eletrônicos, reformulando as brincadeiras com características violentas, trazendo para as crianças, um outro viés do qual já está pré-estabelecido em seu cotidiano e nos espaços de educação infantil.

Em alguns desses momentos de jogo protagonizado no estudo de Bom (2017), quando as crianças brincavam de serem “Mãe e filha”, houve a interrupção por parte da professora, pois segundo ela, aquele não era o momento adequado para brincar, e apesar de tal interrupção as crianças em momento algum pararam de protagonizar o momento da brincadeira de faz de conta. A partir desse fato, é importante, considerarmos que independente da interrupção da professora diante da brincadeira, as crianças em momento algum sentiram-se reprimidas a continuar a sua protagonização, porém, o fato da professora não considerar aquele momento de protagonização importante para a construção do desenvolvimento da criança, é algo para prestarmos atenção, pois, quando se trata de educação infantil, o brincar deve estar presente em boa parte do cotidiano da criança pequena, pois para a criança a brincadeira de faz de conta:

Não se trata de uma atividade qualquer ou de divertimento apenas. As transformações que ocorrem no desenvolvimento infantil numa brincadeira de faz de conta ampliam as possibilidades da condição humana. Assim como o trabalho forjou o homem histórico, a brincadeira de faz de conta contribui com o desenvolvimento cultural do ser humano em determinado período. (PRESTES, 2016, p. 37)

Mas, infelizmente, há a ideia equivocada de práticas pedagógicas na educação infantil voltada para um currículo único e universal, não levando em consideração as singularidades da criança pequena e suas manifestações a partir das relações estabelecidas nesses espaços. Contudo, sabemos que o brincar não é algo inerente da criança, o brincar da criança se desenvolve a partir da relação com o outro e com o mundo, pois “a brincadeira tem origem social

e seu surgimento não está ligado a forças instintivas, mas às condições sociais da vida da criança, ao seu papel na sociedade” (PRESTES, 2016, p. 32).

Sabendo da importância da brincadeira, e que as crianças nas brincadeiras de faz de conta, muitas vezes reproduzem o que vivenciam em seu cotidiano, houve momentos em que as crianças também protagonizaram a figura da professora, protagonizando por elas *ações de poder*, perante outras crianças, no qual afirmavam “*eu que mando nessa sala!*”. Trazendo possíveis referências estabelecidas em suas relações, pois, a imaginação e a fantasia não são criadas do nada, mas sim, a partir da experiência presente ou passada da criança, pelo qual a mesma se apropria das referências culturais e de experiências do seu cotidiano (BORBA, 2006)

Já no trabalho de Muller (2015), referente ao jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis, a autora pontuou os indicativos das crianças perante o uso dessas tecnologias para compreender como se dá de fato essa relação nos espaços de educação infantil, pois, segundo a autora, ao passo que a mídia contribui para o processo de socialização das crianças, a preocupação se volta para com as experiências das crianças e à organização das atividades nos espaços educacionais “uma vez que elas vivenciam as tecnologias eletrônicas e também são público-alvo de diferentes formas de violência simbólica que a mídia transmite” (MULLER, 2015, p. 3).

No decorrer de seu trabalho é indicado a necessidade de repensarmos o uso das mídias nos espaços educacionais, buscando estratégias que possibilitem a mídia como forma das crianças interagirem também, entre si, pois, ao abraçarmos esta possibilidade, contemplaremos a criança em sua contemporaneidade que é importante de ser contemplada, abrangendo assim as múltiplas linguagens nos tempos-espacos nas instituições de educação infantil.

