



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**Imaginários de infância: um estudo com base em páginas de *Facebook* de  
Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) De Cascavel – PR**

CAMILA APARECIDA AQUINO

CASCADEL, PR  
2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**IMAGINÁRIOS DE INFÂNCIA: UM ESTUDO COM BASE EM PÁGINAS DE  
FACEBOOK DE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI)  
DE CASCAVEL – PR**

CAMILA APARECIDA AQUINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maria Rechia Schroeder

Co-orientador: Tiago Pereira Leite

CASCAVEL, PR  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Aquino, Camila Aparecida

Imaginários de infância : um estudo com base em páginas de Facebook de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) De Cascavel ? PR / Camila Aparecida Aquino; orientador(a), Tânia Maria Rechia Schroeder; coorientador(a), Tiago Pereira Leite, 2019.  
105 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Criança. 2. educação infantil. 3. rede social. 4. lúdico. I. Schroeder, Tânia Maria Rechia . II. Leite, Tiago Pereira . III. Título.



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65

Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110

Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



**PARANÁ**

GOVERNO DO ESTADO

## CAMILA APARECIDA AQUINO

Imaginários de infância: um estudo com base em páginas de Facebook de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Cascavel - PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Tania Maria Rechia Schroeder

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Claudia Barcelos de Moura Abreu

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Deonir Luis Kurek

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 25 de março de 2019

## ***DEDICATÓRIA***

Ao Sr. **João Batista**, e à Sra. **Rosa Aquino**; sinônimos de amor, simplicidade, superação e porto seguro.

Às crianças de minha vida; sinônimos de paz, alegria, pureza e inspiração.

Às Professoras, aos professores e a todos aqueles e aquelas que acreditam no poder e na força da arte de ensinar.

À todo sonhador, e à toda sonhadora; que alimentam, sem cessar, essa roda viva que é a vida.

À **Caroline e Higor**, quando vocês sorriem o mundo inteiro se ilumina, principalmente o meu.

À Deus pelo dom da vida.

## **AGRADECIMENTO**

O sonho era cursar o mestrado, mas ele parecia muito além de minha realidade. Conteí com o incentivo de muitas pessoas para participar do processo de seleção, para comemorar a matrícula, e para superar as angústias. Todos esses momentos foram regados da presença de pessoas queridas, que muito além do estímulo, da confiança, depositaram em mim o seu respeito pelas minhas limitações. Hoje quero transpor em palavras o carinho, a admiração, e o respeito que carrego por cada um e cada uma no singelo, puro e doce ato de agradecer.

Agradeço à professora **Tania Maria Rechia Schroeder**, suas orientações têm gosto de café da tarde com poesia, acalenta os medos com elegância, carinho e sabedoria, sua maneira de orientar inspira a não desistir. Sou grata por compreender os meus limites e por não abdicar de mim.

Agradeço aos professores **Tiago Pereira Leite, Cláudia Barcelos de Moura Abreu, e Deonir Luís Kurek (Diko)**, por terem trilhado este caminho comigo, as palavras que trocamos possibilitou a construção deste ensaio, as experiências que edificamos serão minhas parceiras no artifício de escrever.

Agradeço aos meus pais **João Batista e Rosa Aquino**. Eles ofertaram o que de melhor poderiam dar: amor e incentivo incondicional.

Agradeço ao carinho de vó da melhor professora do mundo **Dona Maria Gonçalves Orleinik**. Ensinou que o amor une, aproxima, cura, restaura e fortalece.

Agradeço à **Luciane Aquino, Andréa Cristina Martelli, Aluana Pruchaki Frangioti, Bruna Fernandes Barbosa, Patricia Caroline Iurczak, Emilly Cavichioni, Ana Paula Lauer, Eliane Bortoline e Noilianna Iurczak**. Essas personagens desiguais têm energias incandescentes que fizeram toda a diferença no percurso. Vocês inspiram, possuem uma sensibilidade admirável e tornam o mundo um lugar melhor.

Agradeço à **João Satil, Willian Satil e Lucas Reino de Moura**, pelo incentivo, pela sinceridade, pela empatia, pela paciência, pelos diálogos da madrugada, pelos instantes de descontração, enfim por me fazerem tão bem quando estamos perto.

Agradeço **aos professores da pós-graduação** da UNIOESTE, que mesmo dentro dos panoramas atuais se dedicam com empenho à arte de ensinar.

