

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL

Sabrina Marafiga Cardoso da Silva

**UM OLHAR PARA AS INFÂNCIAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL DE SANTA MARIA**

Santa Maria, RS
2023

Sabrina Marafiga Cardoso da Silva

**UM OLHAR PARA AS INFÂNCIA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL DE SANTA MARIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientador(a): Prof. Dr(a). Graziela Escandiel de Lima

Santa Maria, RS
2023

Silva , Sabrina Marafiga Cardoso da
Um olhar para as infâncias de uma Escola de Ensino
Fundamental de Santa Maria / Sabrina Marafiga Cardoso
da Silva .- 2023.
108 p.; 30 cm

Orientadora: Graziela Escandiel de Lima
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação
em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2023

1. Infâncias 2. Vulnerabilidade social 3.
Trabalho docente I. Lima, Graziela Escandiel de II.
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, SABRINA MARAFIGA CARDOSO DA SILVA , para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Sabrina Marafiga Cardoso da Silva

**UM OLHAR PARA AS INFÂNCIAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL DE SANTA MARIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 20 de dezembro de 2023:

Graziela Escandiel de Lima Prof. Dr(a) (UFSM)
(Presidente, Orientadora)

Julia Bolssoni Dolwitsch Prof. Dr(a) (CMSM)

Ana Carla Hollweg Powaczuk Prof. Dr(a) (UFSM)

Santa Maria, RS
2023

Dedico este trabalho a todas as crianças que vivem uma infância em situação de vulnerabilidade social, mas que ainda assim são sujeitos históricos, de direitos, que brincam e produzem culturas, dentro e fora da escola.

Também dedico este trabalho à minha orientadora Graziela Escandiel de Lima por ser quem é, da forma que é, um exemplo de profissionalismo, ética e resiliência, por ser assim e agir com princípios, foi possível que esta pesquisa acontecesse.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao término deste processo de escrita, pesquisa, reflexão e muito trabalho que foi a realização do mestrado me traz um sentimento de dever cumprido e gratidão, principalmente por todos aqueles que nunca desistiram de mim, aqueles que me incentivaram desde sempre, aqueles que fizeram eu realmente acreditar que era possível, mesmo diante de tudo que ocorreu durante o processo vivenciado até aqui.

Sou uma pessoa naturalmente muito grata a Deus por tudo! Agradeço pela vida, pelo ar, pelo sol, pela água, pela minha família, estou sempre agradecendo...e nesse momento da minha vida não seria diferente.

Agradeço a Deus, pela força e renovação diária diante de tantos desafios, noites mal dormidas ou sem dormir, sempre me colocando em pé sem desanimar, seguindo em frente dia após dia.

Agradeço a meus pais, Maria Goréti e Luiz Carlos por todo apoio, principalmente minha mãe, minha maior incentivadora, minha amiga, pelas vezes em que escolheu contribuir nesse processo de pesquisa, deixando de lado as suas prioridades pessoais em prol das minhas. Por ajudar com todo seu tempo, cuidado, carinho e atenção, dedicados aos meus filhos, principalmente ao Augusto, que nasceu durante esse processo.

Agradeço a minha irmã Liége por muitas vezes apenas me ouvir e me compreender em minhas angústias.

Agradeço ao meu marido Luiz Glenio, por apoiar minhas decisões e não medir esforços para que eu pudesse chegar até ao final deste estudo.

Agradeço aos meus filhos João Pedro, Luiz Otávio e Angelina pela compreensão para que eu estivesse muitas vezes ausente, pela paciência e muita colaboração no cuidado com o irmão mais novo, o Augusto. Toda ajuda recebida contribuiu para que eu conseguisse me dedicar na escrita deste trabalho. Vocês são e sempre serão a minha maior motivação.

Agradeço à equipe da Emef São João Batista, que sempre me acolheu muito bem e abriu as portas da escola para a realização desta pesquisa, em especial à diretora Luciéli e a coordenadora pedagógica Analéia, a qual contribuiu muito com este estudo através da sua pesquisa dissertativa .

Agradeço a minha orientadora Graziela por todo profissionalismo, amizade, carinho, empenho e por ter lutado por mim, por garantir que meus direitos enquanto acadêmica fossem considerados, por ter sonhado junto comigo novas possibilidades para a realização desta pesquisa em meio a tanta tempestade.

Por fim, agradeço à banca avaliadora deste trabalho, à professora Ana Carla que já me acompanha desde a graduação no curso de Pedagogia-UFSM, pelo seu olhar, suas considerações e empenho em tornar essa pesquisa mais qualificada. À professora Júlia por ter aceitado participar deste momento, realizando uma leitura e avaliação atenta, sempre com seu jeito carinhoso de ser.

Enfim, encerro este ciclo da minha vida com o sentimento imenso de gratidão, a todos vocês Muito Obrigada!

RESUMO

UM OLHAR PARA AS INFÂNCIAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTA MARIA

AUTORA: Sabrina Marafiga Cardoso da Silva
ORIENTADORA: Graziela Escandiel de Lima

Esta pesquisa vincula-se ao Curso de Mestrado Profissional, do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na Linha de Pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos e aborda a temática: a infância das crianças em situação de "vulnerabilidade social". Como objetivo geral definiu-se: compreender como a situação de vulnerabilidade afeta a infância de crianças em seus primeiros anos de escolarização. Como objetivos específicos priorizou-se: identificar quais características marcam a infância de crianças em comunidades vulneráveis; reconhecer como se constitui o brincar, os espaços da infância (onde brincam na comunidade e na escola) e conhecer os sonhos das crianças que frequentam a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Santa Maria. O referencial teórico esteve pautado nos estudos de Áries (1981), Costa (2023), Freire (1968, 1993, 1996), Kramer (2007), Kuhlmann (1998, 2001). A pesquisa de abordagem qualitativa, inspirada em autores como Faria; Demartini; Prado (2002), Corsaro (2005, 2007) e Müller; Carvalho (2009). A pesquisa foi desenvolvida a partir de encontros com as crianças do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, situada em uma comunidade em situação de vulnerabilidade social em Santa Maria/RS. Utilizou-se como estratégias para a produção dos dados a proposição de desenhos, a escuta e observação das crianças bem como o próprio brincar. Os dados coletados foram analisados segundo Bardin (2011, 2015) através da análise de conteúdo, o que resultou em dois tópicos: Sonhar, imaginar e fantasiar... isso é ser criança! Sonhar em SER/TER/CONHECER... idealizações de um futuro melhor, isso também é ser criança! A pesquisa demonstra a perspectiva da própria criança, seus olhares, sobre como vivem, sentem e percebem a vulnerabilidade em que estão inseridas refletindo coletivamente sobre as diferentes formas que as crianças vivem suas infâncias nesses contextos. O produto técnico/educacional é uma proposta de um encontro formativo com as professoras da escola, no qual serão expostos e entregues às professoras alguns materiais produzidos pelas crianças durante a pesquisa com vistas a reflexão coletiva sobre o trabalho docente junto as crianças.

Palavras-chave: Infâncias. Vulnerabilidade social. Trabalho docente.

ABSTRACT

A LOOK AT THE CHILDHOODS OF A MUNICIPAL ELEMENTARY EDUCATION SCHOOL IN SANTA MARIA

AUTHOR: Sabrina Marafiga Cardoso da Silva

ADVISOR: Graziela Escandiel de Lima

This research is linked to the Professional Master's Course, of the Postgraduate Program in Public Policies and Educational Management, in the Pedagogical Management and Educational Contexts Research Line and addresses the theme: the childhood of children in situations of "social vulnerability". The objective general definition was defined: Understanding how the situation of vulnerability affects the childhood of children in their first years of schooling. As specific objectives, priority was given to identifying which characteristics mark the childhood of children in vulnerable communities, recognizing how play is constituted, the spaces of childhood (where they play in the community and at school), Knowing the dreams of children who attend the Municipal Elementary School of Santa Maria. The theoretical framework was based on studies by Áries (1981), Costa (2023), Freire (1968, 1993, 1996), Kramer (2007), Kuhlmann (1998, 2001). The research with a qualitative approach, inspired by authors such as Faria; Demartini; Prado (2002), Corsaro (2005, 2007) and Müller; Carvalho (2009). The research was developed based on meetings with children from the first to the fourth year of elementary school at Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, located in a socially vulnerable community in Santa Maria/RS. Strategies for data production were used to propose drawings, listen to and observe children, as well as play itself. The data collected was analyzed according to Bardin (2011, 2015) through content analysis, which resulted in two topics: Dreaming, imagining and fantasizing... that's what being a child is! Dreaming about BEING/HAVING/KNOWING... idealizations of a better future, this is also being a child! The research demonstrates the perspective of the children themselves, their views, on how they live, feel and perceive the vulnerability in which they are inserted, collectively reflecting on the different ways in which children live their childhoods in these contexts. The technical/educational product is a proposal for a training meeting with the school's teachers, in which some materials produced by the children during the research will be exposed and delivered to the teachers with a view to collective reflection on teaching work with the children.

Keywords: Childhoods. Social vulnerability. Teaching work.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Imagem do filme “Território do Brincar”	54
FIGURA 2 – Capa do Livro Mordisco o monstro de livro	64
FIGURA 3 – Capa do Livro O monstro das cores.....	64
FIGURA 4 – Capa do Livro Sacola de Sonhos	64
FIGURA 5 – Fachada da EMEF São João Batista	65
FIGURA 6 – Mapa dos Bairros de Santa Maria.....	66
FIGURA 7 – Vista do loteamento residencial da Vila Brenner	66
FIGURA 8 – Desenhos e sonhos das crianças.....	81
FIGURA 9 – Desenhos e falas das crianças	81
FIGURA 10 – Crianças assistindo YouTube no celular e na televisão	82
FIGURA 11 – Aparelhos eletrônicos	83
FIGURA 12 – Pracinha e campinho: visita da pesquisadora ao local.....	84
FIGURA 13 – Reportagem abandono referente ao loteamento.....	84
FIGURA 13 – Desenho do seu sonho	89
FIGURA 14 – Desenho do sonho que foi colocado o símbolo do dinheiro (\$).....	89
FIGURA 15 – Sonho de crianças que se emocionaram ao lembrar de familiares que já faleceram.....	90
FIGURA 16 – Desenho, que meu irmão volte para casa.....	91
FIGURA 17 – Desenho, “meu sonhos é que todo mundo aceite a cor de pele de todo mundo!”	91

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 – Organização da Pesquisa de Campo.....	76
--------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	TRAJETÓRIA FORMATIVA.....	22
3	ESTADO DE CONHECIMENTO.....	29
3.1	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES- BDTD.....	30
3.1.1	Descritor: Infância e Vulnerabilidade Social	30
3.1.2	Descritor: Infância e Trabalho Docente	31
3.1.3	Descritor: Vulnerabilidade social e Trabalho Docente	31
3.2	SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SciELO)	32
3.2.1	Descritor: Infância e Vulnerabilidade Social	32
3.2.2	Descritor: Infância e Trabalho Docente	33
3.2.3	Descritor: Vulnerabilidade Social e Trabalho Docente	33
3.3	SÍNTESE DO ESTADO DE CONHECIMENTO.....	34
4	INFÂNCIA	41
5	VULNERABILIDADE SOCIAL	46
51	BRINCAR E A EXPERIÊNCIA DE SER CRIANÇA NA ESCOLA	50
52	PESQUISA COM CRIANÇAS	54
6	METODOLOGIA DO ESTUDO	60
6.1	CONTEXTO DA PESQUISA	65
6.1.1	Sujeitos da pesquisa	67
6.2	ETAPAS DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA	69
6.3	OS ENCONTROS COM AS CRIANÇAS	73
6.3.1	Primeiros Encontros: professora “regente” em diálogo com as crianças	74
6.3.2	Reencontrando as crianças, focando na pesquisa!	75
7	SONHAR, IMAGINAR E FANTASIAR... ISSO É SER CRIANÇA!	79
8	SONHAR EM SER/TER/CONHECER... IDEALIZAÇÕES DE UM FUTURO MELHOR, ISSO TAMBÉM É SER CRIANÇA!	87
8.1	TRABALHO DOCENTE: DA UTOPIA A REALIDADE, SONHOS VIÁVEIS! ..	92
9	PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA.....	100
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	105

1 INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido no Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos e esteve articulado aos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Travessias - Cotidiano, Infâncias, Docência e seu Projeto Guarda Chuva COTIDIANO E INFÂNCIA: Desafios e possibilidades para se pensar a Gestão Pedagógica, a Educação das crianças e a Formação de professores. Este trabalho na perspectiva de contribuir com pesquisas, discussões e reflexões acerca da formação de professoras e professores, com ênfase nos processos formativos para **o trabalho com a infância** (LIMA, 2019, p. 01).

O grupo de pesquisa também

busca estabelecer relações entre a estrutura da vida cotidiana e os olhares e saberes que permeiam os tempos e os espaços em que crianças e adultos compõem suas formas de vida e convivência, focalizando situações cotidianas de vida das crianças na escola e fora dela que impactam o trabalho de professoras e professores. O grupo ainda busca contribuir para a construção de um olhar atencioso às infâncias em situação de vulnerabilidade social e que demarcam a necessidade de envolvimento com as comunidades em que as escolas estão inseridas.(LIMA, 2019, p.01)

Esta pesquisa dissertativa teve como tema *as infâncias das crianças em situação de "vulnerabilidade social" e suas relações com a escola*, visto a importância que essa temática tem para o contexto educacional e social, principalmente nos primeiros anos de escolarização. Pesquisas com a temática da vulnerabilidade envolvendo crianças podem contribuir e qualificar diretamente no trabalho docente e impulsionar a reflexão na educação dessas crianças, na aprendizagem e no desenvolvimento pleno de cada uma delas, pois elas vivem tempo considerável de suas infâncias nas escolas.

O interesse pela investigação decorreu da minha¹ trajetória acadêmica e de reflexões pessoais durante meu processo formativo² vivido até o momento. O que as crianças fazem na escola e na comunidade? Do que brincam? Com quem se relacionam? Onde estão quando não estão na escola? Quais espaços são ocupados

¹ Nos dois primeiros capítulos deste estudo, o pronome e os verbos em primeira pessoa do singular referem-se à pesquisadora.

² Esse processo será melhor detalhado em capítulo posterior.

para a experiência da infância de crianças em comunidades em situação de vulnerabilidade? Como se constituem o brincar, os espaços da infância (comunidade e escola) e as relações que elas estabelecem nesses espaços? Essas reflexões e questionamentos são foco de discussão nesta pesquisa, que contemplaram os objetivos dela.

A instituição focalizada é a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), São João Batista, localizada na zona norte do município de Santa Maria, atende crianças do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental e está inserida em uma comunidade demarcada pela vulnerabilidade social; tem em sua equipe gestora uma coordenadora pedagógica que publicou recentemente sua pesquisa de mestrado, trazendo a temática do acolhimento às infâncias vulneráveis pertencentes à comunidade da qual a escola faz parte. A pesquisa de Costa (2023), intitulada “**A visibilidade das infâncias na escola: agendas de acolhimento em contextos de vulnerabilidade social**”, contribuiu muito no fazer deste estudo.

Assim como a pesquisadora, desejei realizar a pesquisa nessa escola, porém, diferentemente dela, não estou convivendo diariamente com a escola e as crianças, mas já possuo uma familiaridade e um carinho muito grande pela mesma, pois foi essa escola que, no ano de 2018, permitiu a realização do meu estágio supervisionado do curso de Pedagogia, nos Anos Iniciais, com uma turma de terceiro ano. Desde então fiquei encantada pela escola, pela gestão, pelo trabalho lá realizado, além de sentir-me bem acolhida por todos e todas, pelas crianças e suas famílias.

A pesquisa de Costa (2023) relata e descreve o contexto em que a escola está inserida, bem como as estratégias utilizadas para realizar um bom acolhimento para essa comunidade socialmente vulnerável e como tornar essa mesma infância vulnerável com crianças "invisíveis" em uma infância com crianças visíveis, acolhendo da melhor forma as demandas que vão se apresentando.

Nessa pesquisa também há relatos descrevendo situações vivenciadas pelas crianças “invisíveis”, histórias que, da mesma forma que afetaram a autora, afetaram a mim. E, assim como a autora, penso que é uma realidade muito triste e difícil, também acredito que são necessárias mais pesquisas que contribuam nesse sentido, e que além de contribuir na transformação da realidade das crianças da comunidade através da educação, também possam atrair novos olhares para ações concretas, políticas públicas que venham melhorar questões como moradia, alimentação, transporte e saúde da população.

Penso também que não podemos “cruzar os braços” e aceitar que nada possa ser feito para melhorar as condições de vida dessa população, principalmente para garantir e manter o acesso à escola. Desejo que essas pesquisas também possam mostrar que talvez não seja sempre “triste” olhar para uma infância vulnerável. Talvez possamos entender que apesar de ser uma realidade diferente, mais difícil e sofrida, pode ser bem feliz pela ótica de algumas crianças, modificando o estereótipo de que a infância marcada pela vulnerabilidade é infeliz.

Acredito que realizar a pesquisa diretamente com quem vive essa vulnerabilidade, - as crianças – configura uma possibilidade de visualizar aspectos mais concretos e próximos da realidade, de como efetivamente vivem suas infâncias nessa comunidade. O que pode ser considerado “triste” para algumas professoras ou até mesmo para qualquer pessoa que não esteja vivendo o dia a dia dessas crianças pode ser diferente do olhar que elas mesmas têm para essa situação.

A pesquisa de Costa (2023) fala da invisibilidade das crianças, define: “as crianças invisíveis, são aquelas oriundas de contextos de vulnerabilidade social, que percorrem espaços onde sua materialidade parece despercebida” (p. 36). A autora complementa: “A visibilidade das infâncias emerge como uma alternativa potente para a resignificação do trabalho pedagógico desenvolvido” (p. 36).

Concordo com a autora, o trabalho desenvolvido se torna mais significativo com a “visibilidade dessas infâncias”, conhecendo cada criança, entendendo o que se passa com ela para além dos muros da escola. Dessa forma, podemos pensar: que visibilidade estamos pensando? A visibilidade que nós mesmas como professoras vemos e imaginamos o que possa ser? Mas e a visão das crianças? As crianças que frequentam a EMEF São João Batista, o que elas veem? Nesta pesquisa fomos em busca desse olhar, do olhar das crianças para a vulnerabilidade social na qual estão inseridas diariamente.

Acredito que a pesquisa “com” as crianças e não “sobre” elas contribui dando visibilidade ao olhar das crianças para o que realmente vivem e de que forme vivem. No momento, é dessa forma que esse contexto tem me tocado, transformando-me, fazendo-me ir em busca de estudar e procurar entender o que já vem acontecendo para poder contribuir na transformação da realidade dessa infância, seja através das escolas, da educação e, neste estudo, através da escuta dessas crianças.

Pensando a educação de crianças em situações que as colocam em condições de vulnerabilidade, coloco-me como professora implicada com a infância pensando

em como fazer um bom trabalho sendo que essas histórias nos afetam? E afetam de que forma? De sentir tristeza? De sentir pena? De sentir impotência frente a tantas dificuldades? Se a mim esse contexto tem impactado, com esta pesquisa, buscamos entender de que forma é possível contribuir com o trabalho docente das professoras dessa escola, visto que muitas sentem-se impotentes diante da “triste” realidade dessas crianças.

Penso na importância de investigar essa temática com as crianças para contribuir também com o trabalho docente das professoras da EMEF São João Batista, tendo em vista que as crianças demonstram como vivem suas infâncias, como e do que brincam, têm medos, mas também têm sonhos, apesar de viverem em condições mais humildes e muitas vezes precárias. De certa forma, pretendemos dar esse retorno às professoras visto que a instituição escola é vista como um lugar acolhedor e possível dessas crianças estarem bem.

Em relação à relevância social e educacional, a pesquisa busca compreender como o olhar das crianças para a vulnerabilidade pode ser diferente do “estereótipo” de que essas crianças pobres, negras, de periferia são infelizes, carentes e que estar ligada a elas causaria sempre sensações associadas ao sentimento de “pena”, de sofrimento.

Essa compreensão é importante para que haja uma educação de qualidade, que possa contribuir para romper com o ciclo do qual essas crianças fazem parte, tendo em vista estarem desde cedo vivendo situações ligadas a drogas, violência, desemprego, fome, entre outras. Quando menciono educação de qualidade, cito Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), ao afirmarem que:

(...) a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino. (p. 117-118).

Acredito que para que essa qualidade educacional se efetive nas ações práticas dentro da escola, além de formação continuada, o corpo docente precisa estar bem, tanto fisicamente quanto emocionalmente, por isso saber que as crianças estão bem dentro da realidade delas.

Como relevância pessoal, destaco que me inseri nessa comunidade pois acredito na educação pública de qualidade, e por pensar que é possível, mesmo com tantas dificuldades, tornar melhor a vida dessas crianças. Isso porque acredito que a educação sempre será a principal ferramenta para transformar a vida das pessoas.

Atualmente, tem-se produzidos muitos estudos referentes ao mal estar docente entre professores,³ principalmente após a pandemia mundial do Covid-19 que chegou ao Brasil no ano de 2020. Muitos foram os motivos para esse “adoecimento”, o excesso da carga horária de trabalho, os desafios do trabalho remoto, e o trabalho que antes era mais “invisível” com as infâncias vulneráveis foi escancarado com a Pandemia, as desigualdades econômicas e sociais ficaram bem expostas. Essas desigualdades também foram mencionadas na pesquisa de Costa (2023):

Essa situação que já era gritante, tornou-se ainda mais notória no contexto da Pandemia Mundial da Covid 19, com o Ensino Remoto, o qual tornou mais evidente a desigualdade das condições de acesso de muitas das nossas crianças. A necessidade de continuidade ao trabalho pedagógico, foi acompanhado do sentimento de angústia pelos professores, pois a possibilidade de efetivação do trabalho remoto era constantemente confrontada, seja pela impossibilidade de acesso aos meios digitais das crianças, seja pelas condições dos familiares em prover as condições de mediação que se faziam necessário. Aliado a isso, as condições de manutenção básica em termos de alimentação e moradia (p. 11-12).

Para que ocorra o trabalho pedagógico com qualidade, faz-se necessário que o corpo docente esteja bem, é preciso condições para o exercício profissional qualificado e digno aos professores. O trabalho docente destas professoras que atuam na EMEF São João Batista é fundamental, pois são elas que estão dentro da escola, da sala de aula, que estão com as crianças, produzindo suas aulas e o conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa e realizando a gestão do trabalho pedagógico. Conforme Ferreira (2011):

É desse modo, produzindo a aula, seu trabalho, que os professores não somente realizam a gestão do pedagógico, mas dão continuidade à história, uma história absolutamente social, posto que é a convergência de interesses e desejos. A gestão do pedagógico, essa expressão que tenho utilizado para referir-me ao real trabalho dos professores: a produção da aula e, nesse espaço e tempo, a produção do conhecimento sua e dos estudantes, com base em um projeto pedagógico individual, mas dialeticamente elaborado em movimentos individual/coletivo, é, em si, a perspectiva de superação do

³ Em busca realizada no site da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 out. 2023. Com o descritor “mal estar docente” encontrou-se 263 trabalhos, sendo 98 nos últimos 4 anos.

estado de desumanização do trabalho dos professores (FERREIRA, 2011, p. 80).

Este trabalho materializa a crença de que a educação pode transformar vidas, como ensinou Paulo Freire, “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1979, p. 84). Do mesmo modo auxilia a reafirmar que aceitar que “esse é o modo de vida dessas pessoas/crianças e para elas está tudo bem” não condiz com a forma como me posiciono frente ao mundo. Através dele, tento demonstrar a visão da própria criança para termos uma melhor compreensão desse assunto sob a ótica delas.