Em diálogo com a abordagem educacional de ReggioEmilia, além do acesso à tecnologia, há à disposição das crianças diversos materiais, como por exemplo, miçangas, papel, madeira e cola. A oferta de materiais está pautada na importância de explorar a criatividade das crianças, sua autonomia, maneiras de expressar seus pensamentos e suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a proposta pedagógica pode fazer uso da tecnologia de modo que compreenda a criança como sujeito de direitos, criativo, participativo, produtor, reflexivo (MULLER, 2015, p. 6)

As crianças indicam nos momentos dos jogos com o uso de eletrônicos o desenvolvimento das múltiplas linguagens juntamente com o sentido de letramento digital. Segundo a autora, os jogos possibilitam também novos desafios, e as crianças alternam papéis de “consumidoras”, “produtoras”, “escritoras” e não apenas “leitoras” (p. 11). Além disso, foi

observado pela pesquisadora que as crianças conseguiam estabelecer padrões de funcionamento do jogo, identificando os objetivos do jogo e estratégias de como jogar, havendo uma colaboração entre os colegas nos momentos de jogos em conjunto. Ou seja, ao caminharmos a favor das mídias nos espaços educacionais, e não contra elas, há a possibilidade de contemplarmos as crianças em sua contemporaneidade, buscando *com* elas novas formas de colocar em prática os jogos midiáticos. Segundo a autora Fantin (2011) a mídia-educação é um instrumento para a construção de uma cidadania instrumental e de pertencimento, para a democratização de oportunidades educacionais, ajudando o acesso para a produção dos conhecimentos, no qual contribui para a diminuição das desigualdades em nossa sociedade. E mais:

[...] participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na produção e socialização de conhecimentos e na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo. A formação de crianças e professores precisa assumir o desafio de pensar esta realidade sociocultural, e tais práticas necessitam mediações pedagógicas que fazem parte do campo da mídia-educação, aqui entendida como possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva (RIVOLTELLA, FANTIN 2010, p. 4, apud RIVOLTELLA, 2005, FANTIN, 2006).

Nesse mesmo caminho, os espaços de educação infantil devem se atentar à relação dos sujeitos com as tecnologias, pois com ela vem a possibilidade de refletir, desconstruir e descondicionar esta relação. Pois, ao caminhar a favor de tudo que envolve as tecnologias, podemos planejar de forma crítica e reflexiva produzindo cultura (FANTIN, 2008), e ao mesmo tempo acolhendo as crianças em suas múltiplas linguagens e manifestações a partir desse meio de comunicação. Portanto, a partir das mídias, jogos, brincadeiras que instigam a imaginação, a representação, a fala, a criatividade, os movimentos do corpo, além das múltiplas linguagens, as crianças demonstram que ao interagir com as tecnologias, tendo uma mediação intencional nas ações pedagógicas, a criança pode sim, desenvolver diversas possibilidades de expressão e compreender outras formas de representação da realidade em que está inserida (MULLER, 2015).

A partir de tais indicativos, das pesquisas mencionadas, é importante reforçarmos as bases para uma prática pedagógica nos espaços de educação infantil, socialmente referenciada, como por exemplo a partir de documentos da rede municipal de Florianópolis, e com autores que compartilham sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

O Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis de 2015, nos indica diversas propostas direcionadas a brincadeira, no qual a aborda como eixo indispensável para o desenvolvimento da criança desde a sua tenra idade, assim como aponta Coutinho, Moro e Vieira (2019, p. 4) “a brincadeira das crianças é um tema complexo e fulcral para o debate do cotidiano educativo e da qualidade das experiências oportunizadas às crianças nas creches e pré-escolas”. Sabendo da relevância do brincar para as crianças, precisamos nos perguntar: como podemos possibilitar experiências que as contemple em suas especificidades vendo-as como sujeitos concretos e de direitos, que constroem cultura a partir das suas culturas de pares?