Agradeço **às e aos colegas da Escola Municipal do Campo José Bonifácio**, foi um privilégio ter ao meu lado suas companhias, sou grata pelo apoio absoluto que prestaram a mim neste período de pesquisa.

Agradeço à **Secretaria Municipal de Educação de Cascavel**, por compreender a importância da qualificação e oportunizar o gozo da licença qualificação.

**Agradeço aos amigos, amigas e familiares** que brindaram as conquistas, choraram as derrotas, e tornaram esta jornada mais amena, agradável e divertida.

Agradeço às e aos colegas da turma de mestrado 2017/2019, em especial ao amigo **Wellington Soares de Lima** e às amigas **Antonella Marques Neves, Cláudia Dallagnol, Vivien Mousquer, Mayara Fabriny Ribeiro e Jeani Escher Schmidt**, desvendamos juntos os caminhos, compartilhamos medos, lamentações e angústias, e por fim concluímos com êxito mais uma etapa de nossas vidas.

Agradeço a todos os **servidores da UNIOESTE**, pela cordialidade, colaboração e atenção.

Por fim agradeço à **Universidade Estadual do Oeste do Paraná**, por oportunizar o acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade.

A todos e a todas que de alguma forma contribuíram para a conclusão deste trabalho. O meu mais carinhoso **Muito obrigada!**

## **EPÍGRAFE**

*"A gente cresce, fica alto, mais velho... Mas, na maioria dos casos, a gente ainda é um bando de crianças correndo no parquinho desesperados para entrar num grupo. Ouvi falar que é possível crescer - eu só nunca conheci ninguém que realmente tenha crescido. Sem pais para desafiar, a gente quebra as regras que estabelecemos pra gente mesmo. Temos nossos chiques quando as coisas não saem como planejamos. A gente sussurra segredos com nossos amigos no escuro. A gente procura conforto onde consegue achar. E esperamos, indo contra toda nossa lógica e experiência, como se fôssemos crianças, que nós nunca desistimos da esperança." (Grey's Anatomy 2x18 - "Yesterday").*



AQUINO, Camila Aparecida. **IMAGINÁRIOS DE INFÂNCIA: UM ESTUDO COM BASE EM PÁGINAS DE FACEBOOK DE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI) DE CASCAVEL – PR.** 2019, 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

**RESUMO:** Esta pesquisa analisa o imaginário de infância e de criança no contexto de uma sociedade pós-moderna em que as tecnologias da comunicação mudaram o cotidiano em muitos aspectos da vida. O objetivo foi o de conhecer quais as imagens seis Centros de Educação Infantil (CMEI) publicaram no *Facebook* bem como os respectivos comentários dos internautas num exercício de apreender os imaginários de infância e de criança numa perspectiva fenomenológica. Pautamos esta pesquisa na sociologia compreensiva de Michel Maffesoli, no devaneio poético de Gaston Bachelard e na composição do Lúdico de Johan Huizinga. A pesquisa de campo foi realizada durante quatro meses por meio de uma etnografia virtual com base em Christine Hine, Daniel Miller e Theophilos Rifiotis no período de quatro meses observações com coleta de dados de seis perfis públicos de instituições de educação infantil na rede social *Facebook*, os resultados da pesquisa nos mostraram imagens de criança e de infância relacionadas a imaginários que denotam a convivência de valores modernos e pós-modernos. A visão moderna de criança concebida não mais como um mini adulto como os medievos consideravam, mas como um período da vida do humano para brincar, aprender de forma lúdica e ser protegida. Já os valores pós-modernos relacionam-se a mostrar o que se passa dentro das instituições educacionais numa perspectiva de transparência no que se faz no interior das instituições, bem diferente da descrição das instituições modernas. As escolhas de imagens para publicação denotam uma criança sempre feliz que ora são espectadoras e passiva diante das dramatizações e fantasias das professoras, ora são ativas nas atividades que envolvem brincadeiras e os internautas opinam sobre as atividades realizadas como “especialistas” da educação infantil. Nos comentários dos internautas, sejam eles professores ou não, apreendeu-se a presença forte da dimensão emocional.