Foi muito significativo enquanto professora em formação inicial ter vivido a experiência do estágio em 2018, nessa escola, nessa comunidade, refleti muito em relação a minha vida pessoal e como professora em formação. Por isso desejo contribuir de alguma forma na vida dessas crianças, as quais naquela época e situação, já me diziam muito, eu apenas nem sempre compreendia.

Apresento a seguir um pequeno excerto do diário reflexivo que compõe o Relatório de Estágio supervisionado, realizado na EMEF São João Batista no ano de 2018, visto que em muitos dos registros ficou evidente meu questionamento acerca do quanto aquelas crianças eram felizes, vivendo com tão pouco:

Mas o principal, além de tudo que eu já mencionei antes, foi o que eu me referi a uma lição de vida, essa lição para mim foi ver as crianças da escola felizes com tão pouco. Eu senti vontade de chorar, pois os meus filhos têm tudo e nunca está bom e até eu mesma às vezes reclamo de uma coisa ou outra e ir para uma realidade em que as crianças “dão um jeito” e são felizes chegou a me impactar. Não tinha nenhuma menina com um vestido de prenda do seu tamanho correto ou com a vestimenta toda completa. Tinha vestido grande demais, curto demais, pequenos demais, vestidos com tênis, com galochas de chuva, com chinelos. Os cabelos não estavam com penteados, aliás, alguns nem estavam penteados. Algumas arrumaram um “coque”. Os meninos com menos ainda. Algumas gurias colocaram apenas saias e blusas e ainda assim, todos participaram e fizeram uma linda festa. Ninguém excluiu ninguém, ninguém se sente inferior a ninguém por não ter uma roupa melhor ou um calçado mais adequado. Tem uma avó que cria duas netas, uma está no primeiro ano e a outra é minha aluna e ela veio me falar toda orgulhosa que as netas não tinham nada para vestir e que ela mesma costurou uma saia para as duas netas e as fez com retalhos de blusas. Enfim, a simplicidade daquelas crianças e a alegria delas me tocaram, encheram meus olhos de tudo, de agradecimento por tudo que estou vivendo nesta escola. Outra reflexão que faço é em relação ao carinho que recebo das crianças da minha turma (Registro da autora: Relatório de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais, 2018, p. 59-60).

O registro relata uma reflexão vivenciada durante a semana do gaúcho, foi no dia em que ocorreu uma festa, as crianças dançaram e se divertiram muito, naquela

época não se entendia que as crianças podem ser felizes sim, já que existem várias infâncias, várias formas de viver a infância, as crianças criam. Como diz Kramer (2009), “A criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade. [...] Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade (KRAMER, 2009, p. 16).

Por isso, penso, reflito e tento me colocar no lugar do outro, no lugar dessas professoras, querendo dar um retorno a elas em relação a essa infância que tem como marca a vulnerabilidade social, que precisa de políticas de governo para tentar combater essas desigualdades econômicas. Segundo Kramer (2009):

Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social (p. 17).

Desejo fazer o bem e o melhor para que essas diferenças sociais e econômicas possam ser amenizadas, porém respeito as culturas e as individualidades que cada criança possui. Mover-me nesse sentido são características que fazem parte do meu ser como pessoa, como ser humano, ser mulher, ser mãe, ser professora.

Além disso, sinto-me parte dessa comunidade pois moro em um bairro próximo ao que a escola está situada. Desde que decidi retornar aos estudos na UFSM em 2014, optei e precisei morar próximo a minha família, já que sem essa rede de apoio eu não conseguiria trabalhar e estudar, sendo que também sou mãe.

Como moradora na zona norte da cidade, sei o quanto essa região é considerada violenta e com altos índices de criminalidade⁴, e, por isso, considero triste ver o quanto sofre com essa violência; muitas crianças deixam de estudar para entrar no mundo do crime. Tenho o desejo de atuar como professora em escolas de regiões com essas características, pensando na transformação dessas vidas, através da educação.

Desde que o interesse pela temática da vulnerabilidade social surgiu, muitos questionamentos ocorreram, como o que significa ser vulnerável? O que caracteriza uma comunidade, uma infância vulnerável? E o olhar das crianças para as situações que vivem? O que elas têm a dizer? Que relações as crianças de comunidades

⁴ Disponível em: <https://diariosm.com.br/noticias/policia-seguranca/>. Acesso em: 20 out. 2023.

vulneráveis estabelecem com a escola e seu entorno? Como é o dia a dia de crianças em situação de vulnerabilidade social?

Neste sentido, definiu-se que as crianças seriam o foco desta pesquisa, de uma forma que também pudessem contribuir com o trabalho das professoras.

Nessa perspectiva, é emergente que a escola seja um lugar de acolhimento não só para as crianças, mas para as professoras também. Assim, ouvir as crianças e entender como elas vivem e se relacionam pode contribuir com o trabalho das professoras e, dessa maneira, o tema desta pesquisa se configurou como: *As infâncias das crianças em situação de "vulnerabilidade social"*.

Acredito que compreender como essas relações acontecem, como as crianças "sentem" a vulnerabilidade que marca a comunidade e a escola que fazem parte, possa mostrar que apesar de viverem em diferentes contextos econômicos e sociais, as crianças são sujeitos históricos e produzem cultura. Essa compreensão torna-se fundamental para a qualificação do trabalho docente nestes contextos, principalmente para que possam ter a garantia de uma educação de qualidade capaz de ser fator determinante para a transformação social do contexto em que estão inseridas (COSTA, 2023, p. 13).

Para tanto, esta pesquisa teve como objetivo geral: *compreender como a situação de vulnerabilidade afeta a infância de crianças em seus primeiros anos de escolarização*. Para atingir o objetivo proposto, elencou-se como objetivos específicos: *identificar quais características marcam a infância de crianças em comunidades vulneráveis*; reconhecer como se constitui o brincar, os espaços da infância (onde brincam na comunidade e na escola) e conhecer os sonhos das crianças que frequentam a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Santa Maria

A investigação foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa com inserção na EMEF São João Batista através de pesquisa de campo, com intervenções realizadas com as crianças. A pesquisa foi inspirada e pautada nos estudos de Corsaro (2009), Faria; Demartini e Prado (2002), Cohn (2005).

Nesse sentido, o trabalho está organizado da seguinte forma:

No capítulo 2 é compartilhada a trajetória formativa da pesquisadora, as experiências e os lugares percorridos desde o ingresso no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2014 até o ingresso no curso do

Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2021.

No Capítulo 3, é apresentado o Estado de conhecimento de pesquisas no contexto da investigação, para o qual se busca subsídios na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD vinculado ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT e a SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SciELO), realizado a partir dos descritores Infância e Vulnerabilidade social, Vulnerabilidade social e Trabalho Docente, Infância e Trabalho Docente.

No capítulo 4, é apresentado o referencial teórico abordando conceitos de criança, infância, vulnerabilidade social, assim como o brincar e ser criança na escola, delineando algumas ideias sobre a pesquisa com crianças

No Capítulo 5, traz-se a abordagem metodológica empregada e os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa. Este capítulo descreve como a pesquisa de campo aconteceu, o contexto de pesquisa, os sujeitos participantes, os encontros realizados, as propostas desenvolvidas e como foi se dando cada uma das etapas do trabalho.

No capítulo 6, apresenta-se a análise dos achados, denominou-se esse capítulo de *Encontros com as crianças*. Esses encontros resultaram em dois tópicos denominados Sonhar, imaginar e fantasiar...isso é ser criança! Sonhar em SER/TER/CONHECER...idealizações de um futuro melhor, isso também é ser criança! Os quais foram analisadas conforme Bardin (2011, 2015).

Ao final deste capítulo 6, caminhou-se para a sistematização e organização do encontro formativo com as professoras da Emef São João Batista. “Trabalho Docente: da utopia à realidade, sonhos viáveis!” Introduce-se nele a apresentação do Produto, discutindo as relações possíveis e necessárias entre os achados da pesquisa e o trabalho desenvolvido na escola.

Por fim, apresentamos a retomada do caminho trilhado na construção desta dissertação, apresentando as considerações finais do estudo até o presente momento.

2 TRAJETÓRIA FORMATIVA

Compartilho neste capítulo, referente a minha formação, a forma como cheguei até esse momento. O ano era 2013, estava “cansada” de trabalhar em estabelecimentos comerciais na cidade de Santa Maria, local onde nasci e sempre morei. Desejava retomar meus estudos na Universidade Federal de Santa Maria, mas não sabia qual curso escolher, reingressava no curso de Letras-Inglês? Escolhia outro curso? Naquele momento estava tão decidida em retomar meus estudos na Universidade Federal de Santa Maria, que mesmo após saber que estava grávida não voltei atrás. Algo que, de certa forma, também contribuir foi o fato de ter escutado alguns comentários pela cidade, que o vestibular na Universidade Federal de Santa Maria iria acabar, ou seja, que seria o último vestibular nessa instituição e que, depois, a única forma de ingresso na UFSM seria através da realização da prova do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Como eu não conhecia muito sobre o ENEM, pensei que só teria aquele ano para tentar ingressar no ensino superior gratuito.

O sonho de ser professora não havia mudado, porém, dessa vez optei pelo Curso de Pedagogia pois já queria aprender e compreender tudo sobre o universo da criança. Então, no ano de 2014, dei início a esse sonho, contudo, como estava gestante, precisei realizar uma pausa já no segundo semestre do curso devido ao nascimento de minha filha Angelina.

Quando retornei em 2015, quase desisti mais uma vez de seguir na UFSM, entretanto, desta vez encontrei todo suporte necessário na Coordenação do Curso, a gestão nesse momento começou a fazer sentido na minha vida pessoal e acadêmica, pois tudo poderia mudar. Percebi o quanto a gestão tem importância na vida de um estudante. Felizmente eu recebi todo acolhimento e encaminhamento devidamente correto para organizar todas as disciplinas e seguir no curso.

Depois de tudo organizado, entendi que precisava ir em busca de experiências com as quais pudesse articular reflexões com a teoria, a qual estava aprendendo em sala de aula. Durante essa trajetória acadêmica, vários caminhos foram percorridos em busca de aperfeiçoamento e dessa reflexão “teoria-prática”. Confesso que eu também estava atenta e percebia essa movimentação com algumas colegas de aula. Algumas estavam atuando como bolsistas e estagiárias em escolas, vivenciando o cotidiano escolar, outras como bolsistas em grupos de pesquisa e de ensino, participando de eventos.

Percebi que era importante ter e viver esse tipo de experiência também. Novas vivências e aprendizados para além dos vividos dentro de sala de aula, na instituição UFSM. Procurei por experiências que pudessem ampliar o meu conhecimento e vivências dentro do contexto escolar.

A primeira destas experiências aconteceu no ano de 2016, quando conheci a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo-UEIIA. A UEIIA é uma escola de Educação Infantil Federal localizada dentro da UFSM. É uma instituição que atende crianças desde os 4 meses de idade até os seis anos, ou seja, atende turmas de berçário e turmas de multi-idade, que são as crianças de dois anos até os seis anos. A multi-idade caracteriza-se por agrupamentos de crianças com várias idades e faixa etárias na mesma sala.

Além de ter essa composição diferente dos grupos de crianças, a UEIIA também tem uma proposta pedagógica diferenciada, pautada na escuta das crianças. O ingresso na UEIIA é aberto a toda comunidade através de edital, o acesso é universal. E foi nesta escola que ocorreu o meu primeiro , como professora, com a instituição “escola” e com as crianças, ou seja, com o local-espço de trabalho e com os sujeitos que trabalharia futuramente. Lá, na UEIIA, aprendi muito, pois fiquei atuando como bolsista de turma multi-idade por aproximadamente um ano, porém fiquei limitada apenas ao contato com a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, a qual me identifico muito até os dias atuais.

Ainda no final de 2016, querendo viver novos espaços, fui selecionada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual possibilitava atuar diretamente com crianças da Educação Infantil em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

O PIBID foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, pelo então ministro da Educação Fernando Haddad e foi pensado para dar uma atenção maior ao futuro professor, uma formação de qualidade e foi o que aconteceu comigo.

Então, no ano de 2017, novamente estava inserida numa escola de Educação Infantil, porém desta vez em uma EMEI, onde as experiências foram outras, mas da mesma forma bem significativas. O objetivo principal do PIBID é a iniciação à docência, ou seja, como bolsista do PIBID pude estar como docente, observando atentamente, registrando, planejando, colocando em prática, sendo regente da turma em algumas oportunidades formativas.

No Pibid, além de estar na escola com as crianças, o grupo também participava de encontros formativos na universidade, encontros que realizávamos leituras de textos que embasavam a nossa prática. Estar no programa também proporcionou a inserção em eventos, escrevendo resumos e inclusive apresentando trabalhos em outras cidades.

As duas experiências mencionadas anteriormente - na UEIIA e no PIBID - contribuíram de forma significativa para minha formação, para o meu posicionamento crítico, ao mesmo tempo em que eu estudava, ampliava e reforçava os argumentos para desenvolver a minha prática à medida que estava diariamente inserida na escola. Foi através da bolsa do PIBID, que também conheci o projeto INSPIRA.

Em 2018, tive a experiência de ter sido a primeira bolsista de Exensão do Projeto INSPIRA, o qual faz parte do Observatório de Direitos Humanos vinculado a Pró-Reitoria de Extensão da UFSM, e é coordenado pela professora do Centro de Educação da mesma universidade Graziela Escandiel de Lima. Essas ações integravam também o Programa de Extensão Educação inspirando vidas (2018-2022), coordenado pela professora Márcia Paixão, e ambos refletem academicamente a parceria da UFSM com a Polícia Federal e a SUSEPE que, desde 2016, têm promovido ações que buscam contribuir com a manutenção de vínculos de mulheres/mães com seus filhos.

O INSPIRA também me inspirou a olhar para as crianças com um outro olhar, mais atento e sensível, inclusive para as crianças dentro da escola, pois essas crianças que participam do projeto também estão na escola, ou pelo menos, deveriam estar. Esse projeto tem o objetivo de aproximar e manter vínculo afetivo entre mães que estão em situação de privação de liberdade e seus filhos. Acadêmicos de vários cursos participam do evento que geralmente acontece três vezes ao ano. Os acadêmicos promovem espaços de interação, brincadeiras, algo que as crianças se sintam convidadas a participar junto com suas mães.

Também no ano de 2018 foi possível atuar efetivamente dentro das escolas sendo professora em formação, ou seja, realizando os estágios curriculares supervisionados, e foi quando pensei muito para realizar a escolha das escolas. Optei por me desafiar em duas escolas de periferia, na zona norte de Santa Maria, uma para o estágio na Educação Infantil e a outra para o estágio nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, e foi dessa forma que conheci melhor a EMEF São João Batista, através do Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais.

Escolhi essa escola por já ter estado lá, em um outro momento acadêmico, em uma atividade prática de menor duração, na qual já tinha sido bem acolhida e por ser próxima ao local que eu resido. A principal influência pela escolha foi por já conhecer a escola e por saber que eu poderia realizar algo significativo na escola podendo sim contribuir e fazer a diferença na vida de alguma criança.

Eu desejava levar tudo o que havia aprendido, eu queria fazer diferente, sem as “folhinhas” e com muita paciência, pensar outras formas de aprendizagens para/com as crianças, explorar outras linguagens como a Arte, utilizar outras estratégias como jogos, livros, filmes, músicas, passeios, e assim foi. Brinquei e e me diverti muito com as crianças, pois penso que no ensino fundamental também é possível e desejável brincar, afinal elas não deixaram de ser crianças.

Consegui realizar as atividades de forma significativa, pois, para além do meu empenho e desejo, tive o apoio e incentivo da gestão, a escola foi muito aberta para as propostas que eu apresentava, fazendo com que me sentisse segura e acolhida por toda a equipe, fazendo parte do todo que a compõe.

Esse estágio ocorreu com uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, com crianças de idades entre 8 e 9 anos. Contei com todo suporte, apoio e supervisão de uma professora da universidade que orientou o estágio, a qual também contribuiu com seu olhar, sua experiência e seu conhecimento. Ao longo do estágio presenciei e observei várias situações difíceis e tristes, porém também vi muita alegria e felicidade com as coisas simples que a escola proporcionava a essas crianças, como uma festa para a família com brinquedos e lanches.

Ao final de cada semana de estágio eu precisava entregar, além do planejamento para a semana seguinte, uma reflexão semanal, refletindo, problematizando e me autoavaliando, e esse processo reflexivo sempre me fazia pensar o quanto o contexto da comunidade impactava dentro da escola; eu pontuava essas experiências de vida, de infâncias, e isso era o que mais me “marcava”.

Como foi significativo estar naquele espaço, fazer parte da vida, da história daquelas crianças, tê-las escutado, ter enxergado de fato a existência delas e em todos os sentidos, mas principalmente como crianças que têm direito à vida, à educação, a brincar, direitos que, em sua maioria, não estão tendo, pois muitas não

têm um lar, muitas precisam trabalhar desde pequenas, faltando dias de aula inclusive.

Segundo os Artigos 3º e 4º do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA):

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Infelizmente, na maioria das vezes, nessas comunidades em situação de vulnerabilidade social, a lei não se aplica na prática.

Dessa forma, a experiência do estágio nos Anos Iniciais, em 2018, tocou-me muito, pelas histórias das crianças que conheci, pelo papel da gestão que presenciei, pelo acolhimento que tive para desenvolver as minhas propostas. Foi um aprendizado significativo e amplo, pois além de conhecer essa realidade, observar, planejar, conviver, posicionar-me dentro de uma escola, pude pensar na importância que o profissional professor tem, não há como ser neutro, sair da escola e não levar para casa algo que aconteceu, ou uma inquietação sobre como poderia resolver tal situação. A cabeça fica sempre pensando. E ser professor tem essa importância, o trabalho docente é fundamental.

Enfim, meu período de graduação foi recheado de experiências marcantes, que além de contribuírem para o meu aprendizado, contribuíram também para a minha constituição docente. A Sabrina professora carrega um pouco de tudo que aprendeu na Instituição UFSM e de todas as experiências que viveu nos outros lugares por onde passou.

E depois dessa rica e tocante experiência na EMEF São João Batista (2018), eu ainda realizei o estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, com uma turma de berçário na EMEI Borges de Medeiros, localizado também na mesma zona norte da cidade.

No ano seguinte, em janeiro de 2019, concluí a graduação com a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso com a temática voltada diretamente à Educação Infantil. Em março do mesmo ano iniciei o curso de Especialização em Gestão

Educacional e Políticas Públicas na UFSM. Logo em seguida, ainda em 2019, iniciei minha trajetória profissional como Educadora Infantil na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo-UEIIA , escola na qual trabalhei com turmas multi-idade até o início de 2023.

No ano de 2020 com a chegada da Pandemia mundial do Covid-19 muitas coisas mudaram, a ordem era o isolamento social no qual todas as escolas foram fechadas e aos poucos foram incluindo e se adaptando a um novo formato, o ensino remoto. A consequência da Pandemia na realização da especialização foi o impedimento de realizar a pesquisa de campo na escola. O estudo monográfico foi finalizado de forma remota através da realização da defesa de monografia via *google meet* em 2021; novamente abordou temas ligados à etapa da Educação Infantil, mais especificamente ao currículo da e na Educação Infantil, trouxe algo que me inquietava muito, a presença tão marcante, estereotipada e sem sentido, as datas comemorativas na Educação Infantil.

No final desse mesmo ano, em 2021, fui aprovada na seleção para o curso de Mestrado Profissional em Políticas públicas e Gestão educacional, com um anteprojeto voltado à Educação Infantil, pois até então desenvolveria minha pesquisa na UEIIA, porém, com o meu desligamento da escola, decidi me desafiar, sair da minha “zona de conforto”. Uso essa expressão pois eu sinto que tenho mais propriedade e segurança para falar sobre assuntos referente às crianças pequenas e bem pequenas, pois além de atuar por quatro anos, como professora de Educação Infantil, também estudava, realizava formação continuada, estava e estou inserida em grupos de pesquisa com a temática da Educação Infantil.

Para a realização desse trabalho me desafiei a pesquisar as crianças maiores, que frequentam os anos iniciais do Ensino fundamental. As experiências são outras, o currículo é outro, o local e o contexto também são bem diferentes, mas os direitos devem ser os mesmos, o direito à educação, a uma educação de qualidade.

Escolhi voltar para a EMEF São João Batista, pois acredito que a minha pesquisa pode contribuir dentro do contexto da escola, compreender as infâncias “marcadas” por vulnerabilidades, refletindo junto a equipe docente, buscando a melhor educação para essas crianças, as quais precisam de condições para se manter na escola. A educação transforma a vida de pessoas, por isso, retornar à escola realizando esta pesquisa foi uma busca de contribuir para qualificar a educação das

crianças dessa comunidade, através da escuta dessas crianças e das reflexões junto ao corpo docente da escola.

Para me inserir no contexto teórico-bibliográfico da pesquisa, envolvendo a infância, a vulnerabilidade social e o trabalho docente, fui em busca de um panorama do que vem sendo produzido acerca desses assuntos, bem como de verificar o que já foi pesquisado ou o que se encontra carente de estudo nessa temática. A seguir, apresento o resultado dessa busca através da realização do Estado de Conhecimento.

3 ESTADO DE CONHECIMENTO

O Estado de conhecimento é uma forma de realizar um levantamento de produções acadêmicas sobre o tema de pesquisa. É realizado em meios digitais específicos, onde esses textos são publicados, como o portal da CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a SciELO-Scientific Electronic Library Online, a BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- entre outros. Os textos podem ser artigos, pesquisas de mestrado e doutorado.

Para este trabalho foi feito um levantamento dos estudos que vem sendo realizados acerca da temática desta pesquisa. Identificou-se a ausência de pesquisas que articulem os conceitos de vulnerabilidade social, infância e trabalho docente em um único estudo. Por isso pensou-se que, para iniciar um estudo, é necessário realizar o estado de conhecimento, para revelar e dar um parâmetro do que já está sendo pesquisado acerca do tema e dentro do contexto da pesquisa acadêmica e científica.

Segundo Morosini e Fernandes (2014), o estado de conhecimento além de ser um instrumento de pesquisa, registro, catalogação, também contribui para a escrita e leitura acadêmica do que está sendo pesquisado, permitindo posteriormente uma análise dos dados encontrados. Segundo as autoras, o Estado de conhecimento realiza-se pela:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

A realização do estado de conhecimento foi muito relevante, visto que mostrou o quanto a temática é importante e de relevância social e educacional, pois evidenciou um aumento de pesquisas recentemente com a temática da vulnerabilidade social. Demonstrou também a importância de se continuar pesquisando, aprofundando pesquisas acerca deste tema, embora essa busca também tenha mostrado o quanto é carente em alguns aspectos.

Conforme Morosini e Fernandes (2014), além de catalogar e categorizar as pesquisas encontradas, o estado de conhecimento contribui para que se possa usar algumas referências para a própria pesquisa, além de ampliar o conhecimento da área de estudo.

Primeiramente, para a etapa de qualificação do projeto de pesquisa, foi realizado um estado de conhecimento mais simples, em apenas dois portais de pesquisas, na BDTD (Biblioteca digital Brasileira de Teses e dissertações) vinculado ao IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Posteriormente, foi realizada a mesma busca no portal da SciELO (Scientific Electronic Library Online), principal biblioteca digital da América Latina.

Para a realização do estado de conhecimento, adotou-se, como descritores de busca, as palavras: infância, vulnerabilidade social e trabalho docente.