As autoras apontam em seu texto, documentos que tratam dos direitos das crianças e diretrizes do trabalho nos espaços educacionais para crianças de 0 aos 6 anos de idade, no qual apontam questões relevantes sobre o brincar:

A Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1989, reconhece o direito das crianças à brincadeira em seu Art. 31. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, atualizado com a Lei n. 13.257 de 2016, trata, no Capítulo II, “Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; [...]” (BRASIL, 1990). Ainda antes da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na Lei n. 9.939/1996, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) intitulada Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995), a brincadeira é defendida como um direito fundamental dentre os doze apresentados e discutidos no documento. (COUTINHO, MORO e VIEIRA, 2019, p. 5)

Ao reconhecermos a brincadeira como direito da criança nos espaços de educação infantil, estaremos assim, respeitando os critérios<sup>7</sup> e direitos fundamentais das crianças, pois a brincadeira, a partir dos documentos apresentados anteriormente, é um direito de todas as crianças nos espaços de educação infantil.

As relações sociais e as brincadeiras são primordiais para o desenvolvimento das crianças na educação infantil e, portanto, precisam ser consideradas no planejamento. “Para Vygotsky, o brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos” (VYGOTSKY, apud, BORBA, 2006, p. 48). Portanto, precisam ser consideradas no

---

<sup>7</sup> Para um melhor aprofundamento indico a leitura dos documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), assim como o Currículo da Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis (2015), em que destacam detalhadamente a brincadeira como eixo principal para a educação infantil.

planejamento, ao ponto que, para que isto ocorra, os profissionais desses espaços educacionais, devem mediar propostas para que se efetive as brincadeiras, envolvendo aspectos de: organização dos ambientes internos e externos, materiais, diversidade de ambientes, - entre outros - que proporcionem vivências significativas, pensadas para crianças desde a tenra idade até os 6 anos, atendendo assim, as especificidades e singularidades de cada grupo. Contudo, tal mediação e planejamento não devem ser restringidas apenas às salas de referências de cada sujeito, fazendo-se necessário estabelecer a socialização para com outras crianças de diferentes faixas etárias, para assim, potencializar os processos de socialização no interior das brincadeiras, experiências que o encontro com diferentes idades proporcionam (RMEF, 2015) .

Compreendemos que as crianças não desempenham o brincar de forma isolada, e sim a partir das relações estabelecidas em seu cotidiano, no qual a ação dos docentes impõe um papel indispensável. E para que isso ocorra com qualidade, é primordial a observação do que as crianças indicam a partir de suas curiosidades e indagações presentes nas brincadeiras infantis, estabelecendo assim a construção de um planejamento pedagógico voltado para a escuta das crianças, vendo-as e respeitando-as como de fato merecem, ampliando assim seus repertórios, suas linguagens, relações com seus pares e adultos, cultura, enfim, seus interesses. Pois, Segundo Corsino (2006) um trabalho de educação com crianças pequenas que tenha as manifestações infantis como centro de seu planejamento não deve deixar de considerar a linguagem como eixo que atravessa todas as instâncias:

Mas a linguagem entendida enquanto enunciação, expressão e manifestação da subjetividade, o que significa uma proposta que abre espaço para a voz da criança, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo, e para seus registros feitos com o corpo – nas ações, dramatizações e brincadeiras –, com desenhos, pinturas, colagens, modelagens e escritas. E que abre espaço também para a escuta de diferentes vozes e manifestações culturais, ampliando o universo cultural dos seus atores. (CORSINO, 2006, p. 8)

Ao ser contemplado as diversas formas das manifestações infantis que o brincar proporciona para as crianças nos espaços e tempos na creche, no qual tenha a observação, a organização, o planejamento e a escuta ativa dos docentes, as crianças em suas particularidades conseguirão a partir da sua cultura de pares, estabelecer em suas brincadeiras a criação de regras, estabelecer estratégias, controlar suas emoções, se comunicar e se respeitarem, assim como do processo de construção de conhecimentos e da experiência cultural. Alimentando a imaginação das crianças, com processos que abrangem: a literatura, com contos, lendas, trava-línguas; teatro

e as artes plásticas, a música, a fotografia, o cinema, “possibilitamos às crianças a apropriação de novos conhecimentos sobre o mundo; aguçamos a sua observação sobre a realidade natural e social; resgatamos as brincadeiras tradicionais da nossa cultura, das famílias e da comunidade a que pertencem as crianças” (BORBA, 2006, p. 52). Nesse caminho, encorajamos as crianças a participar das brincadeiras, inseri-las em grupos, atuando assim, para auxiliar na construção das relações democráticas entre elas.