**Palavras-chave:** Criança; educação infantil; rede social; lúdico

AQUINO, Camila Aparecida. **IMAGINÁRIOS DE INFÂNCIA: UM ESTUDO COM BASE EM PÁGINAS DE FACEBOOK DE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI) DE CASCAVEL – PR.** 2019, 102 f. Dissertation (Master in Education). Post-Graduation in Education Program. Concentration area: Society, State and Education, Research Line: Teacher Training and Teaching and Learning Processes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2019.

**ABSTRACT:** This research analyzes the imaginary of childhood and child in the context of a postmodern society in which communication technologies have changed everyday life in many aspects of life. The objective was to know which words and images six Child Education Centers (CMEI) published on Facebook as well as the respective comments of the internauts in an exercise of apprehending the imaginaries of childhood and child in a phenomenological perspective. We conducted this research in the comprehensive sociology of Michel Maffesoli, in the poetic reverie of Gaston Bachelard and in the composition of the ludic by Johan Huizinga. Field research was conducted over four months through a virtual ethnography based on Christine Hine, Daniel Miller and Theophilos Rifiotis in the four-month observation period with data collection from six public profiles of early childhood education institutions on the social network Facebook, the results of the research showed us words and images of children and childhood related to imaginaries that denote the coexistence of modern and postmodern values. The modern view of the child is conceived no longer as a mini-adult as the medievals considered, but as a period of human life to play, to learn in a playful way and to be protected. On the other hand, postmodern values relate to showing what is happening within educational institutions in a perspective of transparency in what is done within institutions, quite different from the discretion of modern institutions. The choices of images for publication denote an always happy child who is sometimes spectator and passive in front of the dramatizations and fantasies of the teachers, sometimes active in the activities that involve playing and the netizens opine about the activities realized as "experts" of the infantile education. In the comments of the netizens, be they teachers or not, the strong presence of the emotional dimension was seized.

**Keywords:** Child; child education; social network; ludic.

---

## **LISTA DE SIGLAS**

---

<b>CMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PR</b>	Unidade Federativa da Avenida
<b>RCNEI</b>	Referencial curricular nacional para a educação infantil
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>UNIOESTE</b>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

---

---

## LISTA DE QUADROS

---

Quadro 01 - Publicações do Facebook: Palavras para definir criança	Página 37
Quadro 02 - Comentários do Facebook: professores em destaque	Página 48
Quadro 03 - Comentários do Facebook: a qualidade de ensino	Página 49
Quadro 04 - Comentários do Facebook: as críticas tecidas	Página 53

---

---

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

---

Figura 01 - Professoras em apresentação cultural da História O Grande Rabanete	Página 41
Figura 02 - Professora de berçário estimulando o desenvolvimento motor	Página 42
Figura 03 - Professora realizando contação de histórias	Página 42
Figura 04 - Professora desenvolvendo atividade de percepção visual	Página 43
Figura 05 - Professora realizando atividades de percepção visual	Página 43
Figura 06 - Professor realizado atividades de estimulação visual	Página 43
Figura 07 - Professora desenvolvendo atividade de percepção gustativa	Página 44
Figura 08 - Professora realizando atividade de coordenação motora	Página 44
Figura 09 - Professor realizando atividade de percepção auditiva	Página 44
Figura 10 - Professora realizando contação de histórias	Página 45
Figura 11 - Professoras desenvolvendo atividade de percepção visual	Página 45
Figura 12 - Professores realizando apresentação de teatro	Página 46
Figura 13 - Professoras realizando atividades teatrais em sala	Página 46
Figura 14 - Pesquisa de Campo/ Zoológico com alunos	Página 47
Figura 15 – Atividades com brincadeira de amarelinha	Página 56
Figura 16- Atividade de percepção visual com uso de peças de encaixe	Página 59
Figura 17 - Atividades de coordenação motora desenvolvida com bola	Página 61
Figura 18 - Atividades de coordenação motora desenvolvida com bola	Página 61