3.1 BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES- BDTD

3.1.1 Descritor: Infância e Vulnerabilidade Social

Ao usar o descritor Infância e Vulnerabilidade social na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontraram-se 376 trabalhos através da busca simples, sem filtros. Esse número reduziu-se para 177 com o recorte dos últimos 5 anos (2018-2022).

Para trazer as pesquisas para a área educacional, a qual se estava buscando, acrescentou-se a palavra “escola” na busca avançada e dentro do campo “assunto”, então foram encontrados apenas 17 trabalhos, entre eles, muitos estavam relacionados a assuntos como violência, uso de álcool, drogas, gravidez na adolescência, racismo. Selecionou-se apenas uma pesquisa de doutorado, conforme quadro abaixo:

Descritor: Infância e Vulnerabilidade social			
AUTOR	TÍTULO	Instituição/Grau	ANO
Leal, Tereza Cristina Merhy	Narrativas de professoras da educação infantil: formação, prática docente e relação com as famílias em uma instituição comunitária	Universidade Católica do Salvador/ Tese	2018

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

3.1.2 Descritor: Infância e Trabalho Docente

Pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com o descritor: Infância e Trabalho Docente. Inicialmente com uma busca simples, em recorte de tempo, encontraram 601 trabalhos, após, a mesma busca com trabalho docente entre aspas AND infância, encontramos 110 trabalhos. A partir disso, utilizou-se o filtro de data de defesa, delimitou-se a busca para as pesquisas mais recentes (2018 a 2022) e foram encontrados 44 trabalhos. Então optou-se pela busca avançada com o mesmo recorte de tempo, porém optando pelos recurso de “título” e “assunto”. Encontram-se apenas dois trabalhos com “Trabalho docente” no título e “infância” no assunto. E são eles:

Descritor: Infância e Trabalho Docente			
AUTOR	TÍTULO	Instituição/Grau	ANO
Araújo, Sâmara Carla Lopes Guerra de	Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte	Universidade Federal de Minas Gerais/Tese	2019
Costa, Ivandiely Pessoa Pinto de Menezes	Gênero, Infância e Escola: perspectivas etnográficas sobre o trabalho docente com crianças	Universidade Federal da Paraíba/Dissertação	2020

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

3.1.3 Descritor: Vulnerabilidade social e Trabalho Docente

Ao realizar a pesquisa na BDBTD com os descritores Vulnerabilidade Social e Trabalho Docente, encontraram-se, na busca simples, 115 trabalhos, antes de usar o filtro de temporalidade, o primeiro texto já me chamou atenção, uma tese da Universidade Federal de Minas Gerais de 2015. Delimitando para as pesquisas mais recentes (2018 a 2022) a quantidade encontrada foi de 65. Realizando a leitura de título e resumos, perceberam muitos trabalhos voltados a outros níveis de ensino, como ensino médio, ensino superior e também educação infantil, além de pesquisas

envolvendo o ensino de Ciências, Matemática, Educação física e programas estudantis como o Prouni.

Dessa forma, reduziu-se muito o número de trabalhos que pudessem contribuir com o andamento desta pesquisa. Da mesma forma, percebeu-se que essa área é carente de estudos, o que torna esta pesquisa ainda mais relevante de ser realizada. Abaixo os estudos selecionados:

Descritor: Trabalho Docente e Vulnerabilidade social			
AUTOR	TÍTULO	Instituição/Grau	ANO
Saraiva, Ana Maria Alves	O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho	Universidade Federal de Minas Gerais/Tese	2015
Morais, Angela Aparecida Bolzan de	Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social: desafios à gestão do trabalho pedagógico	Universidade Federal de Santa Maria/ Dissertação	2021

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

3.2 SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SciELO)

3.2.1 Descritor: Infância e Vulnerabilidade Social

Realizou-se a busca de artigos com os descritores Infância e Vulnerabilidade social, no site da Scielo, e encontraram-se 53 resultados, sem a utilização de filtros. Com recorte dos últimos cinco anos (2018 a 2022), resultou em apenas sete trabalhos, os quais não estavam relacionados ao foco de investigação, então foi realizada a leitura dos títulos e resumos dos 53 trabalhos encontrados na busca sem filtros. Destes 53, selecionaram-se dois trabalhos, um de 2011 e outro de 2013. Isso também mostra que não se tem pesquisas atuais, recentes com essa temática, ressaltando mais uma vez a necessidade e a importância de se realizar uma pesquisa que aborde a temática do trabalho docente com infâncias em situação de vulnerabilidade social.

Os artigos selecionados apresentam-se no quadro abaixo:

Descritor: Infância e Vulnerabilidade Social		
AUTOR	TÍTULO	ANO
Ednéia José Martins Zaniani Maria Lúcia Boarini	Infância e vulnerabilidade: repensando a proteção social	2011
Franciele Fagundes Fonseca Ramony Kris R. Sena Rocky Lane A. dos Santos Orlene Veloso Dias Simone de Melo Costa	As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção	2013

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

3.2.2 Descritor: Infância e Trabalho Docente

Realizando a busca no site da Scielo, encontraram-se 22 trabalhos, muitos desses em outros idiomas, então, o primeiro filtro foi pela busca de trabalhos em língua portuguesa, encontraram-se apenas 9. Realizando a leitura de títulos e resumos, não se selecionou nenhum, o que mostra que a produção brasileira está ainda sem muitas contribuições nessas temáticas.

3.2.3 Descritor: Vulnerabilidade Social e Trabalho Docente

Realizando a busca no portal SciELO com o descritor “Vulnerabilidade social” e “Trabalho docente”, encontrou-se apenas um trabalho, o qual e foi selecionado para análise e possível contribuição com esta pesquisa. Por interesse investigativo em nível de especulação e curiosidade, excluiu-se o descritor “vulnerabilidade social”, realizou-se uma nova busca com apenas “Trabalho Docente” e, dessa vez, obteve-se um resultado de 69 trabalhos com essa temática nos últimos cinco anos (2018 a 2022). Diante desse resultado, nota-se que a articulação do tema vulnerabilidade social com o trabalho docente ainda está carente de pesquisas. Abaixo o único trabalho encontrado com os dois descritores:

Descritor: Trabalho Docente e Vulnerabilidade social		
AUTOR	TÍTULO	ANO
Regina Zanella Penteado Samuel de Souza Neto	Mal estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão	2019

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

3.3 SÍNTESE DO ESTADO DE CONHECIMENTO

O objetivo da realização do Estado de Conhecimento para esta pesquisa, intitulada “Vulnerabilidade da infância em uma escola de ensino fundamental de Santa Maria”, foi de identificar estudos que viessem ao encontro da temática de interesse, que trouxessem assuntos dentro do contexto desta pesquisa, porém em nenhum dos estudos encontrados abordava-se esse mesmo tema articulado da forma em que esta pesquisa foi realizada. Nenhum dos estudos abordou a vulnerabilidade da infância ou o trabalho docente referente à vulnerabilidade social da infância, como as crianças se relacionam, quais características marcam essa infância.

Dessa forma, a seleção dos trabalhos foi por proximidade aos temas abordados neste estudo, ainda que apareçam de forma isolada em cada trabalho. Aqui são relatadas algumas interpretações dos resumos e considerações finais desses estudos, pois, para esta pesquisa, não foi realizada a leitura integral dos mesmos.

A partir da realização do Estado de Conhecimento, o qual foi realizado no início do mês de maio/2023, obteve-se como resultado: oito (8) estudos selecionados: três (3) artigos, duas (2) dissertações e três (3) teses.

Com o descritor “**Infância e Vulnerabilidade social**”, selecionaram-se três (3) trabalhos, uma tese (2018) através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e dois artigos (2011) e (2013) no sites de buscas da ScieLO. Iniciou-se a análise em ordem cronológica do artigo intitulado: *Infância e vulnerabilidade: repensando a proteção social*, o qual foi bem interessante de ser lido pois traz um resgate histórico da infância e de como ela vem se tornando desprotegida e desamparada, necessitando de políticas públicas para atender essa infância. Dando seguimento, o segundo artigo selecionado através da busca no site da SciELO com o

descriptor Infância e Vulnerabilidade social foi: *As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção*, o qual se notou pertencer ao contexto da área da saúde pública, com o objetivo de revisar e discutir as vulnerabilidades na infância e na adolescência, bem como as políticas públicas brasileiras de intervenção. Realizou-se uma revisão narrativa em periódicos da área da saúde, como na BVS-Biblioteca Virtual da Saúde, e para essa pesquisa os autores utilizaram a combinação dos seguintes descritores: “Saúde do Adolescente”, “Saúde da Criança”, “Políticas Públicas de Saúde” e “Vulnerabilidade”. Esse artigo organizou os resultados em categorias como: As Vulnerabilidades das Crianças e Adolescentes no Brasil, Políticas Públicas de Intervenção aos Fatores de Risco na Infância e Adolescência, Estatuto da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar, Programa Bolsa Família e Programa Saúde na Escola. Considerou-se importante a leitura do artigo, visto que aborda a temática da vulnerabilidade social mesmo que não no contexto escolar mas de uma forma geral.

E por fim, analisou-se a tese intitulada: *Narrativas de professoras da educação infantil: formação, prática docente e relação com as famílias em uma instituição comunitária*, a qual apresenta as narrativas de professoras, algo que não foi buscado na realização do estado de conhecimento, mas foi um resultado interessante ter contato com esses trabalhos. Neste caso, as professoras ouvidas atuam na Educação Infantil. A autora escuta as professoras sobre memórias das infâncias delas, a formação docente e os desafios vivenciados com as famílias em uma instituição comunitária. Atuar com a vulnerabilidade social está presente como um dos desafios, pois “Todas as professoras anunciam e denunciam, nas narrativas, os desafios diários da lida com a vulnerabilidade social que se apresenta no perfil das famílias do local em que está situada a creche escola” (LEAL, 2018, p. 200).

Para a realização da tese, a autora adotou como metodologia, a ida a campo com observação e realização de entrevistas narrativas. Os autores mais utilizados pela pesquisadora foram Furlanetto (2003, 2009, 2011), Larrosa (2002, 2015, 2016) e Nóvoa (1992, 1995, 2002, 2003, 2004, 2016, 2017).

Com o descriptor **“Trabalho docente e Infância”** foram selecionados dois (2) trabalhos, uma dissertação (2020) e uma tese (2019), todos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD. Em ordem cronológica, analisou-se primeiramente a tese intitulada: *Trabalho docente, infância e políticas de*

alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte.

Após a leitura, percebeu-se que, apesar de apresentar diretamente os descritores “Trabalho docente e Infância no título da pesquisa, o enfoque principal foi analisar as repercussões das políticas educacionais de alfabetização e de avaliação sobre o trabalho e a identidade profissional das professoras de 1º ciclo nas escolas municipais de Belo Horizonte. Na pesquisa, a autora utilizou como instrumentos de pesquisa questionários e entrevistas semiestruturadas, as quais as professoras respondiam sobre o que pensavam da profissão, por que escolheram essa profissão, entre outras. A pesquisa foi bem importante, já que foi feita revisão bibliográfica sobre trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação, trouxe em um dos capítulos as políticas educacionais de alfabetização e de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental, além disso, demonstrou o impacto dessas políticas e programas de governo no trabalho docente. A autora defende que o trabalho e a identidade dessas professoras têm sido modelados por meio das políticas de alfabetização e avaliação vigentes. Alguns autores mais utilizados pela autora foram: Hypolito (1997, 2012, 2015), Mainardes (2006, 2010, 2017), Mortatti (1999, 2000, 2004, 2007, 2010, 2013) e Oliveira (2002, 2003, 2004, 2006, 2007, 2010, 2012, 2015, 2017, 2018).

O segundo trabalho selecionado a partir dos descritores “trabalho docente e infância”, na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses, foi a dissertação intitulada: *Gênero, Infância e Escola: perspectivas etnográficas sobre o trabalho docente com crianças*. Essa foi mais uma pesquisa que trouxe em seu título a presença do descritores: “trabalho docente e infância”, porém ela aborda os conceitos de gênero, infância a partir da narrativas das crianças. A autora busca compreender como a atividade docente organiza as concepções sobre gênero e sexualidade colocadas por crianças em suas narrativas e observações sobre o mundo dos adultos, ou seja, o foco dela não diretamente com as crianças e sim em como as professoras organizam as informações trazidas pelas crianças em relação a gênero e sexualidade. Para tanto, a autora realizou entrevistas com as professoras e observação das crianças no contexto escolar. O principais autores utilizados por ela foram: Foucault (1997) e Cavalcante (2014) e documentos da legislação brasileira para a educação.

Com o mesmo descritor “**trabalho docente e infância**” no site de buscas SciELO não se selecionou nenhum artigo para análise.

Com o descritor “**Trabalho docente e Vulnerabilidade social**” foram selecionados dois trabalhos através da plataforma BDTD e um através do site de buscas da SciELO, uma tese (2015), uma dissertação (2021) e um artigo (2019), respectivamente. Em ordem cronológica, analisou-se primeiramente a tese intitulada: *O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho*, a qual teve como objetivo investigar como se desenvolve o trabalho docente nas escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade social e econômica. Essa pesquisa buscou dados com 24 docentes de três escolas públicas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade de Belo Horizonte. A pesquisa identificou que, em relação ao tempo de atuação dos professores nessas escolas, esses não passam de 6 anos. Esse foi um dado que chamou atenção: Por que os professores não permanecem nessas escolas? Outro ponto impactante mencionado na fala dos professores foi em relação à participação dos pais. Saraiva (2015) relata que: “Os pais foram considerados de forma unânime como totalmente ausentes da escola e das atividades escolares dos filhos.” Essa tese realizou várias etapas metodológicas, análise documental, revisão bibliográfica, ida a campo com a aplicação de questionários e entrevistas. Entre os autores mais usados nessa pesquisa está Oliveira (2002, 2005, 2006, 2009, 2010, 2013, 2015).

Dando seguimento, analisou-se o artigo intitulado: *Mal estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão*, o qual teve como objetivo apresentar uma leitura crítica da problemática do mal-estar, dos sofrimentos e dos adoecimentos de professores, vinculada à história do trabalho docente, aos modos de ser/estar na ocupação e à cultura do magistério. Muito interessante a informação que os autores trazem sobre as publicações que já existem sobre o adoecimento e mal estar docente, as quais sempre se referem a aspectos da saúde, da voz ou problemas relacionados a coluna. Dizem ainda que essas pesquisas pertencem a várias áreas como da saúde, fonoaudiologia, educação física, entre outros, que não se articulam de forma interdisciplinar e que cada área busca um objetivo diferente e específico. Por fim, ressaltam a falta de pesquisas que relacionem esse mal estar docente sob perspectivas mais abrangentes e interdisciplinares e que busquem diálogo com a área de educação nas questões de formação de professores e de profissionalização docente. Entre as bibliografias mais utilizadas no artigo estão Esteve (1999, 2014) e Ferreira (2009, 2010, 2015).

E, finalizou-se com a análise do trabalho mais recente, do ano de 2019, uma dissertação da UFSM intitulada: *Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social: desafios à gestão do trabalho pedagógico*. Essa dissertação aborda aspectos da gestão escolar em escolas de comunidades em situação de vulnerabilidade social e os desafios para alfabetizar as crianças que estudam nessas escolas. O objetivo geral dessa pesquisa foi “compreender os desafios da gestão pedagógica de escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social, na perspectiva de projetar indicadores para uma gestão emancipatória, capazes de favorecer o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.” A abordagem metodológica primou pela perspectiva colaborativa (ECER) pautada na Escuta de cada um dos participantes, Contextualização, Experimentação e Reelaboração. Os estudos que deram respaldo à investigação foram: Bolzan (2002), Santos (2007), Ferreiro (1985), Charlot (2013) e Lück (2007, 2008). Foi muito importante conhecer esse estudo, pois contribuiu em vários pontos, pode-se ler alguns registros de professoras, narrando os desafios desse contexto escolar, principalmente por também ter sido realizado com escolas em comunidade de situação de vulnerabilidade social.

Sendo assim, percebeu-se que, apesar de se encontrar vários trabalhos que abrangem o contexto da vulnerabilidade social, alguns também incluindo contexto escolar, o trabalho docente, as crianças e infâncias, continua sendo necessário que mais pesquisas sejam realizadas, devido à relevância desse tema para a sociedade em geral, os desafios que se apresentam em torno de populações vulneráveis e o quanto impactam vários sujeitos como as crianças, as professoras, as famílias.

A educação, ou como em alguns trabalhos se encontra mais especificamente, a alfabetização ou a qualidade da educação de crianças em situação de vulnerabilidade social, pode estar diretamente ligada ao trabalho do professor, o qual pode ou não se sentir afetado pela condição em que muitas crianças chegam à escola, por terem conhecimento de como elas vivem quando não estão na escola.

Considerando que “afetar” é algo que impacta, que transforma e muda aquele que se deixa afetar, aproximo este termo ao significado que Larrossa (2002) que evidencia o conceito de experiência: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (p. 21).

Dessa forma, percebe-se que o **trabalho docente** desempenha um papel crucial na educação de **crianças** em situação de **vulnerabilidade social**. Professores têm a responsabilidade não apenas de ensinar, sendo que ensinar na perspectiva de Freire (1996) “*não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.*” Professores tem responsabilidades no sentido de não “perderem” alunos, é um desafio sim manter as crianças na escola, ainda mais em contextos de vulnerabilidade social, onde geralmente há dificuldades como a falta de recursos econômicos por parte da família, ou ainda, um simples dia de chuva pode ocasionar um dia sem estar escola.

Professores(as) precisam ter sensibilidade e empatia pelas crianças, realizando o acolhimento, mas que, antes disso, o professor possa estar bem emocionalmente também, sentindo-se seguro e capaz de desenvolver suas aulas com as crianças. Neste último trabalho lido durante o Estado do Conhecimento: *Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social: desafios à gestão do trabalho pedagógico*, a autora Moraes (2021) cita Nascimento; Powaczuk (2019)

[...] a **escola** que atende comunidades em **situação de vulnerabilidade** precisa compreender o lugar fundamental que ocupa dentro de uma sociedade excludente, que se desresponsabiliza com a educação de suas crianças, as quais muitas vezes se veem solitárias para o enfrentamento de situações limites, não dispondo de condições de resistir ou se opor. Neste sentido, o trabalho pedagógico precisa ser pensando na direção de **acolher as diferentes infâncias** que habitam os bancos escolares, auxiliando-as a encontrarem novas perspectivas e possibilidades de ler e viver o mundo. O trabalho com comunidades vulneráveis apresenta-se como um convite para renovar as práticas de educação, por meio do trabalho colaborativo e rigoroso com professores, pais e comunidade em geral, na direção de ampliar do plano individual e pedagógico para o plano das políticas públicas direcionado a superar os obstáculos materiais, culturais e políticos que os mantêm vulneráveis (NASCIMENTO; POWACZUK, 2019, p. 01).

A citação acima remete à experiência que já vem sendo realizada na EMEF São João Batista, visto que já vem acontecendo um trabalho de acolhimento, através da *Agendas de Acolhimento*⁵, onde acolhem crianças e comunidade escolar, dando visibilidade às diferentes infâncias, realizando também um trabalho em parceria com as professoras da EMEF.

⁵ Agenda de Acolhimento, uma política institucional própria, autoral e que traz o jeito próprio de fazer de determinado cotidiano, que acolhe uma comunidade específica, operando ações de transformação, a qual traz pelo menos quatro pilares identificados: Escuta, Políticas Públicas, Comunidade e Aprendizagem, fruto da pesquisa de dissertação de (COSTA, 2023). A visibilidade das infâncias na escola: agendas de acolhimento em contextos de vulnerabilidade social.

No capítulo a seguir, o referencial teórico encontra-se organizado em quatro capítulos: infância, vulnerabilidade social, brincar e a experiência de ser criança na escola e a pesquisa com crianças. Pretende-se elucidar o que se entende dessas temáticas e suas relações trazidas neste trabalho, bem como mostrar quais foram os aspectos históricos, como surgiram alguns conceitos, concepções e abordagens sobre esses temas. A seguir, os encaminhamentos teóricos, os quais fundamentam esta pesquisa.

4 INFÂNCIA

As pesquisas que remetem à história da criança e da infância consistem em uma discussão recente, pois a temática entrou em evidência a partir da década de 60, com a publicação da obra de Philippe Ariès, intitulada: “*A criança e a vida familiar sob o Antigo Regime*”. Entretanto, o estudo do precursor historiador francês tornou-se conhecido no território brasileiro nos anos 70, e sua tese versa sobre a ausência do sentimento da infância, até o final da Idade Média (SILVA; TORRES, 2022). “[...] até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas [...]” (ARIÈS, 1986, p. 51).

De acordo com Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 15), “podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”. Assim sendo, enquanto adultos, pode-se falar das experiências que se teve durante a infância, como também é possível ouvir outras crianças sobre a própria infância ou o que é ser criança.

Além disso, a infância é um assunto que faz parte da matriz curricular dos cursos de licenciatura em Pedagogia, pois é carregada de: [...] histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de educação infantil (KRAMER, 1999, p. 207).

Com as definições anteriormente mencionadas, pode-se perceber que existem várias representações de infância apontadas pelos diferentes autores e que são concepções que se transformaram ao longo do tempo. Nesse sentido, Ariès (1981) assinala que as representações sobre a infância foram construídas de acordo com o desenvolvimento da sociedade e que as suas representações atribuem à criança a ausência de características e peculiaridades singulares, o que explicaria ela ser contemplada como a versão de adulto em forma de miniatura.

A concepção de olhar a criança como um ser desprovido de características próprias é reforçada com a etimologia da palavra infância, que advém do verbo *fari*, que significa falar, ou seja, ter a faculdade e a utilização da fala; *infans*, *anti* que

significa que tem pouca idade, infantil. Desse modo, *infantia* significa a dificuldade ou a incapacidade de falar, mudez (ARAUJO, 2007).

Ainda neste viés, tanto as terminologias criança e infância, quanto a classificação do seu tempo receberam acepções diferenciadas ao longo da história. Como exemplo, pode-se dizer que crianças de colo eram identificadas como *parvus* ou *parvulus*. Então, criança ou a criança pequena era contemplada como um menino pequeno que mamava no peito ou que estava em fase gestacional. Ademais, o termo moço também poderia referir-se a crianças bem pequenas, menores de um ano a quatro anos de idade (KUHLMANN; FERNANDES, 2004).

Desse modo, é importante associar que, quando se fala em infância e múltiplas formas do vocábulo criança, pode-se remeter a tempos e espaços diferentes. Ao longo da história, várias acepções foram elaboradas e configuradas conforme os aspectos de uma determinada sociedade, classe e idade.

Neste contexto, quando se aborda a infância, em sua perspectiva histórica, remete-se ao aspecto relacional e, também, de geração, evidenciando as peculiaridades nas formas de existir e nos papéis sociais que são classificados como diferentes. Sarmiento (2005) conceitua geração como forma de considerar a criança e o adulto enquanto idades e papéis sociais diferentes, interligados e dependentes, ou seja, explora o conceito em uma lógica associativa, em que uma classe etária não sobreviveria sem a outra.

Ao fazer um breve recorte histórico, na época no Brasil Colônia e Império, as crianças experienciam suas infâncias mediante a condição social dos pais; naquela época, aos sete anos de idade, a criança era conduzida juntamente com seus pais à lavoura, ao trabalho escravo. Somente com a Lei do Ventre Livre, aos 28 dias de setembro do ano de 1871, todas as crianças nascidas a partir deste marco tinham o direito a serem livres.