A brincadeira, ao fazer parte do cotidiano na creche e pré-escolas, potencializa a contribuição da associação e significação de diversos conhecimentos em diferentes áreas, contribuindo para suas apropriações. Porém, Borba (2006) afirma a importância de termos o cuidado de não reduzir a brincadeira ou jogo a um recurso didático, pois, desta forma, acabaremos destruindo como espaços de experiência lúdica e de cultura. Portanto, o trabalho só assumirá uma visão lúdica se tiver como centro a fruição, a escolha, a ausência de consequências, as descobertas, as possibilidades de decisão, solução e atitude da criança. Sendo assim, parceiros nas interações lúdicas com as crianças, partilhando saberes, papéis e respeitando suas lógicas e maneiras próprias de organização e significado da sua realidade, criando assim, um lugar que abrace uma relação de afeto e afinidade com elas.

Com o compromisso da interação e conversa com elas, integramos a dimensão humana do brincar, abrindo caminho para que nós, adultos e crianças, nos identifiquemos como atores sociais, construtores da nossa própria história. E nesse caminho, estaremos humanizando nossa prática, escolhendo caminhar ao lado das crianças, nem acima, nem abaixo, pois, assim, conseguiremos ver as crianças como seres capazes de falar por si, de brincar, construir cultura, construir suas relações, vendo-as como sujeito reais e que de fato, merecem todo a nossa atenção para garantir vivências maravilhosas, pois com elas, nós adultos, aprendemos muitas coisas que apenas as crianças conseguem nos permitir enxergar, e quando estamos abertos para isso, nossa ação se torna acolhedora e ao mesmo tempo cheia de desafios.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de trazer inicialmente algumas considerações sobre o caminho ao qual teci ao longo da escrita do trabalho de conclusão de curso, no qual, o mesmo, demanda extrema entrega de quem o escreve. Para isso, gostaria de destacar que o processo de escrita é algo que me coloca num lugar de silêncio, atenção, dedicação, foco e resiliência. Resiliência, pois, o processo de escrita tem seus altos e baixos, pois, a vida não para, para podermos nos dedicar com tamanha entrega a qual um TCC merece. Digo isso, pois a escrita constante, requer bastante leitura e estudo. Quem não tem a prática da escrita, acaba sendo bastante desafiador. Ainda mais quando há um período conturbado no qual nos leva a ficar longe das salas da universidade, e o contato do dia-a-dia com pessoas que nos inspiraram a seguir nesse caminho. Quando estamos nesse meio, a inspiração flui de uma forma esplêndida, mas, quando nos deparamos com uma pandemia por conta da Covid-19, a inspiração fica um pouco perdida e temos que ter dedicação para encontrá-la. O caminho que encontrei para me dedicar a este estudo, foi repleto de abdicção, nos quais as pessoas que estiveram comigo sentiram na pele e eu agradeço imensamente a paciência e o acolhimento. E, apesar disso, sempre fica um gosto de “poderia ter feito mais”, mas, tudo tem seu tempo e cada um sabe o que teve que fazer para chegar aonde chegou.

O PIBIC abriu diversas portas em que me ajudaram a construir esse trabalho, no qual tenho muito orgulho em dizer que fiz/faço parte de uma pesquisa que coloca a criança como centro das ações pedagógica, vendo-as como de fato são: sujeitos concretos e reais e que cada um desses sujeitos carregam consigo suas singularidades e especificidades.

O conjunto dos trabalhos analisados teve em sua maioria a metodologia de pesquisa etnográfica como predominante, no qual os participantes principais das pesquisas foram crianças entre 2 a 6 anos de idade, em instituições públicas de educação infantil. A metodologia etnográfica e suas ferramentas de pesquisa, como: a fotográfica, registros em diário de campo e a observação participante, mostraram-se relevantes quando o foco é pesquisas com crianças, em que coloca a mesma num lugar em que há a escuta ativa, o olhar sensível para com elas, reconhecendo-as como sujeito de direito e ator social e construtora de cultura.