---

Figura 19 - Atividade de coordenação motora e percepção visual	Página 63
Figura 20 - Atividade de coordenação motora.	Página 65
Figura 21 - Atividade de percepção auditiva	Página 68
Figura 22 - Atividade de coordenação motora e percepção visual	Página 70
Figura 23 - Atividade de percepção visual e gustativa	Página 72
Figura 24 - Atividade de percepção visual e gustativa	Página 72
Figura 25 - Atividade de percepção visual e gustativa	Página 72
Figura 26 - Atividade de percepção visual e gustativa	Página 72
Figura 27 - Atividade com alunos de Berçário em solário	Página 76
Figura 28 - Atividades desenvolvidas ao ar livre	Página 76
Figura 29 - Atividades desenvolvidas ao ar livre	Página 76
Figura 30 - Momento de escovação	Página 82
Figura 31 - Atividades direcionadas em sala de aula	Página 82
Figura 32 - Atividades direcionadas em sala de aula	Página 83
Figura 33 - Almoço no CMEI e preparação para o soninho	Página 83
Figura 34 - Almoço no CMEI e preparação para o soninho	Página 83
Figura 35 - Momento do lanche da tarde	Página 84
Figura 36 - Atividades Lúdicas	Página 84
Figura 37 - Atividades Lúdicas	Página 84
Figura 38 - Atividades Lúdicas	Página 84
Figura 39 - Atividades Lúdicas	Página 84
Figura 40 - Atividades Lúdicas	Página 85

# Sumário

INTRODUÇÃO .....	14
1. CRISTALIZAÇÕES DO IMAGINÁRIO SOBRE A INFÂNCIA.....	18
2. O PERCURSO <i>OFF-LINE</i> .....	28
2.1. <i>A Metodologia de Pesquisa: Etnografia Virtual</i> .....	29
3. INFÂNCIA: UM ESTUDO DE PUBLICAÇÕES NO <i>FACEBOOK</i> DE CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CASCAVEL. ....	37
3.1. <i>De palavra em palavra... a poesia é formada</i> .....	38
3.2. <i>A arte de ensinar</i> .....	40
3.3. <i>No meio do caminho pedagógico</i> .....	54
3.4. <i>A brincadeira e o Lúdico no desenvolvimento da criança</i> .....	57
3.4.1. Peças de encaixe .....	60
3.4.2. A bola .....	62
3.4.3. A pipa .....	64
3.4.4. Pescadores da pós-modernidade .....	66
3.4.5. Na imensidão da música .....	69
3.4.6. O Brincar na prática educativa .....	71
3.4.7. Touchscreen: uma tatilidade social .....	73
3.4.8. A poética do solário: ecologização na educação infantil.....	77
3.5. <i>O cotidiano na educação infantil: percepções sobre o Currículo e as Rotinas dos CMEIs</i> .....	80
4. HOMO LUDENS: INFÂNCIA E O LÚDICO NA PÓS-MODERNIDADE.....	87
PENSAMENTOS FINAIS .....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	98

## INTRODUÇÃO

Acentuamos que o imaginário em torno da criança, e a sua representação é afetada pela relação do sujeito com o mundo, como uma construção social, sendo imprescindível a consideração da temporalidade. No decorrer da história a criança foi compreendida de maneiras diversas, ao delinear uma linha do tempo percebemos que a sua apreensão na qualidade de detentora de direitos é recente.

As novas conotações acerca de infância se acentuam no decorrer da vida social, cultural, política e econômica. Luna (2014, p. 101) destaca ainda, a infância como um “fragmento para pensar o mundo da cultura”, ao aplicar significados aos fragmentos construímos novos atributos, novos imaginários. Cada época, comunidade, ou cultura entende a criança conforme as suas experiências, já que o contexto social é relevante e fundamental na assimilação da concepção de infância.

Conforme Abdalla (2013) no decurso histórico ocorreu e ocorre a “incorporação e assimilação de novos elementos integrados em um sistema de valores” (2013, p. 64) que permitem esse movimento na configuração do conceito criança. Cunha (2017, p.19) contribui, afirmando que as “condições simbólicas e materiais” são estimuladoras nessa dinâmica social.

Isto posto, salientamos que não negamos a importância destes estudos, e pesquisas, contudo não nos aquietamos e tampouco nos bastamos com estes. Nosso olhar busca os imaginários de criança e de infância que são tecidos nas publicações on-line das instituições de educação infantil.

No cenário pós-moderno, vivemos a pluralização de ideias, culturas, espaços, e é nesta pluralidade que se dá a identificação do sujeito pós-moderno. Somos banhados pelos avanços tecnológicos, pela informação em tempo real, pelas novidades a todo tempo e em todo lugar, e nessa imersão formamos e nos formam imaginários. Logo, partimos do referencial teórico de Michel Maffesoli, e Gaston Bachelard, para compreender o imaginário social produzido no cotidiano. Destacamos ainda que dentre os princípios de fenomenologia, Bachelard (1988, p.1) destaca que trata-se de “trazer à plena luz a tomada de consciência de um sujeito maravilhado pelas imagens poéticas.”