Contudo, a Lei foi considerada um caso de ambiguidade, pois:

[...] a mesma lei colocava estes libertos sob a tutela dos donos das mães, para cuidar e educar as crianças até o oitavo ano de vida, podendo optar por utilizar até os 21 anos de liberto, ou receber uma indenização de 660\$000, em títulos do governo a 6%. As crianças abandonadas deveriam ser educadas por associações criadas com esse propósito (GEBARA, 2002 p. 05-06).

Assim sendo, em 1820 e 1830, sob a liderança política e cultural da geração da independência organizaram asilo de órfãos, casas de correção e trabalhos, entre

outras coisas, a fim de direcionar à guarida, proteção e formação da população (HILSDORF, 2003, p. 43). Na época, as instituições eram organizadas em função da composição da sociedade brasileira, que se formou, nesse período, em diferentes esferas culturais, sendo escravizados, índios, pessoas livres, pobres e os senhores. As organizações se institucionalizam em virtude da formação da sociedade brasileira que se constituiu, nesse período, em diferentes camadas sociais, compreendidas entre escravizados e índios, pessoas livres, pobres e os senhores.

No cenário brasileiro, ao se abordar sobre as definições de infância e criança, especificamente no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 2010), “[...] é considerado criança quem tem até 12 anos incompletos”. E, de forma mais aprofundada, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI’s, 2010, p. 12) a criança é:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Em relação à citação anterior, a criança é definida como sujeito histórico permeado de direitos. Então, alguns questionamentos passam em minha mente, tais como: as crianças que vivem uma infância de vulnerabilidade social, estão tendo esses direitos? Como a infância se constitui?

Em uma escrita reflexiva, rememoro minha infância:

Eu vivi uma infância, meus filhos estão vivenciando outra infância, existem várias infâncias, sempre existiram e percebo ainda que existe uma outra e nova infância. A infância que eu vivi teve muito a influência da família, do pai que mesmo “ausente” devido ao trabalho, viagens, era um pai muito carinhoso. Sempre que podia nos levava a circo, teatro, cinemas, viagens. Da mesma forma, os presentes que recebíamos em datas como natal e aniversário ou até nas vezes em que chegava de viagem eram livros de histórias, “disquinhos de vinil” com músicas infantis ou com histórias narradas, e eu adorava apenas ouvir e imaginar a história. Minha mãe sempre nos proporcionou autonomia, nos ensinando desde pequenos a arrumar nossa cama, nosso material da escola, tirar a mesa... da mesma forma era uma mãe que brincava junto e deixava que brincássemos livremente com água, terra, subir em árvores... Nos levava para a escola sempre ressaltando a importância de estudar! Também não tem como lembrar da minha infância sem lembrar da casa da vó....ah lá era o meu paraíso, era o ponto de encontro de todos os primos! (Registro da autora, de uma infância vivida no final da década de 80 e início da década de 90).

O registro acima revela um exemplo de infância de uma criança ativa e feliz. Isso pode ser considerado como algo preconizado pelos documentos orientadores e

Leis que defendem as populações infantis, as quais precisam ter seus direitos fundamentais preservados.

Retomando Ariés (1981), na Idade Média inexistia qualquer sentimento de infância, reforça o autor, que ela teria sido “descoberta” mais adiante. Diante dessa afirmação, o historiador francês recebeu muitas críticas, pois a infância sempre existiu, mesmo que as crianças naquela época tenham sido consideradas apenas como mini adultos.

Áries fez a afirmativa surpreendente de que o mundo medieval ignorava a infância. O que faltava era qualquer sentimento de l'enfance, 'qualquer consciência da particularidade infantil', essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. “[...] A civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala” (ÁRIES, 1981 *apud* HEYWOOD, 2004, p. 23).

Com base em Dahlberg, Moss e Pence (2003), em sua Tese de doutorado, Lima (2010) faz compreender que:

- Embora seja um fato biológico, a infância é uma construção social elaborada também pelas crianças;
- A infância é contextualizada em relação a tempo e espaço e cultura, varia segundo a classe, o gênero e as condições socioeconômicas;
- As crianças são atores sociais que participam da construção de suas vidas, da vida das pessoas mais próximas e da própria sociedade em que vivem;
- As formas de viver a infância, os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são aspectos dignos de estudos;
- As crianças têm voz própria, devem ser ouvidas e consideradas em diálogos e tomadas de decisão;
- As crianças e os adultos relacionam-se a partir de relações de poder, o que pode ser considerado de forma hierárquica.

Enfim, a infância foi percorrendo vários tempos, dos quais a criança nem era vista como criança, até ser contemplada como cidadã, detentora de direitos, vista como sujeito histórico, produtora de cultura.

Dessa forma, corroboro o pensamento de Heywood (2004), quando diz que o período da infância deve ser compreendido como uma construção do tipo social. Concluindo, a infância é um período crucial na vida de uma pessoa, caracterizado por experiências positivas e negativas. Durante essa fase, as crianças estão em constante processo de desenvolvimento, atribuindo valores, compreendendo normas e comportamentos que irão moldar seu desenvolvimento futuro; é um momento de

descobertas, aprendizados e formação de identidade. Em contrapartida, também é um período em que algumas crianças enfrentam desafios e vulnerabilidades, seja por questões socioeconômicas, seja por violência, negligência ou outras formas de adversidades.

Portanto, é fundamental que a sociedade e as políticas públicas estejam atentas e comprometidas em garantir uma infância saudável, segura e inclusiva para todas as crianças, proporcionando-lhes oportunidades de crescimento e desenvolvimento pleno.

Diante do exposto, anuncia-se o próximo capítulo *Vulnerabilidade Social*, abordando conceitos e definições, visto que a vulnerabilidade é, pois, a condição em que vivem muitas crianças em idade escolar em algumas regiões do no nosso município de Santa Maria-RS

5 VULNERABILIDADE SOCIAL

Compreende-se o conceito de vulnerabilidade, de acordo com a definição contida no dicionário on-line (2023), como algo que “falta”, que está desamparado de alguma forma, algo sem “cobertura”, ou alguém que não sabe se defender, proteger-se, ou seja, alguém que não consegue cuidar de si mesmo em todos os sentidos.

Inicialmente, antes de frequentar a universidade, compreendia que a vulnerabilidade estava associada somente à pobreza, à fome e à população de minorias na sociedade, associava às pessoas sem condições dignas de viver.

Depois, na academia, estudei, refleti, aprendi e, mais recentemente, pude compreender que existem vários tipos de vulnerabilidades, que ela não está somente associada à ideia de pobreza. Existem crianças ricas que são carentes de afetos, vivem sem mãe ou pai, ou ainda, às vezes até convivem com os pais, mas, devido ao trabalho, em que passam todo o tempo longe dos filhos, muitos acabam sendo criados pelas babás e encontram-se vulneráveis nesse sentido.

O termo “vulnerabilidade” também é muito usado em áreas como a psicologia, a assistência social e na saúde, por exemplo, quando se refere às pessoas vulneráveis a desenvolver alguma patologia, ou, por exemplo, uma população que não realizou nenhuma vacina está mais vulnerável e corre risco de contrair um vírus.

Foi dentro da área da saúde que se encontrou o conceito de vulnerabilidade, na década de 1980, com o surgimento do vírus HIV no Brasil. O conceito em voga emergiu na década de 80, como resposta à epidemia de *Human Immunodeficiency Virus* (HIV)/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids), referindo-se às pessoas que apresentavam uma gama maior de fatores associados à ação patogênica do vírus (SCOTT *et al.*, 2018, p. 601).

Trazendo para a área da Educação, percebe-se o quanto a vulnerabilidade social implica no contexto escolar, diretamente no aprendizado das crianças, no trabalho da escola, das professoras, etc.

Seguindo na ideia anterior de “desamparo”, a vulnerabilidade “social” é entendida como um desamparo social, relacionado aos direitos básicos que uma sociedade deveria ter, como saúde, educação, moradia entre outros. Assim:

[...] vulnerabilidade social é o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade.

Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e a mobilidade social dos atores (VIGNOLI; FILGUEIRAS, 2001, apud ABRAMOVAY *et al.*, 2002, p. 13).

A origem etimológica da palavra “vulnerabilidade” vem do latim *vulnerare* que significa: ferir, lesar, prejudicar e *bilis* que significa: suscetível a. Infelizmente, é exatamente isso que acaba acontecendo em muitos aspectos na vida das crianças vulneráveis, pois estão suscetíveis e expostas à violência, ao trabalho infantil, à fome.

De acordo com a OMS, 1948, a saúde consiste no completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não se limita à ausência de doença. É muito comum definir saúde como qualidade de vida, condições sócio-históricas, econômicas, etc., nas quais o sujeito se encontra. Entretanto, o estado de vulnerabilidade de muitas crianças brasileiras contradiz essa definição, uma vez que afeta diretamente a qualidade de vida das famílias. (Mesquita & Sierra, 2006).

Para Abramovay *et al.* (2002), o conceito de vulnerabilidade social no contexto latino-americano é atual, pois foi constituído para ampliar a análise dos problemas sociais, ultrapassando o quesito da renda ou a posse de bens materiais da população, por estar vinculado às concepções do Estado de Bem-Estar Social.

No Brasil, o ECA foi promulgado na década de 90, por meio da lei n. 8.069, o qual tem como foco a proteção integral de crianças e adolescentes, garantindo-lhes o direito a proteção à vida e à saúde, mediante efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio, harmonioso e em condições dignas de existência (BRASIL, 1990). De acordo com o artigo 4^a:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p. 9).

Ainda, o ECA dispõe que, nos casos de maus-tratos, situações opressivas ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsáveis, o âmbito da justiça poderá afastar o agressor da moradia comum.

Estudos, como o de Fonseca *et al.* (2013), comprovam que, no âmbito brasileiro, as principais vulnerabilidades que acometem as crianças são os problemas relacionados ao vício do álcool e brigas entre casais, que tornam as crianças testemunhas de situações violentas. Também, os riscos relacionados ao local de moradia afetam a oferta de instituições e serviços públicos, a carência dos espaços

destinados ao lazer e a proximidade da localização dos pontos de venda controlados pelo tráfico de drogas. Além de todos esses riscos, podem-se destacar os riscos do trabalho infantil, da exploração e da prostituição de crianças.

No caso das crianças da EMEF São João Batista⁶, localizada na região norte de Santa Maria, em sua maioria residem em um loteamento residencial e sobrevivem da renda dos familiares que reciclam materiais, alguns também contam com a ajuda de auxílios do governo. Algumas crianças ajudam seus pais no trabalho de reciclagem, saindo pelas ruas com a carrocinha ou carrinho, recolhendo materiais.

Na pesquisa de Costa (2023), a autora comenta sobre o quanto as crianças da comunidade são invisíveis. Por que não são vistas? Que infância é essa em que as crianças são negligenciadas, e isso é de certa forma é “naturalizado” na sociedade, pelo ciclo que as famílias acabam vivendo, repetindo-se, passando de pai para filhos, isso as torna invisíveis? Aos olhos de quem? Das autoridades? Da sociedade?

Entende-se que ver o que não se gostaria de ver também causa dor, tristeza, desconforto, inquietação. Muitas vezes se pensa em “ignorar” todas as coisas ruins que podem afetar, mas é impossível, pois é perceptível a dor da criança que sofre violência. Na verdade, imagina-se a dor, os castigos, o desamparo emocional, a fome, o frio e como se é incapaz de “mudar” essas situações, “fecham-se os olhos”, desliga-se a “tv”, não se quer acreditar que isso infelizmente existe, a violência é o que mais entristece, mas, ao mesmo tempo, pensa-se que, se ninguém fizer nada, isso nunca vai mudar.

Esse paradoxo entre desejar não ver, não sentir, não deixar que afete e, ao mesmo tempo, desejar se envolver, querer mudar as tristezas que envolvem as infâncias, mesmo que seja um trabalho de formiguinha, move a cada um. Acredita-se que essa pequena ação vai fazer diferença, gerar resultados a longo prazo, e é na escola que se pensa ser o melhor lugar para que essas transformações aconteçam.

O trabalho do professor é e sempre será fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, porém, até então, a preocupação que tinha quando professora, na UEIIA, era com a escolha do material que utilizaria com as crianças, com o espaço para determinadas propostas, com o tempo de cada criança em vivenciar as experiências, em como torná-las significativas, como produzir conhecimento com elas e apropriação do mesmo atribuindo sentido e significado. E pensando no trabalho com

⁶ Apresento e localizo a EMEF São João Batista com mais detalhes no Cap.6 Metodologia, no item 6.1 “contexto da pesquisa”, na p.66.

crianças em situações de risco, as preocupações seriam outras, como: será que está sofrendo algum tipo de violência em casa? Está se alimentando?

Nessa pesquisa, propôs-se pensar e pesquisar de que forma o trabalho do professor pode salvar uma criança, “salvar” no sentido de contribuir na vida dela de modo que a escola acaba “perdendo” muitas crianças para o crime. Nesse sentido, defende-se que é necessário tentar transformar a vida dela em algo melhor, mostrando novas possibilidades de um futuro melhor. Segundo Costa (2023), muitas são as dificuldades:

A escola em comunidades de vulnerabilidade social concorre fortemente com o trabalho infantil, o tráfico de drogas e a prostituição, sendo assim é preciso urgentemente fortalecê-la como lugar onde as crianças sintam-se acolhidas, tenham prazer de estar e aprender e promovam sua cidadania (COSTA, 2023, p. 13).

Trabalhar com crianças afeta, faz feliz, no meu caso me faz feliz, pois me sinto amada pelas crianças com as quais já trabalhei. Parece que quanto mais eu ofereço formas de carinho mais eu recebo de volta. Dedico-me a elas, procurando desenvolver sempre um trabalho com qualidade e afetividade. O mesmo acontece quando me deparo com crianças nessas situações de vulnerabilidade, sentindo-me tocada, desejando fazer algo a mais e da mesma forma que a professora/pesquisadora, que realizou a sua investigação com tanta sensibilidade, realizei esta pesquisa, envolvendo-me com crianças no contexto dessa EMEF, abraçando e sendo abraçada.

Além disso, não se precisa mais temer o processo de se estar afetado pelo acontecimento no ato de pesquisar, pois o que antes era dado como “ponto fraco” do pesquisador, agora marca uma condição indispensável do processo de pesquisar: a capacidade de afetar e afetar-se para que se criem os modos de expressar os sentidos de uma pesquisa (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 24).

Conforme a citação acima, afetar-se no ato da pesquisa não é mais considerado como um “ponto fraco” do pesquisador, pelo contrário, estudos revelam que se pode inserir, afetar, criando um novo sentido para a pesquisa. Vale destacar que esse envolvimento se deu através da escuta e várias formas de brincar dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, damos continuidade ao estudo abordando no próximo item o brincar e a experiência de ser criança na escola.

5.1 BRINCAR E A EXPERIÊNCIA DE SER CRIANÇA NA ESCOLA

O brincar marca a infância das pessoas, pois é essencial no processo de socialização na formação/desenvolvimento da criança, no desenvolvimento das habilidades psicomotoras, socioafetivas, físicas, cognitivas e emocionais. Ao brincar na escola as crianças têm a possibilidade de expressar seus sentimentos, fazem novas descobertas, construir conhecimento, reinventar-se, etc. No entanto, o brincar nem sempre foi valorizado no contexto escolar, conforme os registros históricos sobre a temática.

A educação primária gratuita foi promulgada na Constituição do Império, em 25 de março de 1824, que dava o acesso ao ensino primário e gratuito aos cidadãos, sobretudo, foi efetivada somente no ano de 1827 com a elaboração de várias emendas constitucionais, segundo Trevisol e Mazioni (2018).

O sistema adotado, na época, era o pombalino e as crianças eram supervisionadas (HILSFORF, 2003). Com o declínio do império brasileiro no final do século XIX, o modelo proposto de escolarização era reexaminar “uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes que tinha na escolarização do povo iletrado um de seus pilares de sustentação” (BENCOSTTA, 2005, p. 68).

Nessa perspectiva, a escola era seriada e “previa uma organização administrativo-pedagógica que estabelecia modificações profundas e precisas na didática, no currículo e na distribuição espacial de seus edifícios” (BENCOSTTA, 2005, p. 69). Os edifícios que serviam como abrigo aos grupos escolares foram construídos mediante os pressupostos dessa nova configuração.

Assim sendo, o primeiro jardim de infância brasileiro foi inaugurado em 1875, de natureza privada, instaurado no estado do Rio de Janeiro, no colégio Menezes Vieira (KUHLMANN, 2001). No ano de 1899, foi também inaugurada, no mesmo estado, a primeira creche pública, que possuía vínculo com a fábrica de tecidos Corcovado e, em 1901, em São Paulo, foi instituída a Associação Feminina Beneficente e Instructiva, por meio da espírita Anália Franco, cujo foco era a organização das escolas maternais e creches (KUHLMANN Jr, 2001).

Nesse contexto, surgiu a creche para o cuidado de crianças de 0 a 2 anos de idade, com o propósito de atender a demanda de crianças advindas da Lei do Ventre Livre, bem como as mães, as mulheres pobres e operárias. Até esse período, os

bebês abandonados eram conduzidos à “casa dos expostos” e nela cuidados. Desse modo, as formas de atendimento às crianças nas creches favoreceu as famílias e serviu como uma medida paliativa contra o abandono.

De acordo com Kuhlmann (2003), as propostas das novas escolas infantis eram baseadas na ótica médico-farmacêutica e pautadas em relação às discussões entre legisladores, juristas, políticos, educadores, entre outros.

Para Veiga (2007), a escola monopolizada era constituída para se tornar um elemento central de instituir os valores da sociedade civilizada, “na difusão da cultura escrita, das ciências e dos ideais de nação e pátria” (VEIGA, 2007, p. 05).

Em 1883, no Rio de Janeiro, ocorreu uma exposição pedagógica dos trabalhos elaborados pelos alunos do jardim de crianças, os quais, segundo Kuhlmann (2001, p. 15), eram constituídos de: “[...] de traçado, dobrado, picado, desenho froebeliano, papel quadriculado, aquarela [...]”.

Como se pode notar, o brincar não tinha espaço nas instituições escolares brasileiras. Entende-se que o brincar da criança tem uma dimensão transformadora, pois está presente desde o nascimento das crianças, já que neste processo tem interação, social, toque, olhares, demonstrações de carinho, etc.

Segundo Luz *et al.* (2011), as brincadeiras iniciam com os pequenos balbucios e gestos, evoluindo para brincadeiras de casinha, adivinha, ciranda e brincar livre. Apesar de sempre estar presente, o brincar nem sempre foi compreendido como algo crucial no desenvolvimento infantil, e por muito tempo foi sinônimo de perda de tempo.

Somente no século XX que as crianças receberam um olhar mais direcionado ao papel social que estavam inseridas. Nessa época, autores como Vygotsky (1987), Wallon (1986), Charlot (1976) e Kramer (2007) entre outros, tiveram um papel fundamental para ajudar na compreensão das crianças, da infância e do papel social.

Assim como Kramer, defende-se que:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura (KRAMER, 2007, p. 04).

O brincar está presente na legislação brasileira, visto que é reconhecido como direito, tanto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 227, assim como no ECA (1990), no quarto e décimo sexto artigo, também como direito pleno infantil.

Nos dias atuais, o brincar está relacionado ao uso da tecnologia, em um jogo no celular ou brinquedo tecnológico, fazendo com que as brincadeiras originais estejam menos presentes na infância. Compreendemos que essa presença minimizada das brincadeiras antigas seja prejudicial se efetivada com frequência, pois “O brincar nos faz iguais e naturais” (HERRERO; FLORES, 2018), ele desenvolve habilidades e dimensões imprescindíveis ao desenvolvimento infantil.

Como referência atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) é favorável ao brincar na infância, pois promove momentos de interação entre a criança e o seu cotidiano, proporcionando aprendizagens significativas. Ao brincar na escola, a criança tem acesso a uma gama diversificada de cultura e novos saberes, e também:

[...] brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (p. 36).

Com base nesse excerto, a BNCC afirma que o brincar é necessário, tanto para o aprendizado, como para o desenvolvimento infantil. Na brincadeira, a criança pode obter novos aprendizados de modo lúdico e prazeroso, por meio do contato com outras crianças e adultos e na experenciação de diversas experiências lúdicas.

Ainda, com base na BNCC (2018), a brincadeira é uma forma de liberar expressões e sentimentos acorrentados ou escondidos, até mesmo sentimentos demonstrados espontaneamente pelas crianças. É uma forma de adquirir novas experiências, interagindo com o outro, com o meio, respeitando as regras.

Dessa forma, encerra-se este tópico com uma memória muito significativa dos primeiros semestres licenciados durante o período de graduação no curso de Pedagogia-UFSM. Foi durante uma proposta de observação do brincar livre no Colégio Marista Santa Marta- Marista Social, localizada no bairro Nova Santa Marta, no município de Santa Maria-RS. A Nova Santa Marta compõe sub-bairros e vilas, os quais contribuem para que essa região seja considerada de população em situação de baixa renda e vulnerabilidade social.

Dessa forma, as crianças observadas naquela ocasião também pertenciam, naquela época (2015), a uma comunidade que vivia em situação de vulnerabilidade social. A “tarefa” era produzir um texto narrativo/descritivo partindo do brincar das

crianças, ao final um livreto foi produzido com todos os textos dos acadêmicos, intitulado *O brincar livre no recreio*.

Para auxiliar nesse processo de observação do brincar, a professora da disciplina utilizou como inspiração um documentário “Território do Brincar”, produzido por Renata Meirelles e David Reeks, o qual foi produzido a partir de um trabalho de pesquisa sobre as culturas da infância em sua expressão mais genuína, o brincar. Ao longo de dois anos, os pesquisadores percorreram sete regiões brasileiras, revelando o país através dos olhos das crianças e realizando um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil.

Recordo-me de que, ao assistir o documentário, vi o quanto as crianças brincam de formas diferentes, com brinquedos diferentes, conforme essas regiões, conforme seus contextos, conforme suas culturas. Algumas brincavam com brinquedos construídos por elas mesmas, outras com brinquedos comprados, prontos. Algumas brincavam na rua, outras dentro de apartamentos.

Retomando a experiência vivida na escola Marista Santa Marta, lá se observou as crianças brincando em vários espaços diferentes, na brinquedoteca, no recreio, no pátio, no campo de futebol e na pracinha, durante cinco recreios da escola. Mesmo sendo durante o recreio, o qual foi prolongado durante esses dias, pode-se perceber através da brincadeira um pouco do que essas crianças vivenciam em seu cotidiano.

Algumas crianças imitavam cavalos, tal brincadeira pode ser interpretada com o próprio meio de locomoção de algumas destas crianças, a carroça, também porque muitas famílias utilizam a carrocinha para coletar materiais recicláveis para sobreviver e geralmente algumas são puxadas por cavalos. Também brincaram de polícia e ladrão, com alguns meninos pulando pelas janelas da casinha que havia na pracinha, jogaram bola, dirigiram carrinhos, pularam corda, embalaram bonecas. Enfim, através das brincadeiras na escola pode-se ter uma compreensão da própria visão de mundo da criança. Essa foi uma experiência bastante significativa e muito divertida também. Por isso, nesta pesquisa também foi oportunizado que as crianças tivessem momentos para o brincar livre, sendo possível a observação, registro e interpretação do mesmo.

Figura 1 – Imagem do filme “Território do Brincar”



Fonte: Google (2023).

Na parte que segue, continua-se este estudo aprofundando a pesquisa com crianças, visto que elas foram e são de extrema importância neste trabalho, o qual foi desenvolvido a partir delas.