A primeira temática mais tratada nas pesquisas aborda sobre as questões étnico-raciais, com o conjunto dos trabalhos das autoras como, Amaral (2015), Gaudio (2015) e Silva (2017), mostraram sobre como as crianças negras nos espaços de educação infantil, infelizmente ainda enfrentam constantemente preconceitos e discriminação, assim como a organização dos espaços e das materialidades que refletem práticas pedagógicas incorporadas com o padrão do branco normativo, ao qual acaba refletindo nas crianças negras - quando se reconhecem como negras-, mostrando a necessidade de serem brancas, de não gostarem de seus cabelos, estabelecendo assim, a construção para a invisibilidade da pertença étnico-racial. Bem como nas pesquisas de Cruz (2015), Gonçalves (2019) e Aquino (2019), a dificuldade ou o não reconhecimento das crianças negras em relação ao seu pertencimento étnico-racial, indicando a ausência de práticas voltadas para a cultura afro-brasileira.

As crianças nas pesquisas nos indicam a necessidade de estabelecer constância nas práticas pedagógicas sobre a História da África e da cultura afro-brasileira nos espaços de educação infantil, pois, apesar da Lei 10.639/2003 sobre a obrigatoriedade desta temática nesses espaços, é visto que, infelizmente, ainda há a ausência nos planejamentos pedagógicos dos profissionais. Devemos nos perguntar o que fazer a respeito disso, e o porquê da dificuldade da implementação dessa temática com as crianças, ainda mais, quando é observado nas pesquisas com crianças negras, a invisibilidade da sua cor de pele negra. Sabemos da extrema importância de tratarmos isso nas creches e pré-escolas, com crianças desde sua tenra idade, para que assim, as mesmas se sintam vistas por nós professoras e professores, acolhidas e ouvidas.

Para isso, é imprescindível a composição nas ações pedagógicas com livros, bonecas, contação de histórias, teatros, tudo que ajude a compor a diversidade/representatividade dentro de creches e pré-escolas, pois é a partir do planejamento pedagógico, que as professoras podem criar estratégias para combater o racismo, incluindo estratégias no qual as diferenças sejam vistas como algo bom, e que cada um dentro das suas singularidades faz parte de um todo, e que o diferente é sim bonito. A representatividade importa, e as crianças desde cedo compreendem isto (FACCIN, 2020). A formação inicial e continuada de professores deve se atentar, repensar, e então implementar estratégias para estruturar estudos, seminários, pesquisas, que envolva a temática étnico-racial, para auxiliar esses profissionais na construção de uma prática pedagógica anti-racista.

Não podemos nos esquecer que, quando há nos espaços de educação infantil, um padrão de organicidade voltada para o padrão do branco normativo, estamos indo contra aquilo que se

mostra extremamente relevante nos espaços educacionais para uma educação democrática e de qualidade: a diversidade. A diversidade como centro para uma ação pedagógica de qualidade que envolva todos as múltiplas identidades, culturas, crenças, gênero e idade.

As pesquisas de Muller (2015), Rivero (2017) e Bom (2017) focaram sobre a temática da brincadeira, no qual as crianças participantes das pesquisas mencionadas, indicam a necessidade do brincar nos espaços de educação infantil. Em que nos aponta, que a brincadeira é uma atividade fundamental na composição do planejamento pedagógico. Assim como é identificado na pesquisa de Rivero (2017) o brincar das crianças com a temática do cuidado e de ser cuidado pelos outros também aparece no trabalho de Bom (2017) em que é visto que os jogos protagonizados que mais aparecem na escola da rede pública pesquisada são vinculados ao seio familiar na relação de cuidar e ser cuidado pelos outros.