O nosso interesse pela Educação infantil será destaque no capítulo primeiro, momento em que compartilhamos as cristalizações do imaginário sobre a infância, no corpo deste tópico apresentamos o embasamento teórico que entende que o imaginário não é “[...] algo simplesmente racional, sociológico ou psicológico, pois carrega também algo de imponderável, um certo mistério da criação ou na transfiguração”. (MAFFESOLI, 2001, p.75).

Nos encontros das tribos, nas comunicações e interações são cultivados, e constituídos diferentes imaginários. Logo, considerando os avanços no âmbito virtual, centralizamos nossa pesquisa no ciberespaço, o qual é descrito como “ambiente de produção informática” que concomitantemente se constitui como “a viagem que queremos fazer, e como o oceano em que importa navegar”. (MAFFESOLI; MARTINS, s/d, p. 44). Se considerarmos os séculos, ou décadas passadas e correlacionarmos com o ciberespaço, é possível dizer que o mesmo é análogo às praças públicas, ao comércio, barzinhos, aos locais que permitiam a comunicação entre as pessoas.

A cibercultura, que é tida por Maffesoli e Martins como “expressão do poder da imagem e do prazer inútil” (Idem, p. 46) ganha destaque na pós-modernidade, uma das características é o encurtamento das distâncias possibilitando o contato com outras pessoas e culturas. Deste modo, ao elencarmos este espaço como campo de pesquisa, buscamos compreender como as crianças de seis CMEIS, entre zero e quatro anos de idade, da cidade de Cascavel-PR são percebidas nas redes sociais. Para efetivação da navegação nesses espaços, utilizou-se de perfil pessoal na rede social *Facebook* para encontrar os perfis que mais tarde seriam analisados.

Os Centros Municipais de Educação Infantil ofertam educação pública às crianças de 0 a 4 anos de idade, no Município de Cascavel/PR, o atendimento se dá em duas formas: integral, das sete horas da manhã às dezoito e trinta horas da tarde, ou parcial nos períodos matutino ou vespertino, de segunda à sexta feira. O corpo docente que atua nas instituições em geral é contratado por meio de concurso público ou regime de contrato temporário, para ser professor de educação infantil é exigido que o candidato possua o ensino médio na modalidade de magistério ou graduação em pedagogia.

São ofertadas nas instituições o cuidado e o ensino. O pedagógico é pensado a partir de Currículo próprio para a Rede Municipal de Ensino, a criança

recebe durante o dia a alimentação (café da manhã, almoço, lanche e jantar), e os cuidados de higiene, bem como são propiciadas atividades de leitura, teatro, brincadeiras e jogos, pesquisa de campo dentre outras.

O capítulo dois, apresenta a sintonização dos passos que foram percorridos por meio da etnografia virtual. Para tanto nos alicerçamos nas leituras de Christine Hine, Daniel Miller e Theophilos Rifiotis. Assimilamos que por meio deste método é possível analisar as interações sociais que permeiam o ciberespaço. Tal técnica nos permitiu coleta diária de dados, estabelecemos um período de quatro meses de observações, os quais foram organizados em cadernos de anotações. Os dados obtidos foram analisados, lidos, relidos, rabiscados, coloridos, e nos levaram a algumas constatações.

As descobertas foram entrelaçadas com o devaneio poético proposto por Gaston Bachelard, neste sentido “um mundo se forma no nosso devaneio, um mundo que é o nosso mundo. E esse mundo sonhado ensina-nos possibilidade de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é o nosso”. (BACHELARD, 1988, p. 8).