52 PESQUISA COM CRIANÇAS

Entende-se que existem muitas pesquisas falando sobre crianças, ou seja, alguém - um adulto - falando sobre e no lugar da criança, porém as pesquisas com as crianças estão cada vez mais frequentes, ou seja, com a participação efetiva delas, seja falando, seja desenhando, ou ainda, observando e interpretando seus gestos, suas ações,. Nesse sentido, espera-se que estas pesquisas continuem sendo produzidas e que as vozes das crianças sejam cada vez mais consideradas. As pesquisas com as crianças devem também ter importância nesse meio acadêmico e precisam ser consideradas da mesma forma que as pesquisas sobre elas.

Nesse sentido, nesta pesquisa, procurei estar bem próxima às crianças, as quais foram parte central do estudo, inseri-me no contexto da pesquisa, tentando a aproximação efetiva, com atenção a cada detalhe produzido pelas crianças, durante o período em que realizei a investigação na escola.

Queria ouvir as crianças, mas de que forma? Como realizaria essa pesquisa? Como realizar pesquisa com crianças, respeitando cada uma em sua individualidade e especificidade? Considerar o que elas tem a dizer, compreender seu modo de ser e estar na escola, na comunidade a partir delas mesmas. Às vezes o que se pensa ser o melhor, para a criança pode ser algo bem diferente. Olhar o mundo a partir do ponto

de vista da criança pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade (KRAMER, 2007, p. 16).

Então, fui em busca de produções teóricas que pudessem respaldar e embasar a pesquisa com crianças, e entre eles destacaram-se as obras de Faria; Demartini; Prado, (2002); Corsaro, (2005, 2007); Müller, F.; Carvalho, (2009).

Demartini (2002), tematizando o campo da sociologia, de antemão salienta a importância de antes mesmo de falar, escrever, pesquisar com crianças, é preciso saber de que criança e infância se está falando, o que se está chamando de infância? E quem está se chamando de criança? Nesta pesquisa, está-se pensando a criança como sujeito histórico, a criança de direitos, a criança que brinca, a criança que tem voz e deve ser ouvida em todos os sentidos. Afinal, as crianças são atores sociais, ou seja, elas têm contribuições a dar à sociedade, e, contudo, possuem o direito de participação social que lhes é garantido, desde a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989.

Ainda nessa linha de pensamento, Ferreira (2009, p. 150) defende:

[...] levar mais longe a perspectiva das crianças como atores sociais é incluí-las como participantes ativos no processo de pesquisa [...] dando assim cumprimento à realização dos direitos de participação consignados na Convenção dos Direitos das Crianças da [Organização das Nações Unidas] ONU”.

Porém, precisa-se considerar também a criança vulnerável socialmente, que é aquela que está desamparada em relação aos seus direitos como cidadã em uma sociedade, direito a melhores condições de vida como moradia, saúde e alimentação.

Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa (KRAMER, 2007, p. 17).

Muitas crianças não conseguem frequentar a escola em dias de chuva pelo simples fato de não terem um guarda-chuva. Essa é a condição de vida de que vivem em um contexto social marcado pela vulnerabilidade, ao qual as crianças desta pesquisa pertencem. As condições sanitárias da comunidade concorrem também, visto que muitas delas, pelo local em que residem, vivem sem condições de trafegar, caminhar, atravessar e chegar até a escola com ruas que alagam, com esgotos a céu aberto, dificultando sobremaneira seus deslocamentos.

Qualquer que seja a origem, onde moram, como se alimentam, como vivem, essas crianças não deixam de ter a sua cultura, aliás elas nascem numa cultura, produzem e criam cultura, transformam culturas inclusive quando brincam, seja com amigos, seja com familiares ou até mesmo sozinhas. Para Sarmiento (2007, p. 26), as crianças, embora inseridas em uma sociedade globalizada, produzem culturas próprias.

Inspira-se nos estudos de Corsaro para realizar a pesquisa com crianças, pois esse pesquisador americano discute na sociologia da infância, área que se destaca justamente por [...] se distanciar significativamente da sociologia tradicional, especialmente a americana: pelo enfoque metodológico qualitativo e pela escolha de um objeto de estudo que a sociologia raramente privilegiou: a criança (MULLER; CARVALHO, 2009, p. 23).

Faria, Demartini e Prado (2002) contribuíram ao fazer pesquisa com crianças, mostrando quão complexo é, pois envolve conceitos singulares para criança e a infância. Segundo elas: “A infância, entre outros aspectos, é entendida como condição social de ser criança e contribui tanto para a melhoria de tal condição social como para a constituição desse ser humano de pouca idade, nos diferentes espaços e tempos educacionais” (p. 08).

A sociologia da Infância aborda avanços na forma de conceber a criança e suas relações com a cultura e com a sociedade. Segundo Belloni (2009, p. 01):

Falar de infância significa, do ponto de vista sociológico (ou macrosocial), utilizar a categoria geração para compreender os fenômenos sociais; categoria que, tal como classe, gênero ou escolaridade, pode ser entendida como variável explicativa, de uma ou de outra, mais ou menos determinante. [...] Com isso, entende-se que a infância é fruto das representações da nossa sociedade, e pode ainda variar de acordo com cada momento histórico e as diferentes sociedades ou culturas, entendendo-se que existem múltiplas infâncias, diversas e particulares.

Nesse sentido, atualmente não é mais possível falar em uma infância, mas sim, em múltiplas infâncias e, segundo Belloni, infância que foi historicamente construída considerando as suas categorias e que é atravessada por fenômenos sociais (2009).

Já do ponto de vista antropológico, Clarice Cohn defende que o universo infantil não é mais visto como: “[...] experiência parcial do mundo social, no sentido de conter conhecimentos menos completos; ele é visto como capaz de construir uma apreensão que é diferenciada e relevante” (COHN, 2002, p. 233). Por esse motivo, é importante realizar pesquisas com crianças, visto que elas têm a capacidade de criar e negociar

suas próprias regras e hierarquias, o que revela sobre a criatividade desses sujeitos e formas alternativas de aprendizagem, como também desvela a possibilidade de tensionar as suas convenções no mundo adulto.

Complementando, Cohn (2005, p. 45) destaca que, durante a pesquisa realizada com crianças, as conversas do tipo informal, o trabalho de campo, a interação entre quem desenvolve o estudo e as crianças necessitam ser enfatizados de modo a permitir que o pesquisador tenha o mesmo tipo de tratamento com as crianças, para escutar delas o que fazem, o que pensam sobre o que realizam e sobre o mundo em que vivem, despidas de concepções adultocêntricas.

Segundo Pinto e Sarmiento (1997), as pesquisas com as crianças objetivam conhecer as realidades sociais a partir de seus próprios olhares, na tentativa de ampliar os conhecimentos sobre as crianças a partir de si mesmas.

Na perspectiva de Christensen e James (2000), a diferença entre realizar pesquisa com crianças ao invés de sobre elas está no fato de as conceber como atores sociais ao invés de meros objetos de pesquisa, ouvindo e estando atento às diferentes maneiras de comunicação que estabelecem com os adultos. Nesse mesmo viés, Corsaro (2011, p. 57) também assevera dizendo que este movimento ou deslocamento do “sobre” para o “com”, nos processos de pesquisa que envolvem crianças, reflete uma preocupação direta dos pesquisadores em “[...] capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos”.

Segundo os pressupostos de Alderson (2005, p. 423), isto implica “[...] aceitar que as crianças podem ‘falar’ em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas [...]” sobre suas próprias vidas. Investir em pesquisa com crianças implica em uma mudança de paradigma, conforme Ferreira (2009, p. 147), são necessárias: “[...] metodologias comprometidas em ultrapassar as perspectivas da pesquisa tradicional sobre as crianças, e apostadas em penetrar no mundo conceitual dos sujeitos e em envolvê-los como coparticipantes, construindo outros conhecimentos com as crianças”.

Em estudos de natureza etnográfica com crianças, Prout e James (1990) relatam de que modo utilizam métodos etnográficos úteis para realizar pesquisas com crianças, para que estas possam ser ouvidas como atores no contexto microssocial, até mesmo quando não utilizada a linguagem oral, como ocorrem em situações com as crianças pequenas.

Corsaro (2011, p. 61) reitera métodos utilizados em análises de contextos microssociais que são [...] especialmente adequados para documentar e apreciar relacionamentos e culturas de pares das crianças, e para demonstrar como elas constroem sentido e contribuem para os processos de reprodução e mudança sociais.

Assim, Ferreira (2010, p. 154) pondera que, diante da investigação com crianças, o investigador necessita se enxergar como uma espécie de “[...] objeto de reflexividade metodológica [...], para pensar a si próprio na relação que estabelece [...] com aqueles Outros - crianças pequenas”. Essa reflexividade contribui para a produção de conhecimento crítico e reflexivo.

Por fim, penso que a pesquisa com crianças é um processo complexo e desafiador. Fernandes e Marchi (2020, p. 03) acreditam que o pesquisador necessita “mobilizar a sua imaginação” para compreender metodologias que respeitem a autoridade das crianças. Para isso, é necessário que o pesquisador se coloque em uma postura imersiva “nas diferentes linguagens”, “nos tempos”, “nos significados”, “nos modos de ver, ouvir e sentir das crianças”, pois somente desse modo estará apto a apurar essas vozes sem deixá-las apagadas ou interpretadas pela voz do pesquisador.

Em outras palavras, realizar pesquisa com crianças é valorizar o que elas têm a comunicar, ainda que se deva considerar com seriedade ética, a mesma pode e deve ser realizada com leveza, permitindo o próprio **ser criança**, destacando seu protagonismo através de suas preferências, seus **sonhos**, seus **medos**, seus **olhares**! Nesse sentido, penso que a escolha pela metodologia, pelos instrumentos e materiais utilizados com as crianças pode demonstrar respeito a esse **ser criança**, que **brinca, fantasia, cria, sorri, chora, pensa, fala, imagina, dança**, sente **raiva**, sente **tristeza**, sente **alegria**, sente **amor**, produz e reproduz cultura, enfim, criança que vive e, em alguma ocasiões/situações, sobrevive!

Pesquisar envolvendo crianças exige do pesquisador uma postura ética, o que não é algo simples, pois é preciso observar eticamente os sinais ou comunicados vindos das crianças, não somente através de palavras, mas por meio das expressões faciais, gestuais, ou em alguma brincadeira de modo que suas escolhas por participar ou não da pesquisa, ou ainda, de alguma proposta, sejam respeitadas.

No capítulo seguinte, será abordada mais profundamente a metodologia realizada nesta pesquisa, considerando os aspectos mencionados acima.

6 METODOLOGIA DO ESTUDO

Desde que a pesquisa se delineou para ocorrer com a participação das crianças, um brilho em meus olhos surgiu e o coração bateu mais forte, pois sempre pensei em aprofundar conhecimentos para poder desenvolver esse tipo de pesquisa, ainda que considerasse um desafio, eu desejava realizar uma pesquisa na qual eu pudesse acompanhar de perto as crianças e seus movimentos. Esse interesse deve-se por acreditar na potência que as crianças têm, em suas capacidades e no protagonismo infantil.

A pesquisa etnográfica demanda tempo considerável de inserção no campo, o que amplia também a quantidade e a profundidade com que se pensam os processos de observação. Para esse trabalho, buscou-se realizar a pesquisa de campo a partir de alguns princípios etnográficos, pois, apesar de ocorrer em menos tempo de duração, a observação também ocorreu, de forma participativa, atenta, respeitosa e cuidadosa.

Para o desenvolvimento deste estudo, teve-se como problema de pesquisa a seguinte questão: *como a situação de vulnerabilidade afeta a infância de crianças em seus primeiros anos de escolarização?* Como objetivo geral definiu-se: *compreender como a situação de vulnerabilidade afeta a infância de crianças em seus primeiros anos de escolarização.*

Para tanto, para atingir o objetivo proposto, elencaram-se como objetivos específicos: *identificar quais características marcam a infância de crianças em comunidades vulneráveis; reconhecer como se constitui o brincar, os espaços da infância (onde brincam na comunidade e na escola) e conhecer os sonhos das crianças que frequentam a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Santa Maria*

Acredita-se que é de suma importância a pesquisa que aborda infâncias em contexto de vulnerabilidade social e ainda relacionada à educação de crianças na escola. A pesquisa torna-se ainda mais significativa ao contar com a participação delas na produção de dados. Muitos aspectos são importantes e precisariam ser pesquisados e analisados, porém se detém aqui na relação dessas crianças com a escola e o seu entorno.

Pensa-se que promover reflexões referentes à educação de crianças em contexto de vulnerabilidade social seja fundamental para a qualificação do trabalho desenvolvido nestes contextos.

A pesquisa foi de natureza qualitativa, na qual se buscou pelo olhar das crianças nos contextos de vulnerabilidade social. Uma pesquisa de cunho etnográfico seria o ideal, porém nesse momento não foi possível, visto que demandaria mais tempo observando as crianças. Ainda assim, com tempo reduzido, a observação ocorreu, a qual contribuiu tornando-me mais próxima dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como auxiliando na produção e coleta de dados mais descritivos, pois as propostas realizadas com as crianças envolviam o registro de suas falas, confecções de desenhos e interações, como brincadeiras ou contação de histórias. Godoy (1995) afirma que a pesquisa qualitativa:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (p. 58).

Os caminhos metodológicos para esta pesquisa iniciaram-se com a construção de um levantamento do que já vem sendo produzido academicamente nessa área, pesquisas que abordassem as palavras-chave desta pesquisa, principalmente infância e vulnerabilidade social, através da realização do Estado do conhecimento. Este foi realizado em maio de 2023, seguindo as orientações expressas em Morosini e Fernandes (2014), detalhadas no terceiro capítulo desta pesquisa, denominado como “Estado do Conhecimento”.

Depois disso, foi realizada a inserção em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Santa Maria, localizada na região norte da cidade e em local em que a maioria da população vive vulnerável socialmente. A EMEF chama-se São João Batista.

A pesquisa de campo foi de extrema importância, pois além de estar no local em que as crianças estudam, estar no bairro onde vivem, ela proporcionou que as crianças fossem consideradas, participando efetivamente da produção de dados. Nesse sentido, fui inserindo-me no contexto de pesquisa, tentando aproximar-me ao máximo de cada detalhe produzido por elas, uma fala, um desenho, um gesto. Essa etapa da pesquisa na escola aconteceu durante os meses de agosto e setembro do ano de 2023.

Após esse período na escola, através da ida a campo, organizou-se o material produzido com as crianças para realizar a análise dos dados através da análise de conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (2011). Segundo essa autora, a

análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados (2011, p. 15).

Como instrumentos metodológicos utilizou-se a observação, o registro através de um caderno para registrar qualquer informação pertinente, falas ou gestos, um detalhe, algo que fosse relevante e que não poderia deixar de ser considerado, a realização de imagens e vídeos também como forma de registro. Além disso, foram propostas a confecção de desenhos pelas crianças, a realização de brincadeiras e propostas com a contação de histórias e, principalmente, uma escuta atenta e sensível.

Buscou-se conhecer, entender e compreender aquele espaço, as crianças, as relações, as brincadeiras, inspirada em Minayo (2009, p. 24), para autora “(...) compreender é o verbo da pesquisa qualitativa. Compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações para partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade”.

E para compreender, foi preciso ouvir, queria-se ouvir as crianças da melhor forma. O processo de escuta das crianças envolvidas foi muito significativo. Ter a experiência da escuta em outros espaços educativos anteriormente contribuiu na realização desse processo. A escola na qual atuei tinha na proposta pedagógica a escuta como algo essencial para desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças, procurando desenvolver uma prática pedagógica centrada na escuta das crianças. Devido a essa experiência anterior, desenvolvi um olhar mais atento e sensível para tudo o que vem das crianças, para gestos, ações, vozes e outras manifestações. Afinal elas podem dizer muito sem ao menos falarem uma palavra, uma escuta que contempla também os olhares, os silêncios, os movimentos das crianças, enfim, aspectos para além da fala. De acordo com Oliveira-Formosinho; Formosinho (2013, p. 28).

A escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade. Assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa

A escuta da qual falo está de acordo com os pressupostos de Rinaldi (2012), que fala sobre reconhecer o ponto de vista e da interpretação do outro. Se se acredita na definição de criança competente, trazida pelas DCNEI (BRASIL, 2012), esse movimento deveria estar presente em todas as dimensões do trabalho pedagógico, além de ser utilizado como um instrumento na realização de pesquisas com crianças. Escutar implica uma sensibilidade de ouvir e ser ouvido, implicando na utilização de todos os sentidos, pois as crianças comunicam-se através das mais variadas formas.

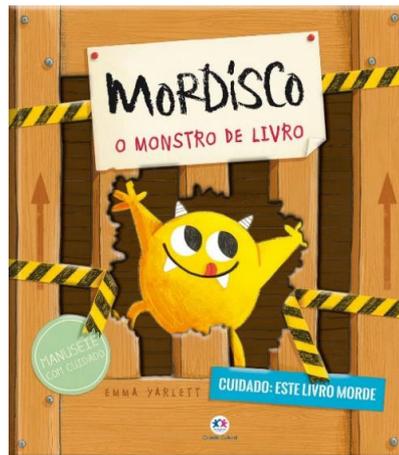
Barbosa e Fochi (2012) citam Malaguzzi, sobre a criança, e como ela deve ser compreendida: “[...] para o adulto, o desafio está em saber escutá-la, para não deixá-la perder este desejo que interpelar o mundo, auxiliando no que for necessário, aproximando daquilo que é distante, apresentando-a para o mundo” (p. 6).

Dessa forma, a escuta contribuiu para a produção de dados durante os encontros com as crianças, instrumentos metodológicos como registros de algumas falas das crianças, confecção de desenhos, contação de histórias e brincadeiras foram utilizados nessa ida a campo. A contação de histórias foi inicialmente utilizada como instrumento metodológico de interação e aproximação da pesquisadora com as crianças, porém durante esse processo percebeu-se o quanto elas falam mais interagindo com a história do livro, revelando suas preferências, brincadeiras entre outras ações do dia a dia.

Por isso, pensou-se em outros livros que pudessem contribuir na temática da pesquisa, através da fala das crianças. O livro utilizado para os primeiros momentos da contação de histórias foi: “Mordisco o monstro de livro” da autora Emma Yarlett, depois optou-se pelo livro “O monstro das cores” da autora Anna Llenas, o qual aborda as emoções de forma lúdica e, por fim, o livro “A sacola de sonhos” da autora Maria Dinorah.

A seguir, as imagens das capas dos livros mencionados:

Figura 2 – Capa do Livro Mordisco o monstro de livro



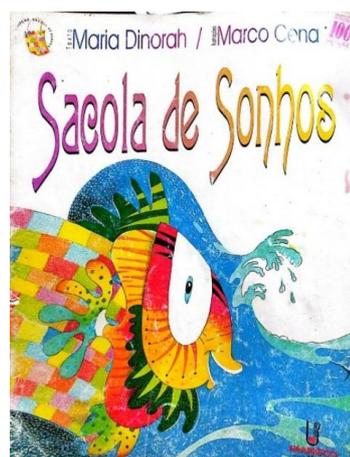
Fonte: Google (2023).

Figura 3 – Capa do Livro O monstro das cores



Fonte: Google (2023).

Figura 4 – Capa do Livro Sacola de Sonhos



Fonte: Digitalização feita pela Autora (2023).

Em seguida, apresentaram-se o contexto em que a pesquisa ocorreu, os sujeitos, bem como as etapas percorridas para a realização da mesma e, por fim, os encontros com as crianças e suas formas de viver a infância.

6.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Figura 5 – Fachada da EMEF São João Batista



Fonte: Google (2023).

O local em que a pesquisa de campo ocorreu foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista. A escola funciona em dois turnos com oito turmas. Pela manhã atende as turmas 1ºB, 4ºB, 5ºA, 5ºB e, pela tarde, as turmas de 1ºA, 2º, 3ºA, 4ºA. Ainda há o Atendimento Educacional Especializado trabalhando com 12 crianças em seus respectivos contraturnos. Em relação a sua historicidade, encontrou-se no Projeto Político Pedagógico da escola, sobre sua fundação, que completou 55 anos no corrente ano:

Foi criada em 01/03/1967, através do Decreto nº 08/67, pelo então prefeito municipal Dr. Francisco Álvares Pereira e recebeu a denominação de grupo Escolar Municipal São João Batista da Vila Brenner. Inicialmente a escola funcionou no centro Comunitário, localizado na rua Paraguaçu, Vila São João Batista. Hoje localiza-se na rua Enio Brenner, s/n, Vila Brenner, em sede própria, desde o ano de 1980, durante a gestão do prefeito municipal Dr. Osvaldo Nascimento da Silva. A Escola foi reorganizada de acordo com a Resolução nº 122/76 através da Portaria nº 55653, de 02/10/1984 – Diário Oficial: 22/10/1984, passando a denominar-se Escola Municipal de 1º Grau Incompleto São João Batista. O nome da escola foi escolhido por seu fundador, Padre Gabriel Bolzan, que era muito devoto a São João Batista. Uma parte nova de alvenaria da escola foi inaugurada em 14/05/1994, na gestão do prefeito Dr. José Haidar Farret. Pela lei federal nº 9.394, de 20/12/1996, e a resolução nº 5, de 05/01/2000, do Conselho Municipal de Educação, a escola passou a designação de “Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista” (PPP, 2018, p. 4).

De acordo com a Lei Complementar nº042/06 a cidade de Santa Maria é dividida por oito Regiões Administrativas. Nosso enfoque aqui está na Região Administrativa Norte, que compreende seis bairros, sendo eles: Bairro Carolina, Bairro Caturrita, Bairro Chácara das Flores, Bairro Divina Providência, Bairro Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Bairro Salgado Filho.

A EMEF São João Batista, lócus da pesquisa, localiza-se no Bairro Divina Providência, em uma zona de vulnerabilidade social, próximo a um loteamento popular, que foi criado na periferia da cidade no ano de 2011 com intuito de beneficiar famílias carentes, já cadastradas junto ao município e que viviam em áreas de risco ou em rota de obras, e que precisavam ser removidas.

O Loteamento da Vila Brenner possui um total de 386 unidades habitacionais, local onde a maioria das crianças, estudantes da EMEF São João Batista, estudam. Embora a EMEF esteja situada em uma rua asfaltada, inclusive por onde há fluxo de carros e ônibus, a situação onde estão as residências do loteamento é bem diferente, parecendo de abandono.

O loteamento localiza-se a aproximadamente apenas 3 km do centro da cidade, entretanto após as famílias serem alocadas ali, tem-se a impressão de que foram abandonadas pela gestão pública, pois observa-se uma precariedade nos serviços prestados a esta comunidade, o loteamento e seus arredores não contam com saneamento básico adequado, iluminação pública suficiente, serviço de correios, transporte público, entre outros. A pavimentação das ruas é inexistente, e não há escoamento adequado, o que nos dias de muita chuva impossibilita as crianças de frequentarem a escola, pois as ruas, que são nomeadas com nomes de praias do Rio Grande do Sul, ficam totalmente alagadas (COSTA, 2023, p. 59-60).

É nesse contexto que a EMEF São João Batista está situada e integra essa comunidade, é nesse contexto em que muitas crianças vivem. As inquietações que norteiam nossos estudos, referentes às infâncias, levam a busca por compreender como a situação de vulnerabilidade as afeta em seus primeiros anos de escolarização.

Apresentam-se a seguir os sujeitos protagonistas desta pesquisa, as crianças.

6.1.1 Sujeitos da pesquisa

Para obter dados mais concretos e significativos para este estudo que buscou também identificar como as crianças se relacionam dentro desse contexto da vulnerabilidade, pensou-se em realizar a pesquisa com as crianças e não apenas

desenvolver um estudo sobre elas, dessa forma, os sujeitos envolvidos neste estudo foram as crianças da Escola São João Batista.