Salientamos que o nosso olhar para as crianças deve se opor a postura do adultocentrismo, pois o mesmo é prejudicial para conseguirmos estabelecer uma relação sem pré-julgamentos, respeitando-as e fazendo juz a criança como sujeito de direitos e produtor de cultura. Possibilitando deste modo, novos repertórios que integrem de maneira positiva nas vivências das crianças a partir de nossas observações sobre: O que as crianças brincam? Como brincam? Com o que brincam? Quais suas expressões mais utilizadas no diálogo com as outras crianças ao brincar? Entre outras perguntas. Explorando assim, outras formas de relação com as brincadeiras, ou com os jogos eletrônicos como é visto no trabalho de Muller (2015) em que contemple as múltiplas formas de expressão das crianças no mundo contemporâneo em que vivemos. Reestruturando as brincadeiras com características violentas, trazendo para as crianças, um outro viés do qual já está pré-estabelecido em seu cotidiano e nos espaços de educação infantil. Contemplando o brincar das crianças nesses espaços, reconhecendo, assim, o direito da criança de brincar como eixo que a auxilia em seu desenvolvimento

Ao reunirmos o conjunto de trabalhos que se propuseram a pesquisar com crianças e não somente sobre elas, consideramos que, independente de qual temática seja, as crianças nos indicam há necessidade de compormos nossas ações pedagógicas com práticas que tenha como centro a criança de fato, e tudo o que as compõe a partir das suas especificidades, necessitando de um olhar sensível que tenha a escuta ativa para com elas, contemplando as suas diversidades, suas culturas e suas diversas formas de se relacionar.

É preciso, construir uma educação de qualidade e democrática, acolhedora e humana com o compartilhamento das ações pedagógicas nos espaços educacionais, com o olhar crítico quando nos referimos às crianças, pois a educação requer transformações, pois quando lidamos com seres humanos, é algo extremamente complexo, pois cada um tem uma forma de se colocar no mundo, e as crianças não podem ser vistas como um “vir a ser”, como se estivéssemos tratando de alguém pela metade, somos seres completos desde o dia em que nascemos, e vamos nos modificando e modificando o mundo através das nossas relações, portanto, o que estamos fazendo nos espaços de educação com as crianças pequenas? Como estamos estabelecendo nossas relações com elas? O que estamos colocando para elas em nossas práticas pedagógicas? Estamos construindo um mundo anti-racista, onde crianças negras conseguem se auto-identificar e não neguem sua pertença étnico racial? Estamos construindo uma educação democrática e emancipadora? Estamos conseguindo estabelecer um mundo cheio de vivências enriquecedoras e que contemple os universos infantis? Não podemos jamais negar tais vivências para elas, não podemos querer impor práticas que adultizem as crianças desde sua tenra idade, assim como não podemos negar a brincadeira nesses espaços, pois é com elas que as crianças conseguem compreender e assimilar o mundo e o que está ao seu redor.

A prática que humaniza, a prática que emancipa, a prática que coloca como centro a criança, a prática que procura esmiuçar os universos da educação infantil, é que sem dúvidas, caminha para um lugar no qual almejamos e estudamos. Portanto, devemos sempre estar atentos e nos perguntar: estamos dando visibilidade para as vozes das crianças? E mais, o que estamos fazendo com essa visibilidade?

## 5 REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia A. As formas de participação das crianças na educação infantil. Tese de Doutorado em Estudos da Criança – Universidade do Minho/Portugal, 2010

AGOSTINHO, Kátia Adair. A ESCUTA DAS CRIANÇAS E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Poiéses**, Tubarão, v. 21, n. 21, p. 01-13, jan. 2018.

AGOSTINHO, Kátia Adair. Em busca do ponto de vista das crianças. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1500-15016, jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis>. Acesso em: 12 jun. 2022

ALDERSON, Priscila. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio 2005. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 02 mar. 2022.

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. 2006, p.46-50. In: BRASIL/MEC/SED. O cotidiano na Educação Infantil. Boletim Salto para o Futuro 23, novembro, 2006.