Destacaram-se nos cadernos de campo, além da perspectiva educacional que já esperávamos encontrar, a presença forte da dimensão emocional, característica também da sociedade pós-moderna compreendida a partir das reflexões maffesolianas. Os usuários das redes sociais que passeavam pelas linhas de tempo em análise eram de diferentes idades, gêneros, profissões, e funções sociais, cada qual tecia um olhar sobre aquilo que era divulgado. Essa manifestação de pensamentos e modos de vida plurais exibidas na internet são típicas de uma sociedade pós-moderna cujas identidades são compostas de várias personas. (MAFFESOLI, 1996)

Por meio da tecnologia, no meu perfil em rede social posso mostrar-me sob diversas máscaras sociais, seja como professora ou como namorada, vendedora, jogadora, dentre outras. São múltiplas facetas que nos constituem, porém ao mostrar uma persona não estamos eliminando a outra, mas sim usando a máscara que nos convém em determinado momento configurando o que Maffesoli compreende como “múltiplas identificações” (MAFFESOLI, 1996, p. 310).

Diferentemente da perspectiva pós-moderna, a construção da identidade baseada nos valores de uma sociedade moderna é construída de modo

previsível que pode ser relacionada a um *checklist*, cada momento a ser seguido com certa fidedignidade às expectativas de uma identidade sexual, ideológica, profissional, política, dentre outras. Contudo, entendemos que a imagem de um patchwork ou de um mosaico expressa o processo de múltiplas identificações com o outro, dependendo do momento que estamos vivendo somos afetados pelo outro, e o afetamos também, por conseguinte somos mais que razão, somos trabalhados pelo emocional, assim, o que nos caracteriza é a identificação múltipla.

Na página no *Facebook* dos CMEIs há participação de diferentes grupos que opinam sobre as atividades nos CMEIs de acordo com suas compreensões sobre o papel da Educação Infantil na vida de uma criança, bem como seus imaginários de infância. Procuramos descrever as imagens que acompanhamos por meio de metáforas no decorrer do capítulo três.

Na modernidade pautada na lógica razão e do individualismo, um pensamento de maturidade se difundiu. É normal que o homem na vida adulta deixe a brincadeira associada à infância para ingressar no mundo do adulto e assim cumprir suas responsabilidades sociais, econômicas e políticas, essa ruptura ocorre de forma gradativa nas vivências sociais de cada um.

No capítulo quatro será abordada a perspectiva do *homo ludens*, aquele que brinca, que permite que a ludicidade esteja presente nos diferentes âmbitos sociais, nos apoiamos no pensamento de Johan Huizinga, e acreditamos que o lúdico se identifique com a noção primitiva, que se enraíza nas ações do cotidiano e da realidade humana, sendo possível a sua utilização em todos os espaços sociais. (HUIZINGA, 2000).

Ao abordar estas características acreditamos que a ludicidade é parte integrante do ciberespaço, pois as redes sociais são amplamente utilizadas como entretenimento, lazer e prazer. Aspectos que são destaques na conclusão desta pesquisa.

## 1. CRISTALIZAÇÕES DO IMAGINÁRIO SOBRE A INFÂNCIA

Das confissões de professora, trago neste registro o receio com o trabalho na educação infantil. Angústia revelada aos amigos e colegas mais próximos. Com o passar dos tempos, ao desvendar os encantos e desencantos da vida descobri uma paixão, cabe compartilhar aqui o percurso que me inseriu no contato direto com esta modalidade de ensino.

Minhas raízes se firmaram em uma vila pequena, com pouco mais de dois mil habitantes, minha família sempre foi muito humilde, meus pais se esforçaram em seus trabalhos autônomos para oferecer às suas duas filhas a melhor educação que lhes tivesse ao alcance. Logo cedo me ensinaram o valor da educação, das conquistas e do respeito. Neta de professora, não almejava trabalhar nesta área de ensino, queria conhecer o mundo e desbravar novas culturas.

No decorrer de minha formação frequentei a educação pública, presenciei falta de professores, de material didático, de espaço físico, fui testemunha de professores que se esforçavam diante das dificuldades para oferecer o melhor para os alunos dentro de condições desafiadoras. E nesse cenário aos poucos fui aprendendo a gostar desse desafio: ensinar.

Ainda neste contexto ingresso no ensino superior em pedagogia. Admito que tal curso surgiu como uma alternativa de trabalho, no entanto entre livros, pesquisas e projetos, me encontro, me descubro, professora e pesquisadora. Entre uma aula e outra, entre um estudo e outro me possibilito conhecer o mundo e as suas culturas.