As crianças que participaram da pesquisa foram apenas as que estudam no turno da tarde, quatro turmas pertencentes aos primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme tabela organizada abaixo, a qual nos mostra as datas dos encontros realizados bem como demonstra a quantidade de crianças que participaram em cada encontro conforme a sua turma:

TURMAS	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4ºANO	
DATAS DOS ENCONTROS	21/08	21/09	22/08	21/09	28/08	22/09	29/08	22/09
	8	9		9				
QUANTIDADE DE CRIANÇAS PRESENTES	16	15	13	13	17	5	17	3

As dezesseis crianças da turma do primeiro ano possuem idades entre 6 a 7 anos, são crianças bem participativas, falantes, criativas e acolhedoras. Fui recebida com alegria, com sorrisos e com abraços. Recordo-me de que todas as crianças que haviam trazido de casa seus “lanchinhos” foram até a “minha” mesa oferecer para que eu lanchasse com elas, na intenção de serem gentis. Nessa turma percebi que havia uma menina com nanismo e uma outra com diagnóstico de autismo, inclusive estava acompanhada por um tutor. Ela era bem simpática, sempre sorridente e carinhosa, apenas não conseguia fazer uso da fala de forma que fosse bem compreendida.

A turma do segundo poderia ser chamada de a turma dos guris que adoram jogar futebol e das meninas que sonham ser famosas, as quais vi realizando danças durante o recreio. As idades das crianças dessa turma variavam entre sete e oito anos. Eram crianças bem empolgadas e viviam a expectativa do momento em que iriam jogar futebol no recreio. Os meninos conversavam sobre a “escala” do time, quem ficaria no gol por exemplo. Assim como algumas meninas dessa turma dançavam durante o recreio, outras duas jogavam futebol junto aos meninos.

Todas as crianças foram bem participativas e bem receptivas durante a minha inserção com a turma. Durante os dois dias de intervenção nessa turma não tive a presença de nenhuma criança de inclusão, que necessitasse de Atendimento Educacional Especializado - AEE.

O mesmo foi observado na turma de terceiro ano, sem a presença de crianças público-alvo do AEE. Nessa turma as dezessete crianças possuíam idades entre oito e nove anos de idades. As crianças também foram bem receptivas, simpáticas, algumas brincavam dentro da sala enquanto participavam da proposta. Os meninos pediram para jogar futebol durante o recreio, pois a professora da turma não deixava devido eles brigarem entre si. Eu autorizei porém acompanhei de perto, duas meninas dessa turma também jogaram futebol com os meninos.

Um menino pediu para “juntar as classes” no fundo da sala e já foi uma alegria, pois eu disse que poderiam organizar a sala como quisessem, então alguns sentaram-se em duplas, outros em trios e outros ainda se organizaram rapidamente com quatro ou cinco colegas. Nesse momento percebi que ninguém queria sentar com uma colega, mas eu perguntei a ela com quem ela gostaria de se sentar. Ela apontou para uma colega tentando falar porém percebi que a mesma não conseguia se expressar através da fala. Também nessa turma, havia uma outra menina com nanismo, irmã de um menino que já havia sido meu aluno durante o estágio em 2018. Essas crianças possuíam idades de nove e dez anos e também foram bem participativas e bem acolhedoras em relação a minha presença e em relação às propostas. Sempre que alguma criança me via passar pelo corredor ou na hora da entrada e saída, ou ainda, quando eu estava com outra turma, me acenavam ou abraçavam.

6.2 ETAPAS DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA

A pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa, de natureza básica e que usou como procedimento a pesquisa de campo, com intervenção a qual se somou com a pesquisa bibliográfica também realizada.

O caminho metodológico percorrido durante a pesquisa de campo foi organizado em **etapas**: As primeiras etapas foram marcadas pelos **Encontros**:

1ª etapa: Encontro com a gestão, conhecendo e organizando as etapas seguintes;

2ª etapa: Encontro com as crianças, realizando a pesquisa “exercendo” o papel de professora regente da turma;

3ª etapa: ReEncontros com as crianças, dessa vez, realizando encontros somente como pesquisadora;

4ª etapa: organização e leitura do material produzido pelas crianças, organização por categorias e realização da **análise** dos dados.

Explicando e detalhando melhor cada etapa: **a primeira**, consistiu em realizar uma visita, uma pré inserção na EMEF São João Batista, realizando um primeiro encontro com a equipe gestora, a fim de apresentar a pesquisa e, desde já, deixar agendadas e organizadas as datas de realização dos próximos encontros, que seriam realizados diretamente com as crianças, além de definir quais seriam as crianças e turmas que participariam da pesquisa.

Esse primeiro encontro foi de diálogo com a Diretora e com a Coordenadora pedagógica da EMEF. Nesse dia aproveitei para visitar e conhecer os novos espaços da escola, inclusive registrei as crianças na pracinha, pois naquele momento estava acontecendo um piquenique literário, algumas professoras estavam realizando leituras com as crianças na parte externa da escola.

Ainda nessa primeira etapa, foi pensado junto à gestão da escola com quais turmas e em que turno a pesquisa aconteceria e, dessa forma, foi sugerido que fosse realizada a pesquisa com todas as turmas do turno da tarde, sendo que a disponibilidade seria de um dia para cada turma especificamente, iniciando com as crianças menores, do primeiro ano, depois do segundo, do terceiro e, finalizando, com as crianças do quarto ano.

Nesse momento, a minha percepção foi de que as professoras das turmas estavam “cansadas”, precisando de um dia de folga, por isso, eu estar com todas as turmas. No início pensei que essa organização também seria boa, pois poderia conhecer todas as turmas e, depois, futuramente me decidir com qual faria a pesquisa efetivamente.

Dessa forma, a **segunda etapa** foi organizada com a inserção nas turmas com as crianças de cada turma, sendo que cada encontro teve a duração de 4 horas, das 13h até às 17h.

Durante esse horário, foram realizadas as propostas de intervenção que pudessem contribuir na produção de dados para esta pesquisa, para tanto por se tratar de crianças no início do processo de alfabetização, foi pensado na proposta com **desenhos**, na **observação** e no **registro** de algumas ações, como por exemplo, quando estão brincando, lanchando, no momento da chegada, saída. Também foi usada como estratégia de intervenção a **leitura de livros infantis**, os quais foram utilizados na sala multifuncional da EMEF.

Os **encontros** foram organizados em datas, conforme disponibilidade da organização e agenda da EMEF junto as professoras regentes de cada turma. No mês de agosto a disponibilidade era nas segundas e terças-feiras, já no mês de setembro, com tantos feriados, a pesquisa ocorreu numa quinta-feira e numa sexta-feira. Conforme mencionei antes, as professoras não participaram da pesquisa, visto que nos primeiros encontros “ganharam” folga, cada uma no dia em que eu estava com a sua turma.

Após essa primeira semana de propostas realizadas no final de agosto, houve o retorno à escola no final do mês de setembro para realizar a **terceira etapa** com as turmas. Antes disso, após a realização da segunda etapa e antes de reencontrar as crianças, decidi por percorrer as ruas do Bairro Divina Providência, bem como do loteamento da Vila Brenner, a fim de conhecer melhor onde as crianças vivem e brincam, sendo um dos meus objetivos localizar e conhecer o famoso campinho e pracinha, lugares tão mencionados pelas crianças de todas as turmas.

Foi um passeio rápido, mas que me impactou, devido a distância que separa os espaços da “pracinha e campinho” até a escola, devido as ruas com barro e poças de lama, devido eu ter imaginado algo muito legal em relação à pracinha e ao campinho. É noticiado sempre que a gestão atual do nosso município tem realizado obras no sentido de organizar espaços de lazer para crianças, porém o que eu vi foi um lugar de abandono. Detalharei melhor essa experiência da pesquisa posteriormente.

Ainda que em meu entendimento, acompanhar e me envolver com apenas uma turma durante esses quatro dias pudesse ter sido mais significativo, eu preferi retornar e realizar a pesquisa novamente com todas as crianças de todas as turmas as quais eu já havia estado e atuado como substituta da professora regente.

Então, com esse retorno, nessa etapa, realizou-se a pesquisa propriamente dita, visto que as professoras estavam com as suas turmas e eu apenas as conduzi à sala multifuncional, local onde desenvolvi a proposta de leitura do livro *Sacola de Sonhos*. Esses encontros ocorreram com menor tempo e duração em relação aos primeiros, já que, nessa ocasião, eu não estava como professora regente de turma. Também por já ter percebido que através da contação de histórias as crianças interagem e participam mais, então nesses encontros optei por “focar” mais nesse tipo de proposta.

Foram duas tardes de encontros com as crianças e em cada tarde eu encontrava com duas turmas diferentes. O tempo de duração foi de aproximadamente duas horas com cada turma. Dessa forma, foram dois dias de encontros, no dia 21 de setembro a pesquisa ocorreu com as turmas do primeiro ano no primeiro horário da tarde, das 13h até o horário do lanche 14h30 min aproximadamente e com a turma do segundo ano após o momento do lanche, das 15h até próximo ao horário da saída 17h.

No dia 22 de setembro, o encontro foi com as turmas do terceiro e quarto ano, porém devido ao tempo de chuva, apenas oito crianças estiveram presentes, cinco da turma do terceiro ano e três da turma do quarto ano.

Esse acontecimento é uma das marcas da vulnerabilidade dessas infâncias, visto que por não possuírem um guarda-chuva, não puderam se deslocar até a escola. Diante disso a proposta ocorreu com as duas turmas juntas, por serem apenas oito crianças. Esse encontro durou aproximadamente três horas.

Durante essa fase, as professoras foram convidadas a acompanhar a turma, caso quisessem, visto que estavam presentes nestas datas. Apenas uma professora em formação inicial, realizando o seu estágio curricular do curso de Pedagogia-UFSM, acompanhou a sua turma durante toda a proposta.

A **quarta e última etapa** metodológica foi reunir todo material produzido na escola pelas crianças bem como os registros no diário de campo, imagens e vídeos para analisar através da análise de conteúdo, conforme estudos de Laurence Bardin, com a exploração e interpretação do material e resultados obtidos. Segundo Bardin (2015, p. 11),

[...] a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a **inferência**.

Essa etapa da análise foi bem desafiadora e interessante, analisar e interpretar falas, desenhos e ações das crianças, as quais são potentes e nos surpreendem a todo momento. No próximo tópico, será abordado de forma mais descritiva o ocorrido em cada **Encontro**, bem como a construção de um quadro explicando melhor a pesquisa de campo com as crianças através desses Encontros.

6.3 OS ENCONTROS COM AS CRIANÇAS

Os encontros de que se fala estão ancorados no significado de cada um desses dias em que estive na escola no desenvolvimento da pesquisa. Encontro de encontrar com as crianças, de estar reunida com elas frente a frente. Encontro de encontrar algo que estava procurando e foi descoberto, encontrado. Encontro das crianças com elas mesmas, com seus sonhos, suas emoções, seus desejos. Encontro da pesquisadora com a própria finalidade da pesquisa, do porquê estar ali encontrando com as crianças, encontrando respostas? Encontros não somente com as crianças, mas com aspectos da infância que perpassaram a pesquisa através do meu olhar para as crianças, do meu olhar para a vulnerabilidade. Enfim, encontro comigo mesma, uma professora de crianças, realizando pesquisa e reflexões com as crianças.

As observações e intervenções com as crianças eram registradas em meu celular, através da câmera do celular com registro de vídeos e imagens. Sempre que possível, registrava pequenas frases, ditas pelas crianças. Destaco que era um desafio registrar por meio de escrita tudo que as crianças falavam, pois além de ser a pesquisadora, nos primeiros encontros eu também estava com professora da turma, e passava a tarde toda envolvida com as crianças. Logo que chegava em casa, realizava o *download* das imagens e transcrevia as falas, registrava os acontecimentos direto em meu computador (que continha meu diário de campo), compondo, dessa forma o corpus do trabalho.

Sendo assim, esse tópico abordará como foram os encontros realizados com as crianças, bem como explicará os instrumentos e seus objetivos. Os encontros com as crianças ocorreram de formas diferentes, conforme já citado acima. Encontros em que eu realizei a pesquisa sendo também professora das crianças, ao longo do turno da tarde e Encontro com as crianças sendo somente pesquisadora, durante um tempo mais curto de intervenção.

6.3.1 Primeiros Encontros: professora “regente” em diálogo com as crianças

Em sala de aula, agia como professora regente da turma a qual estava inserida, senti a necessidade de realizar a rotina que as crianças já estavam acostumadas, recebia as crianças, escrevia a data no quadro, direcionava as propostas, acompanhava o lanche e recreio, as levava para a sala multifuncional e, no final da tarde, nos despedíamos.

A proposta com os desenhos foi sugerida através de um diálogo bem informal e leve, todas as crianças compreenderam e demonstraram alegria em desenhar, porém solicitaram que eu escrevesse no quadro para que copiassem.

Realizei um momento de apresentação, expliquei quem eu era e o que eu estava fazendo ali, depois pedi que cada um se apresentasse, já contando um pouco de si, se morava perto da escola, longe, qual a idade que possuía.

Propostas realizadas nos primeiros Encontros	<u>1º Desenho</u> -Onde ficam quando não estão na escola? -Com quem ficam? De quem brincam? Com quem? Onde?	<u>2º Desenho</u> - O que mais gosta na escola?	<u>Contação de história</u> - Mordisco Monstro de livro	<u>Contação de história</u> - O monstro das cores
<u>Objetivos</u>	A intenção a partir dessas perguntas foi de identificar através do desenhos: como as crianças vivem suas infâncias? Como se relacionam com a escola e seu entorno?		- Aproximar das crianças estabelecendo uma maior intimidade “quebrar o gelo”.	-Identificar através das emoções mencionadas no livro, quando as criança as sentem, em quais momentos?

As propostas envolvendo a contação de histórias ocorreram na sala multifuncional, local em que as crianças demonstravam muita alegria em estar. Também, devido à presença de brinquedos, fantasias e jogos, observava o brincar das crianças nesse espaço. O primeiro livro utilizado foi “Mordisco o monstro de livros”, uma história cheia de aventura que envolve um monstrinho que comia livros, ele também invadia outras histórias como a da Chapeuzinho vermelho, Cachinhos

dourados e João e o pé de feijão. Ele fazia uma grande bagunça nas histórias que adentrava, geralmente comendo tudo que via pela frente. Esse livro foi usado com as crianças menores, as pertencentes às turmas do primeiro e segundo anos. A intenção em começar por esse livro foi de aproximação entre as crianças e a pesquisadora, além de divertir as crianças com essa história.

Já o segundo livro utilizado foi “O monstro das cores”, um livro que aborda as emoções como a raiva, tristeza, alegria, medo e calma, foi trabalhado com as turmas de crianças maiores, as do terceiro e quarto anos. Ao final do livro o monstro também nos sugere estar sentindo o amor. A intenção em ler esse livro foi de indentificar na fala das crianças **quando sentem essas emoções? O que as deixam triste, com raiva, alegres...?** O movimento de estar atuando como professora regente das turmas permitiu que eu estivesse com as crianças em todos os momentos da tarde, dessa forma contribuiu para a observação do brincar livre na pracinha, momento o qual também me senti mais livre para observar e registrar.

6.3.2 Reencontrando as crianças, focando na pesquisa!

Preciso salientar que considero esses dias de reencontro bem produtivos, ainda que teve um tempo de duração reduzido pela metade em relação aos primeiros encontros. Visto que as interações e participações das crianças foram bem notórias durante as histórias, para esses momentos foi pensado, planejado e escolhido o livro “A sacola de sonhos”. Esse livro conta a história de uma garotinha que morava em apartamento e não tinha com quem brincar e acaba vivendo uma linda experiência, cheia de aventuras e imaginação. Ao final ela vence uma corrida e pede como prêmio uma sacola de sonhos! A intenção dessa proposta foi conhecer **quais seriam os sonhos das crianças** da EMEF São João Batista. Estariam eles relacionados à vulnerabilidade, ao contexto em que vivem? Esse livro foi utilizado com todas as turmas.

O outro instrumento utilizado foi a observação do brincar livre, na sala multifuncional e na pracinha. Para isso, foi feito o uso de imagens com a câmera do celular, bem como de alguns registros escritos no diário de campo. O objetivo dessa observação foi de também tentar identificar **como brincam, como se relacionam entre si, quais brincadeiras gostam mais?**

Abaixo um quadro demonstrativo da pesquisa, detalhando melhor cada etapa.

Quadro 1 – Organização da Pesquisa de Campo

ENCONTROS COM AS INFÂNCIAS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO JOÃO BATISTA	
	Focos Principais
<p>A) Realização da 1ª etapa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visita à escola - Apresentação da pesquisa para a equipe gestora da EMEF São João Batista - Organização de como, quando e com quais turmas aconteceria a pesquisa
<p>B) Realização da 2ª etapa</p> <p>*Em sala de aula</p> <p>Nesta etapa foi solicitado as crianças que confeccionassem desenhos a partir de questões elaboradas pela pesquisadora</p> <p>*Na sala multifuncional</p> <p>Leitura do livro “Mordisco monstro de livro” com as turmas de 1º e 2º anos</p> <p>Leitura do livro “O monstro das cores” com as turmas de 3º e 4º anos</p> <p>Observação do brincar livre</p> <p>*Na pracinha</p> <p>Observação do brincar livre</p>	<p>- Produção de dados com as crianças</p> <p><u>Objetivando:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender como as crianças vivem suas infâncias. - Conhecer melhor cada criança, como brincam, como se relacionam entre elas e com o ambiente escolar. - Identificar possíveis emoções das crianças e em quais situações sentem alegria, tristeza, raiva, medo e calma. - Identificar através do brincar a visão de mundo da criança, seu cotidiano, suas preferências, visto que o brincar pode revelar muito sobre o que as crianças vivem em seu dia a dia.

<p>Observação: A quantidade de crianças nessa etapa foi um total de 63 crianças</p>	<p>-16 crianças no 1º ano -13 crianças no 2º ano -17 crianças no 3º ano -17 crianças no 4º ano</p>
<p>C) Realização de Registro da 2ª etapa</p>	<p>- Identificar nos registros, nos desenhos, nas imagens realizadas algo que pudesse marcar a vulnerabilidade dessa infância; - Compreender através do material já produzido e observado nessa etapa, como as crianças vivem essa infância, dentro e fora da escola.</p>
<p>D) Visita ao bairro Divina Providência e ao loteamento da Vila Brenner</p>	<p>- Conhecimento dos locais onde as crianças vivem e brincam; - Identificar como vivem e se relacionam na comunidade - Conhecimento do “campinho” e da “pracinha” do loteamento, locais muitos mencionados nas falas das crianças e em seus desenhos, como resposta as questões: Onde ficam quando não estão na escola? E onde brincam?</p>

Leitura de todo o material produzido pelas crianças até o momento e definições para organizar a 3ª Etapa da Pesquisa:

1. Escolha por não estar como professora regente da turma, substituindo a professora regente, como ocorreu na fase anterior;
2. Escolha da proposta, do tempo de duração e local para essa etapa optou-se por desenvolver apenas uma proposta com as crianças e fora da sala de aula, na sala multifuncional. Contação de história com confecção de desenhos.

Observação: A participação das professoras regentes foi opcional e apenas uma estagiária que estava como regente desenvolvendo seu estágio curricular na turma do 2º ano optou em acompanhar seus alunos nessa proposta.

<p style="text-align: center;">Procedimentos utilizados</p>	<p style="text-align: center;">Focos Principais</p>
<p>A) Realização da 3ª etapa</p> <p>Observação:</p> <p>*Na sala multifuncional</p> <p>Leitura do livro “A sacola de sonhos”</p>	<p>- Produção de dados com as crianças</p> <p>Objetivando:</p> <p>- Identificar os sonhos das crianças, através dos recursos utilizados (Livro e desenhos)</p>

<p>Confecção de desenhos</p> <p>Registro das falas das crianças</p> <p>*A quantidade de crianças nessa etapa foi um total de 39 crianças</p>	<p>-15 crianças do 1ºano</p> <p>-16 crianças do 2º ano</p> <p>-5 crianças do 3º ano (Número reduzido devido às condições climáticas do dia/chuva)</p> <p>-3 crianças do 4º ano (Número reduzido devido às condições climática do dia / chuva)</p>
<p>B) Realização da 4ª etapa</p>	<p>- Analisar o conteúdo produzido pelas crianças na 2ª e 3ª etapas bem como agrupar os dados conforme os estudos de Laurence Bardin, através de Categorias.</p>

Fonte: Inspirado em Lima (2010, p. 146-147).

No próximo capítulo, encontra-se a análise dos dados produzidos através dos tópicos que emergiram a partir dos **Encontros** com as crianças. Muitas foram as repetições e entre as que mais se destacaram estão a presença marcante do universo da fantasia, da brincadeira, demonstrados no primeiro tópico que denominamos SONHAR, IMAGINAR E FANTASIAR... ISSO É SER CRIANÇA! Já o outro tópico, denominado SONHAR EM SER/TER/CONHECER... IDEALIZAÇÕES DE UM FUTURO MELHOR, ISSO TAMBÉM É SER CRIANÇA!, aborda a compreensão que as crianças já possuem compreensão de que é preciso **ser** ou **ter** algo relacionado ao dinheiro, para que possam “mudar” de vida.

7 SONHAR, IMAGINAR E FANTASIAR... ISSO É SER CRIANÇA!

“Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças” (Eduardo Galeano, in KRAMER 2003, p. 83).

Alguns trechos da história “Sacola de sonhos” convidam a entrar nesse mundo de fantasia e imaginação em que tudo é possível, em que as crianças podem brincar e se divertir. Na história, a menina se transforma num barco bem colorido, brinca com o sol, o mar, o peixinho, todos vivendo uma grande aventura. Esse foi o livro escolhido para ser abordado com as crianças no último encontro e as crianças das turmas participantes da pesquisa puderam compartilhar seus sonhos.

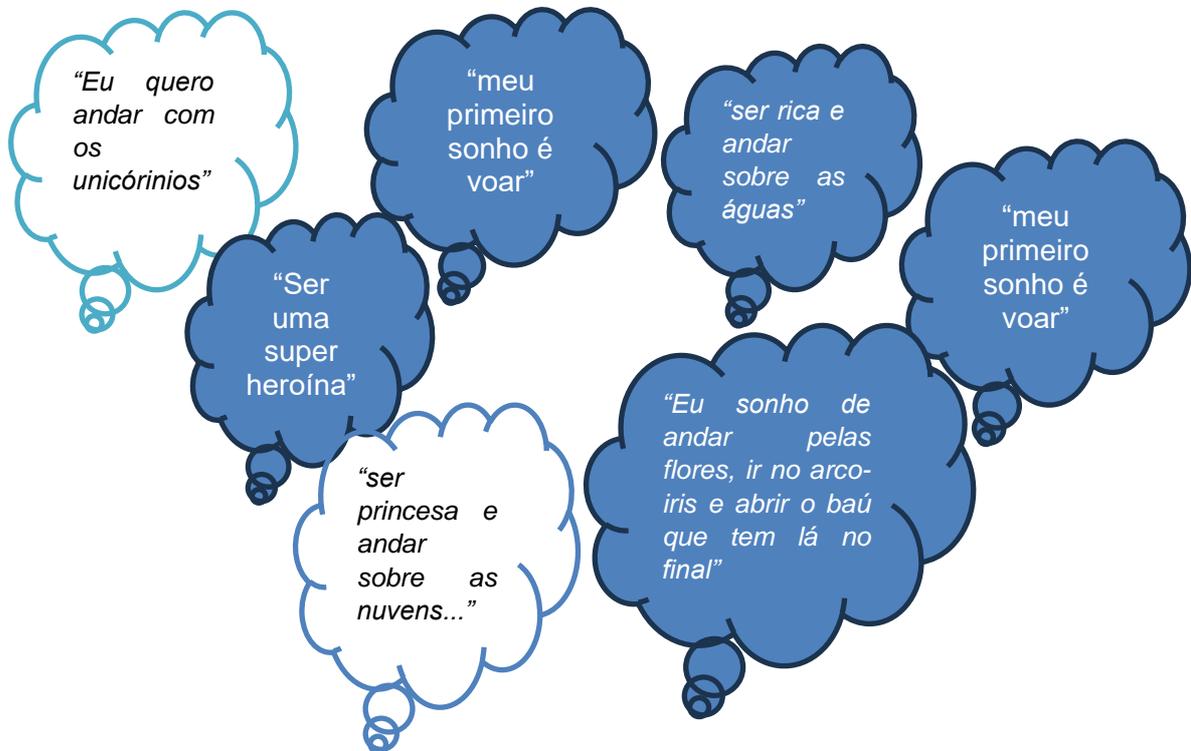
As análises partiram das recorrências, dos gestos, das falas, dos desenhos e das ações que se repetiram e foram surpreendentes, pois as crianças em situação de vulnerabilidade social brincam, divertem-se, cantam, dançam, têm sonhos e não se mostram tão afetadas pelas situações causadas pela vulnerabilidade, como talvez imaginem os adultos.