BARBOSA, M.C.S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica - Brasília: 2009a.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. DF: MEC, 2009a. Brasília : MEC, SEB, 2010.

COUTINHO, Ângela Scalabrinet *al.* A avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 52-74, out. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp>. Acesso em: 20 maio 2022.

CORSINO Patrícia. O cotidiano na Educação Infantil, 2006, p. 03-10. In: BRASIL/MEC/SED. O cotidiano na Educação Infantil. Boletim Salto para o Futuro 23, novembro, 2006.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. EM BUSCA DE METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS COM AS CRIANÇAS E SUAS CULTURAS. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio 2005. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/28>. Acesso em: 13 abr. 2022.

FACCIN, Lydia Cordeiro. **INDICATIVOS PARA A PRÁTICA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: um estudo a partir das manifestações infantis. PIBIC 2018-2019. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019..

FACCIN, Lydia Cordeiro. **INDICATIVOS PARA A PRÁTICA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: um estudo das produções do GT7 anped. PIBIC 2019-2020. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FANTIN, M; RIVOLTELLA, P. C. Interfaces da docência (des)conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., Caxambu, 2010. **Anais[...]** Caxambu, 2010. p. 1-16.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 13 jun. 2022.

FANTIN, Monica. Os cenários culturais e as multiliteraces na escola. **Comunicação e Sociedade**, Braga, v. 13, p. 69-85, 2008.

FLORIANÓPOLIS. Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Volume III. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: GGP Solutions, 2015<sup>a</sup>

FLORIANÓPOLIS/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica**. 2016. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br> Acesso em: 01 jun. 2022

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; FERREIRA, Fernando Ilídio da Silva. Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 252-271, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/3148>. Acesso em: 09 fev. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**, Minha Gerais, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br>. Acesso em: 03 jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação, 2005, p 143-150. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na escola. 2<sup>a</sup>

edição revisada /, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-cultural, 2003, p.67-76. In: BRASIL/MEC/SEMT. Diversidade na educação : reflexões e experiências / Coordenação : Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros. - Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. 170 p.

JESUS, Camila Moreira. Branquitude x Branquidade: uma análise conceitual do ser branco. IN: ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA, 3., 2012, Cachoeira. **Anais [...]** Cachoeira, 2012. p. 1-14. Disponível em: <http://www.ebecult.ufba.br/>

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. METODOLOGIAS DE PESQUISAS COM CRIANÇAS. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08-28, jul. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/>. Acesso em: 01 abr. 2022

NASCIMENTO, Luzilene Fontes et al. A educação infantil no contexto da legislação brasileira: reflexões históricas e repercussões atuais. IN: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba, 2017. p. 22107-22113.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br>. Acesso em: 15 maio 2022.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio 2016. Disponível em: <https://sumarios.org/revista/trama-interdisciplinar>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PETER MOSS, 2019 - Moss, Peter. (2009). Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, 20(3), 417-436.

RINALDI, Carla. **Diálogos com ReggioEmilia**: escutar, investigar e aprender. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ROCHA, Eloisa AciresCandalet *al.* Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. **Da Investigação Às Práticas**: Estudos de Natureza Educacional, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 31-49, 27 jan. 2016. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep>. Acesso em: 09 jan. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 91, n. 26, p. 361-378, maio 2005. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 9 mar. 2022.

SILVA, Angélica Aparecida Ferreira da; MULLER, Fernanda. Análise de Conteúdo da Produção Acadêmica em Educação: tendências nos estudos da primeira infância na creche. **Teias: Diferenças e Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 174-189, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias>. Acesso em: 02 maio 2022.

VARGAS, Vanessa Alves; PEREIRA, Vilmar Alves. CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA ÀS PESQUISAS COM CRIANÇAS. **Poiésis**, Tubarão, v. 13, n. 24, p. 409-427, jul. 2019. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br>. Acesso em: 02 jun. 2022.