Recém-formada, com diploma em mãos, é chegada a hora de exercer a profissão e de descobrir que não se aprendeu tudo, de modo que se torna necessário a constante busca por aprender. Uma meta ousada para uma recém-formada: trabalhar com coordenação pedagógica estadual, atuar no apoio à professores e alunos, e no atendimento aos pais e comunidade escolar. Vários obstáculos: falta de experiência, a ausência de concursos e vagas na área e a necessidade premente de remuneração. Eis que surge uma possibilidade de trabalho: professora de educação infantil.

Foi assim que me aproximei do trabalho com crianças de zero a quatro anos de idade, como uma alternativa até chegar à meta inicial de atuação como pedagoga na Rede de Ensino Estadual. Nos anos de estudo da graduação, recordo que sempre salientei que não trabalharia na educação infantil, pois de certo modo eu acreditava não estar preparada para exercer tal função.

Nos primeiros passos profissionais na educação infantil foram realizadas muitas leituras com novos questionamentos e aprendizados, revisando teorias estudadas no curso de Pedagogia que tensionadas com a prática cotidiana tornaram-se perguntas de pesquisa.

Certa vez, numa defesa de trabalho de conclusão de curso (TCC), ouvi, da acadêmica de pedagogia que apresentava o trabalho, que para ser professor não é suficiente “um pedaço de papel” (referindo-se ao diploma), mas, também, o desejo constante de busca por novos conhecimentos para o enfrentamento dos desafios que surgem no cotidiano escolar. Embora seja uma constatação banal, um tanto óbvia, chamou-me a atenção naquele momento, posto que também estava terminando o curso de pedagogia. Desse modo, levei comigo a reflexão de que a inércia não pode ser a companheira daquele que busca ofertar qualidade de ensino, seja qual for a sua modalidade.

Com essa banal, mas importante reflexão, assumi uma turma com dezoito crianças de zero a um ano. Paulatinamente passei a vivenciar novas experiências e a perceber que a complexa interação com as crianças impelia a buscar novos conhecimentos, e, também, aguçar meus sentidos para perceber as diferenças entre os alunos em relação ao que necessitavam para melhor aprender.

Objetivando oferecer melhor qualidade de ensino às crianças, realizei formação continuada e pós-graduação *lato sensu* na área da educação infantil, e em meio ao estudo da história da criança e da infância<sup>1</sup>, e de seu desenvolvimento na atual sociedade, algumas questões passaram a ser minhas companheiras, das quais uma se evidencia: Qual o imaginário de criança e de infância circulam em nosso cotidiano? Nesta perspectiva, voltamos nosso olhar

---

<sup>1</sup> DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7 ed., 4ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2018.

- GONÇALVES, Gisele. **A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica Brasileira**. Florianópolis, 2015.

à criança e a infância dentro das salas de aula de educação infantil, as quais foram incentivo para a realização desta pesquisa.

Conduzidos por estes pensamentos, reconhecemos que as nuances do imaginário de infância e de criança são alicerçados na ascensão do sentimento de infância<sup>2</sup>, o qual é posto como pontapé inicial que ecoa até os dias atuais na composição dos imaginários de criança e de infância. Não se trata de buscar conceitos fechados sobre o que é criança ou o que é a infância, posto que muitas pesquisas já se debruçaram sobre tais assuntos. Compreendemos que o imaginário em torno da criança e a sua representação é afetada pela relação do sujeito com o mundo, como uma construção social, sendo imprescindível a consideração da temporalidade.

Atualmente, é comum ouvir comentários positivos e/ou negativos sobre a criança, a infância ou, ainda, sobre o modo de educá-las. Suas considerações geralmente são iniciadas por “na minha época [...]” ou “quando eu era criança era diferente [...]”. Ora, de fato é. Tomo, como exemplo, a minha infância vivida na década de 90, em que não havia facilidade para o acesso à internet, celulares, computadores. Em meu contexto as brincadeiras eram feitas na rua da casa após a aula, as crianças se reuniam para uma partida de queimada, corriam, caíam, ralavam o joelho, levantavam e começavam novamente. Não haviam vídeo games, os brinquedos eram menos tecnológicos, e por vezes era possível se divertir com uma boneca de espiga de milho.

Certamente a sua infância difere da minha, pela época, costumes, questões econômicas, seja qual for a alternância, tecemos um saudosismo da infância que tivemos. Logo, essas “manifestações da infância permanente” são inerentes aos devaneios de cada um, tal qual afirma Gaston Bachelard. As imagens que armazenamos de nossas infâncias são lembradas por uma palavra, ação, notícia, ou objeto, estão arquivadas na memória e na imaginação, podendo ser acessado a qualquer momento, mesmo que indiretamente.