Um dos desafios de realizar pesquisa com crianças está em saber ouvi-las, saber respeitar seus modos de ser e agir, respeitando suas diferenças, seus tempos. Saber esperar esse tempo que cada uma leva para atribuir um sentido, um significado, uma compreensão. E falando em compreensão, é preciso compreender as falas das crianças, mas também seus silêncios.

Nesse momento de olhar para os dados produzidos nesta pesquisa, muitos processos acontecem. “Aceitar” a resposta de cada criança, não induzi-las, e não imaginar que respondam aquilo que esperamos ou desejamos que seria a resposta. Nós não conhecemos o que se passa na cabeça das crianças, Kramer (2007) já nos diz: as crianças são diferentes, únicas e imersas numa sociedade, num bairro, numa comunidade, numa escola, numa família, reproduzindo e criando novas culturas.

Confesso que por um momento imaginei algumas respostas das crianças, por exemplo durante a proposta do 2º desenho: do que você mais gosta na escola? Pensei que a maioria repondesse que era o momento do lanche, da refeição porém apenas três crianças escolheram por desenhar o alimento servido na escola.

Durante a proposta do livro “Sacola de sonhos”, as crianças foram convidadas a compartilhar seus sonhos, bem como poderiam desenhar os seus sonhos. Em relação a esse aspecto, em muitos sonhos estavam presentes o desejo por fantasias como o sonho de “voar” e o brincar fantasioso, lúdico como o da história lida, com a presença de castelos e princesas, além de arco-íris.



O sonhos acima também estavam presentes nos desenhos e durante o brincar, muitas crianças, ao chegarem na sala multifuncional, já solicitavam pelas fantasias de princesas e super heróis. Em meio ao contexto da vulnerabilidade social que se está abordando, carregado de estereótipos que qualificam a infância como algo ruim, triste em que até mesmo muitas professoras, podem sentir “pena” das crianças, percebe-se que, para as crianças, suas experiências da infância não são vistas da mesma maneira.

Desde que cheguei no primeiro **encontro** com as crianças, percebi a alegria delas em estar na escola, em estar com os colegas, inclusive em me receber como “nova profe”. Um brilho no olhar de crianças que brincam, que parecem ser ou estar felizes. Quando solicitei os desenhos todas ficaram animadas em fazê-los, quando os levei para a sala multifuncional, que também funciona como uma brinquedoteca,

ficaram radiantes. E momentos de lanche, de recreio, dentro e fora da sala de aula, não presenciei nenhuma criança triste, todas bem empolgadas e participativas.

Durante a proposta com desenhos e falas das crianças, principalmente as menores, da turma do primeiro ano do ensino fundamental, as quais possuem idades entre 6 e 7 anos, evidenciou-se a fantasia, a ludicidade e o lindo mundo da imaginação.

Em seus desenhos, havia unicórnios, sereias, princesas, castelos, nuvens, o brincar com bola, com bonecas, o brincar no campinho.

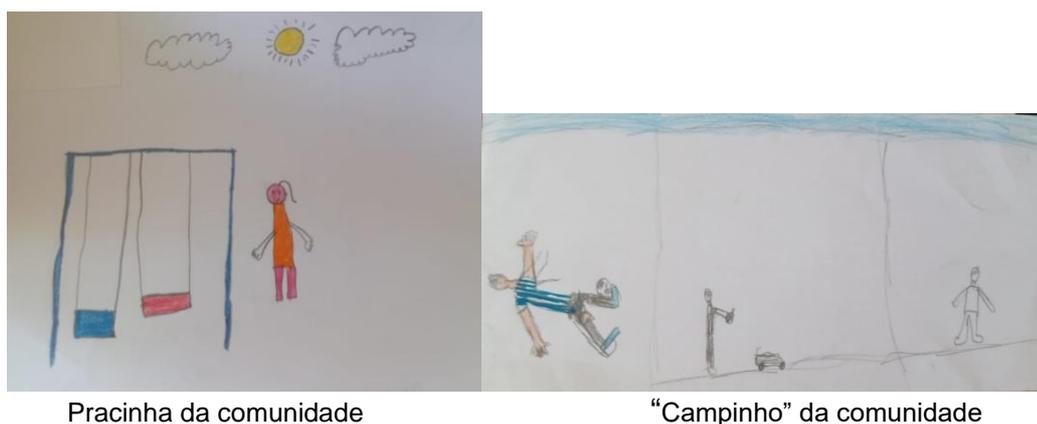
Figura 8 – Desenhos e sonhos das crianças



Fonte: Acervo da Autora (2023).

Com as crianças maiores também houve a presença do brincar em seus desenhos, em pracinhas da comunidade, na escola e no campinho; jogar bola estava em quase todos os registros.

Figura 9 – Desenhos e falas das crianças



Fonte: Acervo da Autora (2023).

Nenhuma criança mencionou que não brincava, nem se referindo à escola, nem fora dela. Todas brincam muito, ainda que sozinhas, como a menina da história, mas relatam o que fazem, brincam, fantasiam, imaginam... Essa última frase me fez lembrar de ações e verbos expressos na concepção de criança que consta nas DCNEI, já citada antes neste trabalho. A criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI's, 2010, p. 12).

Também menciono o brincar com jogos eletrônicos, celular, aparelho de televisão com acesso a internet, como novas tecnologias e novos recursos que muitas crianças usam para brincar. Engana-se quem pensa que isso não é brincar, conforme já mencionamos, as crianças reproduzem culturas, criam novas e esse é um novo tipo de brincar, um brincar diferente em que, através da internet, se conectam, jogam, conversam, fazem novas amizades, tudo on-line. Será isso uma consequência somente do avanço tecnológico? Será produto da Pandemia do Covid-19, o qual ocasionou o distanciamento social? Enfim, os jogos on-line estiveram presentes em vários dos desenhos das crianças, como demonstra a figura abaixo:

Figura 10 – Crianças assistindo YouTube no celular e na televisão



Fonte: Acervo da Autora (2023).

Figura 11 – Aparelhos eletrônicos



Fonte: Acervo da Autora (2023).

Conforme dito anteriormente, as crianças vivem novos tempos e continuam brincando do jeito delas. Conforme Rennata Meirelles, diretora do filme Território do Brincar (2015),: “Escutamos excessivamente que as crianças de hoje não sabem mais brincar, mas precisamos combater esse discurso errôneo. Elas sabem brincar, sim, mesmo àquelas com muito vínculo à tecnologia”.

As crianças da EMEF São João Batista relataram que fazem parte de seus espaços e tempos de viver a infância a “**pracinha**” e o “**campinho**”. Esses dois locais são os locais onde costumam viver experiências de infância, quando não estão no espaço escolar. Além de suas residências, é onde passam a maior parte do tempo de viver suas infâncias.

Devido às repetições nos desenhos e falas sobre o(s) local(is) em que ficam e brincam quando não estão na escola, decidi por tentar encontrar esse locais e conhecê-los. Inicialmente pensei que seriam próximos à escola, mas pelo contrário, mesmo indo de carro eu demorei para encontrar e chegar até esse local.

Por coincidência ou sorte, no dia em que realizei essa “visita”, visualizei algumas das crianças da escola “andando” pelo loteamento, pois naquela tarde o município estava realizando uma parada para formação com as professoras de toda a Rede Municipal de Ensino.

Pude identificar onde algumas crianças moravam, assim como alguns de seus familiares. Realmente parecia um lugar de abandono. Pergunto-me por que eu vejo assim, adultos provavelmente também têm a mesma visão que eu sobre aqueles espaços? Por que as crianças não?

Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de

pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. Isso implica garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis (KRAMER, 2007).

Naquele dia vi crianças bem pequenas, de aproximadamente dois anos, caminhando sozinhas pelas ruas com poças de lama, sendo que a criança estava sem nenhuma roupa, apenas uma fralda. Crianças e adolescentes bem próximos ao Arroio Cadena, sentados como se estivessem curtindo uma tarde de sol após muitos dias de chuva.

Recordo-me de que, depois de muito andar pelas ruas, meu marido que estava dirigindo, chegou a dizer que esse lugar “**campinho e pracinha**” não existia. Mas depois de percorrer quase todas as ruas do loteamento, no limite onde terminam as residências, **encontrei** o tão famoso lugar do brincar das crianças da escola São João Batista. Mais uma vez fica evidente que o olhar das crianças é muito diferente do olhar que dos adultos. Conforme elas haviam mencionando, parecia ser um lindo lugar, um campinho de futebol e uma pracinha.

O que eu adulta vi foi apenas um espaço grande com terra, sem goleiras, sem limites demarcados, indicando um “*campo de futebol*”. A pracinha existe porém com poucos brinquedos e com o mesmo aspecto de “abandono”, com mato grande e alguns lixos que a própria comunidade joga no lugar que seria a área de lazer para as crianças. A seguir imagens realizadas pela pesquisadora em visita ao loteamento.

Figura 12 – Pracinha e campinho: visita da pesquisadora ao local



Fonte: Acervo da autora (2023)

Para melhor elucidar essa imagem de abandono referente ao loteamento, cito uma reportagem realizada pelo Diário de Santa Maria, publicada no ano de 2022.

Figura 13 – Reportagem abandono referente ao loteamento

Moradores do Loteamento Brenner, em Santa Maria, se sentem abandonados: “No mapa, o loteamento aparece como terreno baldio”, diz morador

25/06/2022 18:20

Autor: Mauricio Barbosa



Fonte: Site do Diário de Santa Maria (2022).

Assim é o lugar de abandono onde a maioria das crianças da EMEF São João Batista vive, mora e brinca. Embora pelas crianças não seja visto e nem sentido dessa forma, remetendo-me a outras situações⁷ que impactam a vida dos adultos diferentemente do que acontece na vida delas.

De acordo com Santos (2007), vive-se num contexto social, histórico e cultural dominado pelo capital, que se vê claramente sua articulação com a violência e a dominação, os quais concretizam e são retroalimentados por sistemas de desigualdades. O autor concebe dois tipos de domínio, que são: o sistema de desigualdade e o sistema de exclusão. O primeiro refere-se à integração capital/trabalho, subordinado/explorador, sendo que o sistema de exclusão está diretamente relacionado com a marginalização, ou seja, o processo de “invisibilidade”. “Invisibilidade, essa característica tão mencionada na pesquisa de Costa (2023), porém no sentido de inverter essas situações, dando visibilidade não só as crianças e sua comunidade, mas também às demandas desta natureza, as péssimas condições de abandono por parte das autoridades, encontradas do loteamento vila Brenner.

⁷ Durante as enchentes ocorridas no estado Rio Grande do Sul, no mês de setembro, as quais foram consideradas das maiores tragédias no estado, muitas pessoas morreram e outras tantas perderam tudo o que tinham de bens materiais. Um certo dia, assistindo a uma reportagem sobre as enchentes, na televisão mostrou ao vivo um ginásio onde centenas de famílias desabrigadas estavam alojadas, devido à perda de suas residências. Em meio a esse contexto, percebi que as crianças estavam brincando alegremente naquele ginásio, como se nada de ruim tivesse acontecido na vida delas. Esse é o olhar das crianças.

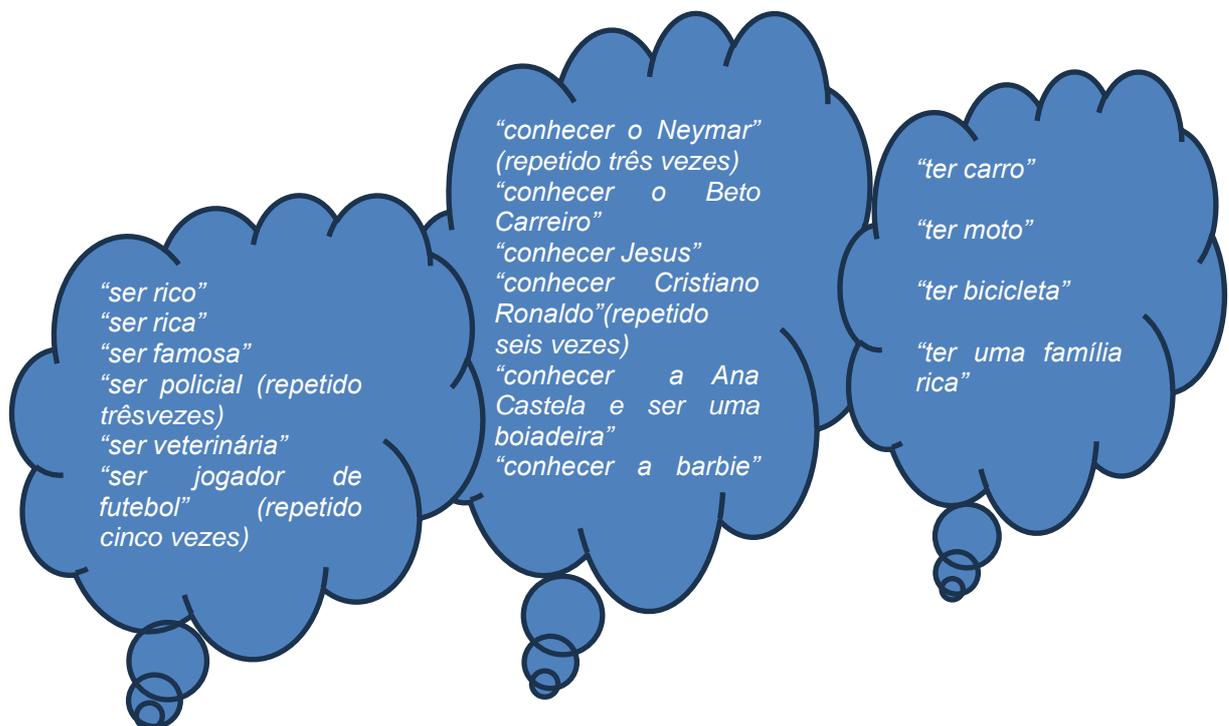
Dessa forma, conclui-se este capítulo ressaltando mais uma vez a importância de viver a infância de forma que as múltiplas infâncias sejam respeitadas, independente do contexto cultural e socioeconômico em que as crianças estejam inseridas. O brincar, o lúdico, a fantasia e imaginação estão presentes em qualquer que seja o local e situação que vivem.

8 SONHAR EM SER/TER/CONHECER... IDEALIZAÇÕES DE UM FUTURO MELHOR, ISSO TAMBÉM É SER CRIANÇA!

Nos trechos da história Sacola de sonhos, o barco-menina faz um pedido, pede uma sacola de sonhos para levar para as crianças da terra, visto que andavam cheias de tédio e sem inspirações até para brincar nas férias. Na parte final, também é abordada a fome que muitas crianças da terra passam. E a criança da história nos mostra a mesma compreensão e entendimento que muitas crianças da EMEF são João Batista possuem.

A menina da história sabe que a fome é um problema e entende que esse é um problema para adultos resolverem, ou seja, problema de natureza política e estrutural, o qual governantes deveriam resolver e pensar em políticas públicas que pudessem contribuir nesse sentido.

Esse tópico surgiu através dos sonhos das crianças, pelo desejo de uma vida com outras condições financeiras. Em todos os sonhos mencionados pelas crianças, foi demonstrado esse desejo. Embora não explicitamente como o desejo de “ser rico”, o qual foi o sonho de cinco crianças diferentes, mas que ficou evidente da mesma forma. Citarei alguns a seguir:



Destaco os verbos SER, TER e CONHECER, visto que foram os verbos preferidos pelas crianças, da mesma forma o uso desses verbos revelam os desejos em ter algo de concreto, adquirido, comprado. Concreto como ser alguém famoso, de sucesso ou ser alguém com uma profissão considerada “boa” pelas crianças e conhecer alguém de muito sucesso como artistas famosos, youtubers e jogadores de futebol.

Foi bem marcante o quanto as crianças desejam se tornar alguém famoso com uma carreira de sucesso financeiro como dos jogadores de futebol. Além dos jogadores mais desejados, mencionados acima, como Cristiano Ronaldo e Neymar, também aparece o desejo de serem jogadores como dos times Grêmio e do Internacional.

Essa escolha mostra o entendimento das crianças de que para “mudar de vida” é preciso ter uma profissão de sucesso, pois é o que muitos sonham e desejam. Embora nenhuma criança desejasse algo como roupas, comidas, um quarto só seu ou ainda uma casa nova, muitas desejaram ter algo concreto como carro, motos, bicicleta e bonecas barbie. Objetos que se sabe ser necessário possuir dinheiro para que sejam comprados, adquiridos.

Também durante a proposta envolvendo as emoções, registrei rapidamente a espontaneidade de uma menina, foi quando algumas crianças começaram a revelar quando sentem medo, medo de escuro, medo de rato, de cobra, de morrer, de ficar sozinho e entre as falas sobre os medos. Essa menina disse bem alto: “ *Eu tenho medo é de ficar pobre pra sempre!*” Kramer (2007) já mencionava em seus estudos que as crianças pertencem a uma classe social, porém isso não quer dizer que as crianças não desejam uma transformação em sua realidade, sonhando em mudar de classe.

Essa mesma menina desenhou o seu sonho, como mostra a próxima figura com a frase “*ficar rica e fazer compras no shopping com sua irmã*” Esse sonho me remete ao que Kramer (2007, p. 17) explica.

As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações [...].

Figura 14 – Desenho de uma aluna do 4º ano o “seu sonho”



Fonte:Acervo da Autora (2023).

Abaixo um outro desenho que reforça o pensamento de Kramer (2007), neste desenho, a criança colocou o símbolo do dinheiro (\$) sobre a cabeça de cada “pessoa” desenhada por ela.

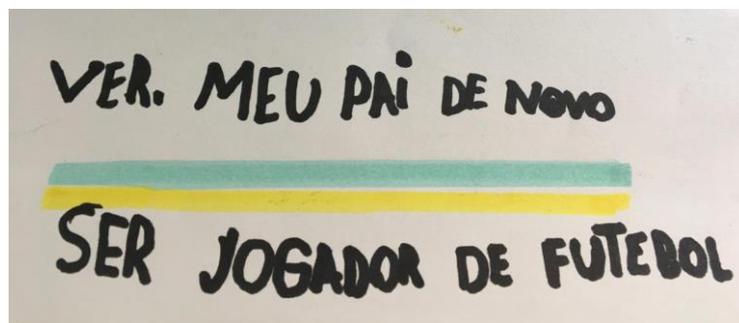
Figura 15 – Desenho de uma aluna do segundo ano “o sonho que foi colocado o símbolo do dinheiro (\$)”



Fonte: Acervo da Autora (2023).

Além dos sonhos mencionados anteriormente, algumas situações envolvendo a família surgiram no decorrer da pesquisa de campo. Durante a leitura do livro “Monstro das cores”, algumas crianças se manifestaram em relação ao que as deixava triste e com medo. Três crianças de turmas diferentes se emocionaram ao lembrar de familiares que já faleceram e foram acolhidas pelos colegas. “Isso é o que me deixa triste profe”, mencionou um menino referente à emoção tristeza, lembrando do avô que faleceu e sente saudades. Um outro menino também demonstrou o desejo em ver o pai que já faleceu e o quanto sofre por não tê-lo. Em todas as propostas ele mencionou o pai, disse que nem recordava mais do rosto do pai, pois já fazia tempo que ele tinha falecido em uma briga de trânsito.

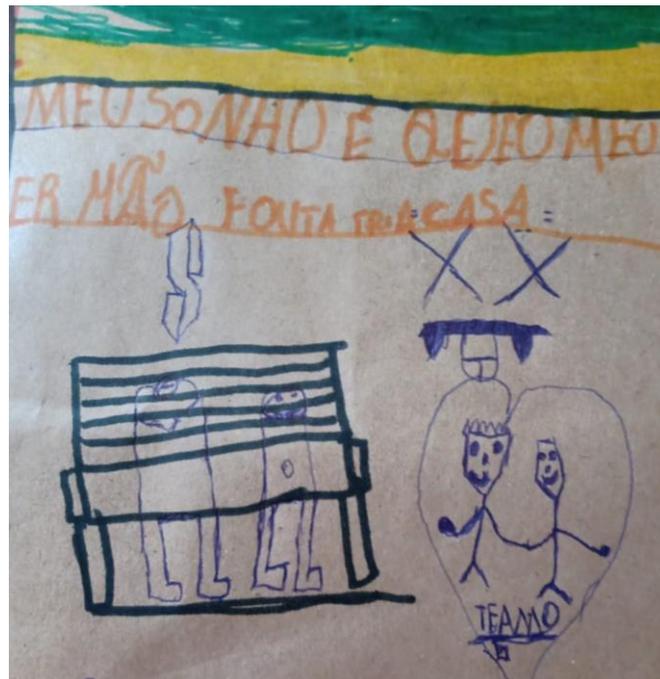
Figura 16 – Sonho de crianças que se emocionaram ao lembrar de familiares que já faleceram(menino do segundo ano)



Fonte: Acervo da Autora (2023).

Outra história triste foi relatada por outro menino de outra turma, foi durante a proposta do sonho, ele começou a falar que o sonho dele era “*matar aquele cara que bateu no meu irmão*”. Depois complementou dizendo que o “padrasto dele iria dar uma facada nesse cara”. Quando foi desenhar explicou que sente muita saudade desse irmão, que está muito longe e faz tempo que não o vê. Desenhou algo que, no meu entendimento, possa ser uma prisão e escreveu “*Meu sonho é que meu irmão volte para casa*”

Figura 17 – Desenho, que meu irmão volte para casa, (menino do quarto ano)



Fonte: Acervo da Autora (2023).

Sinto-me tocada com essas histórias e tento me colocar no lugar das professoras que vivem e acompanham a vida dessas crianças diariamente, é muito difícil e desafiador não se envolver. Nesse sentido, o professor(a) que, segundo Costa (2023), acolhe, também é vulnerável no sentido de muitas vezes não saber como agir com essas questões da vulnerabilidade.

Encerro este capítulo com um pedido de Respeito, um lindo sonho desenhado e escrito por uma menina durante a pesquisa.

Figura 18 – Desenho, “meu sonhos é que todo mundo aceite a cor de pele de todo mundo!” (menina do quarto ano)



Fonte: Acervo da Autora (2023).

Dessa forma, através das propostas realizadas, percebeu-se que em meio aos sonhos e desejos, os quais envolviam uma mudança significativa em relação às condições de vida das crianças, também houve a marca da vulnerabilidade vivida pelas crianças, através do próprio desejo em querer essa mudança em suas vidas.

A seguir, discute-se sobre a importância do trabalho do professor, encaminhando para mais um encontro, dessa vez com elas, com as professoras das crianças.

Apresentam-se algumas reflexões acerca da importância dos professores/professoras, sobretudo em relação ao trabalho que cada um/uma desenvolve nas escolas. Os contextos onde as escolas estão inseridas importam aos professores no sentido de poder conhecer, reconhecer as possibilidades e desafios que fazem parte do trabalho docente.

8.1 TRABALHO DOCENTE: DA UTOPIA A REALIDADE, SONHOS VIÁVEIS! O PRODUTO PARA ESSA PESQUISA

O trabalho docente foi um conceito apresentado à banca na ocasião da defesa do Projeto de Dissertação, como foco principal do trabalho e da pesquisa que seria desenvolvida. O trabalho teve redirecionamentos muito importantes e que fazem nessa versão final apresentar uma pesquisa realizada com as crianças da EMEF São João Batista.

Ainda assim, tem-se claro que a abordagem realizada com as crianças traz elementos muito importantes para pensar o trabalho docente nas escolas. As crianças revelam suas emoções, as quais foram mencionadas através da emoção do medo, entre os medos comuns a qualquer criança (medo de sapo, de rato, de escuro, de ficar sozinho). O medo de ficar pobre para o resto da vida foi o que se relacionou com a compreensão de que as crianças têm de classe social, visto que se entende, a partir desse medo, que ela não quer pertencer a esse grupo econômico-social para o resto de sua vida, pois evidencia que ser pobre não é algo bom.

Da mesma forma, através de seus sonhos, pode-se conhecer os sonhos e desejos das crianças, como elas se sentem em relação à escola e ao seu entorno. As

crianças gostam de estar na escola, pois nela o espaço de ser criança e viver o brincar é respeitado. Também foi possível interpretar seus desenhos e falas em relação a como veem à vida e o mundo em que vivem.

Em função de que os resultados desta pesquisa estão voltados indiretamente ao trabalho das professoras com as crianças, o Produto técnico educacional desta pesquisa será um Encontro com a equipe da EMEF São João Batista. O objetivo é contribuir com a qualidade do trabalho desenvolvido, bem como de acolher as professoras em seus possíveis anseios relacionados a vulnerabilidades da maioria das crianças.

Ao ter contato com as produções que tematizam o Trabalho Docente, entende-se que os estudos referem-se à profissionalização da atividade de cada professor, remetem-se a toda uma trajetória histórica, tematizando como se constituiu a profissão professor, perpassando pela vocação em educar e cuidar, pela busca do magistério e depois pedagogia, estudos das legislações que organizaram e definiram a organização do trabalho do professor com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A nova redação dada ao artigo 61 da LDB, n. 9394/96, atribui caráter amplo ao que se define como profissionais da educação escolar básica, como se pode observar em sua nova redação: Art.61:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Outra reflexão que muitas vezes me inquieta é referente a quem é considerado professor. Às vezes, no senso comum, parece que qualquer pessoa pode “atuar” na área da educação e o trabalho do professor não é respeitado quando “todos”, como por exemplo a família, o estado, querem interferir nesse processo.

Compartilho neste último tópico do trabalho, relacionado ao Trabalho Docente, uma memória de quando era acadêmica, ainda em formação inicial. Durante a

graduação, realizei várias atividades práticas, com inserções nas escolas e em uma delas, quase no final do curso, uma inserção “pré-estágio”. Recordo-me de que, após alguns dias vivendo a experiência de estar dentro da escola, observando, registrando, planejando e colocando em prática, era preciso realizar um trabalho escrito, um relatório, uma síntese com reflexões articulando a teoria que se estava estudando.

Nesse registro, ainda não sabia a professora que queria ser, nem tão pouco percebi a professora que eu já estava me tornando, porém sabia a professora que não queria ser, as práticas que não pretendia realizar. Precisava, naquele momento, pensar nas intenções para o estágio que estava se aproximando, compreendia que era normal estar cheia de incertezas e dúvidas a caminho dos estágios finais, porém estava tão convicta dessa concepção que mais tarde “recortei essas certezas” e inseri essa parte do registro no meu Trabalho de Conclusão de Curso (SILVA, 2019, p. 22-23):

*Eu **não quero** trabalhar de forma que eu veja a turma como um todo pois as crianças não são iguais;*

*Eu **não quero** trabalhar com datas comemorativas sem pensar no real interesse e necessidade das crianças;*

*Eu **não quero** chegar na sala sem ter planejado baseado em observação e reflexão;*

*Eu **não quero** fazer a minha prática da mesma forma todos os dias. Eu não quero excluir nenhuma criança;*

*Eu **não quero** alfabetizar crianças na educação infantil;*

*Eu **não quero** priorizar interesses dos adultos acima dos direitos das crianças;*

*Eu **não quero** ser uma professora fria, sem sentimentos e sem sensibilidade;*

*Eu **não quero** ser uma professora que subestime a capacidade das crianças em aprender;*

*Eu **não quero** ser uma professora que não interaja e brinque com as crianças.*

Dessa forma, fui constituindo-me como docente, porém, sempre continuei e continuo aprendendo, compreendendo que existem muitos saberes necessários para a prática educativa, como bem escreveu Paulo Freire em sua obra Pedagogia da Autonomia.

Apesar desta pesquisa ter sido realizada com a participação das crianças, considera-se também a importância de ouvir as professoras, entender o ponto de vista

delas sobre a vulnerabilidade das infâncias, sobre como as crianças vivem esse dia a dia na escola, como elas sentem essa vulnerabilidade, essa condição impacta o seu trabalho docente em sala de aula. Freire (1996) ensina tanto, nesse livro tudo é tão importante que, se fosse possível, citaria todo o livro, pois os saberes mencionados na obra de Freire (1996) são fundamentais a prática do professor, saberes que penso e concordo que todo docente deveria ter ou ao menos procurar ter. Além dos saberes mencionados por Freire (1996), segundo ele, também é preciso compreender que todos são seres inacabados, o que me faz compreender também que não basta ter o entendimento de todos os saberes necessários para ser um bom professor, pois sempre haverá novos e outros saberes a serem aprendidos e/ou transformados.

Nesse livro, Freire também fala da escuta, mas não a escuta de simplesmente ouvir e sim uma escuta de querer ver, uma escuta de falar com os educandos e não aos educandos, visto que é só escutando que se está também falando, dialogando, conhecendo, respeitando. Entendo também que é escutando que se é escutado e compreendido na prática docente.

Partindo do saber da escuta também é possível associar a ideia de que educar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 24). Se se escuta os educandos, se dialoga com eles, não se está “depositando” conhecimento e sim aprendendo com eles, pois: “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] Não há docência sem discência [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] (FREIRE, 1996, p. 25).

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, e é escutando aos educandos que se estará respeitando-os e assim terão os seus saberes da mesma forma respeitados. Acredito muito na educação como ferramenta de transformação, e Freire (1996) também menciona esse aspecto, para ele se deve dizer um não a ideologia de “aceitar e se conformar” com aspectos da vida que requerem atitudes de resistência ao que está acontecendo. Pode-se, sim, tentar transformar, pode-se intervir, fazer algo, ensinar é um ato político, a educação não é neutra, pode-se e deve-se posicionar.

Pensando dessa forma é que desejo dar continuidade ao Encontros na EMEF São João Batista, que encontros são possíveis entre as professoras, seu trabalho cotidiano refletindo sua própria prática.

Outras ideias de Freire (1996) que chamam a atenção estão nas afirmações de que ensinar exige pesquisa, exige criticidade, coerência, pois é preciso fazer o que se fala, ser exemplo, remetendo-me à importância de promover Encontros formativos com as professoras

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada (FREIRE, 1996, p. 21).

A realidade pode ser mudada, pode ser transformada, o trabalho docente exige criticidade, curiosidade, criatividade, ação e quem tem esse estranhamento vai buscar, pesquisar, querer transformar a sua própria prática. Assim, já dizia Freire: “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 31)”.

Freire (1996) fala também da ética, da estética, de que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (p. 37). A educação é para todos, direito de todos, independente de cor, raça, religião, classe, entre outras diferenças. Além disso, ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores também.

Entendo o trabalho docente como algo desafiador, além de serem necessários os saberes citados no livro de Paulo Freire “Pedagogia da autonomia”, também é preciso estar em constante formação, sempre estudando, pesquisando, implicando-se com questões não só inerentes ao ambiente escolar como também externas à escola:

Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe [...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1996, p. 90).

Assim, entende-se o trabalho docente como uma prática que engloba o “Ser mais”, implica se envolver, afetar-se também com situações inesperadas, situações

difíceis, como, por exemplo, com as demandas de uma comunidade vulnerável socialmente e com as crianças que vão para a escola mais especificamente. A vocação para a humanização, segundo a proposta freireana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire concebe “ser mais” como desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização.

O ser mais é também identificar e superar as situações-limite no trabalho docente. Essas situações podem ser obstáculos, barreiras no trabalho do professor, mas como enxergá-las criticamente de maneira a transformar e superar esses obstáculos? Questões como a vulnerabilidade de uma comunidade impactam o trabalho docente do professor? Como o dia a dia de uma comunidade em situação de vulnerabilidade “entra na sala de aula” e no trabalho das professoras?

Para Freire a tomada de consciência de nossos condicionamentos, situações limites que nos oprimem como seres humanos, deve proporcionar um novo impulso essencialmente vital à existência humana, a saber, o sonho e a esperança que constituem a construção da utopia humana na história. Esses impulsos, são os que nos movem na direção de uma intervenção transformadora no mundo concreto visando à superação de todas as situações limites que nos oprimindo enquanto seres em busca do próprio “ser mais” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 381).

As situações limites encontradas não só na vida pessoal, mas dentro da escola, estão relacionadas também a outra categoria teórica freireana, os inéditos viáveis. E o que seria/significa esta expressão “inéditos viáveis”? Encontrei em um texto escrito pela esposa de Paulo Freire, a Ana Maria de Araújo Freire, intitulado “Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na educação cidadã”, no qual ela inicia a explicação dessa expressão com um exemplo, a “Escola Cidadã”, a qual foi ineditamente viabilizando-se a cada dia. A partir desse exemplo pude entender e compreender que inédito vem de algo que ainda não existe, mas é algo possível, é viável de acontecer. Então inédito viável é fazer algo que ainda não tenha sido feito, porém que é possível de ser feito.

O inédito-viável não é uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freireana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto, práxis. Uma palavra epistemologicamente construída para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. Uma palavra que traz nela mesma o germe das transformações possíveis voltadas para um futuro mais humano e ético. Uma palavra que carrega no seu âmago, crenças, valores, sonhos, desejo, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas (FREIRE, 2000, p. 15-16).

O conceito acima definido pela autora também remete a outro conceito bastante utilizado nas obras de Paulo Freire, a utopia, porque é utópico o significado dessa palavra-ação “inédito-viável”, utópico no significado de “sonho”, mas também de algo quase que “impossível” de tão perfeito que seria. Ele traz boniteza, ética, humanidade, entre outros sentimentos e significados que também soam como poesia, conforme o autor continua a seguir:

Carrega inquietude sadia e boniteza arraigada da condição de ser-se homem ou mulher. Palavra na qual estão intrínsecos o dever e o gosto, como gostava de dizer Paulo, de mudar-mos a nós mesmos dialeticamente mundo a mundo e sendo por esse mudado. Que traz na essência dela mesma o que sentimos, desejamos, lutamos e sonhamos. O que nos incomoda, nos inconforma e nos entristece nas fraquezas dos seres humanos levados pela ingenuidade verdadeira ou pela deformação da antieticidade [...] (FREIRE, 2000, p. 15-16).

Nesse excerto, também corroboro a ideia de mudar a si mesmo dialeticamente, ou seja, mudando o mundo e ele mudando a cada um, como já mencionado, a educação pode mudar, pode transformar, pode criar, com educadores e educadoras que tenham essa coragem de ver e querer fazer algo. Continuando com FREIRE (2000, p. 15-16), o significado de inédito-viável é aquilo:

[...] Que nos dá a todos e todas, quando o problema é já um percebido destacado, a unidade necessária do presente de lucidez, alegria e transparência do sonho, em processo ontologicamente humano, que, se nos aponta como possível; com o passado de injustiças, tormentos e sofrimentos que nos afligiu a tal ponto que o percebemos destacadamente como um problema à espera de solução; e com o futuro de acolhimento mansamente inquietante, de paz de consciência pelo resgate da eticidade e do sentimento e certeza de que tu vai, precisa e deve continuar em processo ininterrupto de mudanças para concretizarmos o sempre mutante ser mais de todos e todas nós.

Nesse sentido, compararam-se as agendas de acolhimento realizadas na EMEF São João Batista, como um exemplo de inédito-viável, o qual está ineditamente se viabilizando por meio das práticas desenvolvidas naquele espaço educacional. Por isso, compreende-se a necessidade de dar continuidade a esse trabalho, visto que reflete na vida das crianças. A pesquisa de Costa 2023 ressalta que: “Para além da sensibilização com o contexto de vida das crianças, é preciso também avançar na qualificação do fazer docente para que a escola seja um espaço de acolhimento, aprendizagem e transformação social” (p. 44).

Dessa forma ouvir as professoras, entender o ponto de vista delas sobre a vulnerabilidade das infâncias, é também uma forma de acolhimento, visto que é necessário também acolher aquele que acolhe.

9 PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA

Para dar seguimento a esse trabalho desenvolvido na e pela escola, pensou-se como produto desta pesquisa na Proposta de um Encontro formativo com todas as professoras da escola. Será feito um Encontro formativo com a intenção de compartilhar os dados da pesquisa. Diante dos materiais coletados e produzidos pelas crianças, pensou-se ser importante que as professoras saibam e tenham conhecimento de como as crianças olham para as situações de vulnerabilidade em que estão inseridas.

Saber como é para elas e não como se pensa que seja, o que sentem, quais seus medos e sonhos pode contribuir no trabalho desenvolvido pelo professor dessa escola. Para isso, pensa-se em desenvolver a proposta a qual possa proporcionar um encontro formativo, com exposição de fotos, registros dos momentos em que a pesquisa ocorreu na escola, além de reflexões referentes à pesquisa. A proposta está organizada da seguinte forma:

O encontro ocorrerá após as primeiras semanas de aula do ano letivo da escola em 2024, visto que, nas primeiras semanas, geralmente as escolas se organizam para receber as crianças, realizam o processo de acolhimento, agendam entrevistas com as famílias, por isso se pensa num segundo momento.

A proposta está pensada da seguinte forma: na sala multifuncional todas as professoras da escola serão convidadas a participar desse momento junto à equipe gestora da escola. Será sugerido que esse Encontro conste na agenda de acolhimento da escola, visto que, de certa forma, estará “acolhendo” a equipe da EMEF.

Primeiramente a pesquisa será apresentada às professoras, as quais também poderão percorrer pela sala, local em que estarão as imagens registradas durante a pesquisa. Também haverá frases ditas pelas crianças e reflexões da pesquisadora, ambas escritas durante a inserção na escola. Durante o encontro será servido um lanche e, após o lanche, ocorrerá a leitura do livro “Sacola de sonhos”, dessa vez a leitura será para as professoras. Em seguida, elas serão convidadas a escreverem cartas sobre o que sonham. Além dos sonhos, também poderão refletir sobre o que as tocou/afetou após a apresentação dos dados deste estudo.

Uma segunda leitura compartilhada com as professoras será uma carta do Livro “A casa e o mundo lá fora. Cartas de Paulo Freire para Nathercinha”, o qual traz várias cartas escritas por Paulo Freire durante o tempo em que esteve fora do Brasil, exilado;

a autora do livro é Lacerda Nathercia, uma prima de Paulo. A intensão dessa leitura será de estimular e convidar as professoras a escreverem cartas sobre as suas experiências vividas na Emef São João Batista com as crianças.

Futuramente um e-book será organizado com as narrativas das professoras bem como uma narrativa da pesquisadora e da equipe gestora da escola

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da pesquisa de campo e retomando as leituras ficou evidente o quanto as crianças nos surpreendem com seu olhar para diversas situações em que vivem. O quanto são potentes, espertas e capazes de compreender o mundo do qual fazem parte.

Acredita-se que muito do que percebemos é resultado do trabalho que a escola já vem desenvolvendo através das agendas de acolhimento, pois é um trabalho que escuta as crianças, escuta a comunidade e dá visibilidade as diversas infâncias e crianças, respeitando cada uma em suas diferenças.

Sendo assim, a pesquisa desenvolvida buscou compreender como a situação de vulnerabilidade afeta a infância de crianças em seus primeiros anos de escolarização, das crianças atendidas pela Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista e compreendeu que nem sempre o que parece é, pois, infelizmente a marca das populações vulneráveis é a pobreza, o crime, a violência. Ainda que alguma criança envolvida nessa pesquisa, esteja passando por qualquer que seja o problema, como os citados acima, ela demonstra não se *afetar*, visto que chegam felizes na escola, participam da aula, brincam, dançam, se divertem...

Por outro lado, seus sonhos demonstram a sua compreensão acerca das situações de vulnerabilidade que vivem, demonstrando que desejam “ascender” socialmente, rompendo dessa forma com o ciclo da pobreza vivido por pessoas, crianças em vulnerabilidade social, visto que possuem entendimento de que precisam ser ricos ou ter uma profissão para adquirir carros, motos, ou ainda, para realizar compras em shoppings ou para conhecer seus ídolos. Ficou evidente também através dos desenhos, que todas as crianças brincam, ainda que sozinhas ou ainda que brinquem em um lugar de extremo abandono por parte do poder público, na pracinha e no campinho da comunidade vivem momentos felizes de suas infâncias!

Sonham com um mundo em que tudo possa ser melhor, mesmo por trás da ludicidade, há a ideia de uma vida idealizada relacionada a parte financeira, por exemplo *“atravessar o arco-íris” com a finalidade de “pegar o baú de ouro”*.

A problemática norteadora desta dissertação pautava-se na busca por Compreender como a situação de vulnerabilidade afeta a infância de crianças em seus primeiros anos de escolarização, e em meio a vulnerabilidade vivida, ao abandono por

parte do poder público do espaço comunidade em que vivem, as crianças sonham, sonham com uma vida melhor.

Enfim, todos os sonhos demonstram que a infância é atravessada pelas questões relacionadas à classe social. As crianças maiores tem essa consciência de que para sonhar com uma vida ainda melhor é preciso atrelar o sonho a uma realidade financeira. Assim, as crianças nos mostraram quais as características marcam suas infâncias, como vivem e como sentem a vulnerabilidade social, bem como se relacionam entre si e com a escola.

Em relação à relevância social a pesquisa buscou compreender como o olhar das crianças para a vulnerabilidade pode ser diferente do “estereótipo” de que essas crianças pobres, negras, de periferia são infelizes, carentes e que estar ligada a elas causaria sempre sensações associadas ao sentimento de “pena”, de sofrimento e elas mostraram que podem ter uma vida simples, mas que brincam, tem amigos, se divertem, tem um “campinho”, uma “pracinha” que adoram estar nesses lugares.

Da mesma forma, a relevância educacional através da importância do professor, desenvolvendo essa Proposta de Encontro formativo com as professoras, produto desse estudo, promoveremos reflexões acerca dessa temática, visto que o Trabalho Docente foi considerado também de extrema relevância social na educação dessas crianças.

Por fim, destaco o quanto ter passado por todos os processos dessa pesquisa contribuiu com o meu aprendizado, não só acadêmico: aprendendo a escrever academicamente, ler, ler, organizar dados coletados, mas também aprendizado humano, de vida, ouvindo e respeitando as formas de ser e estar das diferentes crianças e infâncias. Foi a primeira vez que eu realizei esse tipo de pesquisa e entendo que o que foi expresso nesse trabalho tenha ficado bem “simples”, mas cheio de significados e importância para a minha vida. O desejo em ampliar esse estudo, conhecer melhor essa comunidade, as demais instituições educativas que compõe esse lugar, só revelam e reforçam o quanto é importante que pesquisas continuem sendo realizadas em contextos de vulnerabilidade social.

Dessa, forma finalizo por ora essa pesquisa, na esperança de que mais pesquisas continuem sendo produzidas, dando visibilidades às crianças e adolescentes em contextos de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. **Trabalho docente, infância e políticas de avaliação da alfabetização:** um estudo sobre as professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019, 320p.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. De L. A. Reto; A. Pinheiro. Lisboa; São Paulo: Edições 70, 1988.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com som e imagem:** um manual prático. Trad. de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

BRASIL. **Constituição (1824).** Lex: Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso: 06 dez. 2023.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidente da República, 1988.

_____. Lei n. 8.069 de 13 de julho. **Estatuto de Criança e do Adolescente.** Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. nº 9394/1996.** 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 dez. 2023.

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

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 06 dez. 2023.

CARVALHO, A. M. A.; MÜLLER, F.; SAMPAIO, S. M. R. Sociologia da infância, psicologia do desenvolvimento e educação infantil: diálogos necessários. In:

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009; p. 189 – 204

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. Researching children and childhood: Cultures of communication. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). **Research with children**: perspectives and practices. London: Falmer Press, 2000.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. A. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009; p. 31-50.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Analéia M. **A visibilidade das infâncias na escola**: agendas de acolhimento em contextos de vulnerabilidade social. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023, 129p.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DICIONÁRIO ON-LINE. **Vulnerabilidade social**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/vulnerabilidade/>. Acesso em: 06 dez. 2023.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. (Org.). Campinas: Autores Associados, 2002. 153p.

FONSECA, F. F.; SENA, R. K. R.; SANTOS, E. L. A. dos.; DIAS, O. V.; COSTA, S. de M. C. **As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção**. *Rev. paul. Pediatr.*, v. 31, n. 2, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-05822013000200019>. Acesso em: 06 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a Quem Ousa Ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GODOY, A. Sn Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, p. 57-63, 1995.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; RANGEK, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do N. (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, pp.15.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos** - uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1999.

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 03-30. (Coleção educação contemporânea).

KUHLMANN, M. J.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A Infância e sua Educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; CARVALHO, Julia Dutra de. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. In: FONSECA, Tânia Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. (Orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2012.

LEAL, Teresa Cristina Merhy. **Narrativas de Professoras da Educação Infantil**: formação, prática docente e relação com as famílias em uma instituição comunitária. 2018. 218 f. Tese (Doutorado). Salvador, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. ___. In: **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. ___.

LIMA, G. **Docência, infância e cotidiano**: Desafios da formação à Universidade e à escola. Santa Maria, 2023. 18p

LIMA, G. E. de. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas**: produzindo cenários para a formação de pedagogos. 2010. 321 f. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

LIMA, G. E. de. **DOCÊNCIA, INFÂNCIA E COTIDIANO: Desafios da formação à Universidade e à escola**. Projeto de pesquisa–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

LUZ, M. C. da; OLIVEIRA, M. C. A. R. de; SOUZA, G. M. R. de. Brincar é muito mais que uma simples brincadeira: é aprender. **X Congresso Nacional de Educação – PUCPR**, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, Angela A. B. **Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social**: desafios à gestão escolar. 2021. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PRIORE, M. D. **Histórias da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

RINALDI, Carla. **Diálogos em Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANTOS, Boaventura de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. tradução Mouzar Benedito. - São Paulo: Boitempo, 2007.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc. Campinas**, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005. p. 361-378.

SIERRA, V. M.; MESQUITA, W. A. **Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes**. São Paulo em Perspec 2006;20:148-55.

SILVA, S. M. Cardoso da. **Docência na educação infantil: reflexões sobre possibilidades de um trabalho voltado à criança**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.