Se revela uma comparação, seja ela ingênua ou não, da infância vivida com a que presenciamos hoje. A discussão sobre os direitos da criança, passam a ser pensados após a ocorrência da primeira guerra mundial, até então não se priorizava o estudo, a segurança, a proteção, a saúde, enfim os direitos da

---

<sup>2</sup> ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. – 2ed., - Rio de Janeiro: LTC, 2016.

criança, porém com o grande número de desabrigados e órfãos no período pós-guerra desencadeou-se uma busca por políticas que visavam a garantia de vida das crianças. A partir de então efetivou-se um novo olhar sobre o período da infância, atualmente visa-se a ampliação e melhoria no atendimento a estas, com oferta de educação própria para cada faixa etária.

Com o advento da internet enquanto propulsor no processo da comunicação, na sociedade atual é comum o uso de *tablets*, *celulares smartphones*, *notebooks* em nosso cotidiano. São ferramentas que impulsionam a interação entre as pessoas e o compartilhamento de conteúdo, que possuem temáticas variadas. Essas ferramentas tecnológicas passam a fazer parte das salas de aula e tornam-se auxílio no cotidiano escolar, inclusive na educação infantil.

Não apenas como ferramenta de pesquisa para preparação de aulas e aprofundamento de estudos, mas a tecnologia desponta como dispositivo de divulgação dos trabalhos desenvolvidos nas instituições de ensino. Em geral o meio de comunicação para tal exercício são as redes sociais, são por meio delas que alguns Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) apresentam para a comunidade externa os trabalhos realizados entre as paredes coloridas da educação infantil. Eis o nosso *lócus* de pesquisa.

As informações partilhadas nas redes sociais se propagam em grande velocidade, são imagens que contam histórias que dão sentido ao que é vivido. Em nosso cotidiano somos banhados por uma onda de tecnologias, momentos onde o ciberespaço alcança os lares, trabalho e escolas, abrangendo todos os espaços sociais e possibilitando que vivenciemos novas experiências. Neste sentido Michel Maffesoli<sup>3</sup> assinala que por meio do virtual temos uma forma de compreender o real, tornado oportuno o estudo da internet e de suas interações com o mundo. (MAFFESOLI, 2009a)

Na internet circula um emaranhado de representações e de imaginários, deste modo, conforme Maffesoli (2001, p.80), “a internet pode ser compreendida como uma tecnologia da interatividade que alimenta e é alimentada por imaginários”. Imaginários, vale ressaltar, que aparecem sob diversas formas, em

---

<sup>3</sup> Professor de Sorbonne, diretor do Centro de Estudos sobre o Atual e o Cotidiano e do Centro de Pesquisa sobre o Imaginário, ele é considerado um dos grandes filósofos e sociólogos contemporâneos. (MAFFESOLI, 2007).

imagens, que expressam percepções sobre infância e criança. Há uma riqueza de imaginários compartilhados nas redes sociais que nos torna possível apreender certas cristalizações que nos auxiliam nas compreensões sobre o trabalho na educação infantil em CMEI.

Uma das questões que se destaca no contexto de uma sociedade pós-moderna são as novas tecnologias de comunicação que favorecem, sobremaneira o que Maffesoli (2014c) chama de comunhões emocionais e suas expressões de medos, anseios, sonhos, fantasias, dentre outras dimensões do pensamento humano que foram deixadas para segundo plano no racionalismo abstrato moderno. Nestes termos, compreende-se a comunicação como um

[...] “cimento social” numa época de crise das velhas certezas e de desabamento das antigas utopias políticas que, através da promessa do paraíso futuro terreno, serviam de “cola” social para os indivíduos socialmente desamparados. (SILVA, 2004, p. 44).

A comunicação via redes sociais interliga e fortalece os laços sociais mais do que qualquer outra forma de comunicação devido a sua rápida disseminação. Silva (2004) analisando o pensamento de Maffesoli destaca que a pós-modernidade não somente evidencia mas favorece conexões entre diversas culturas (SILVA, 2004, p. 46).

Neste cenário, a crescente influência do ciberespaço propicia por meio da imaterialidade a construção de identidades variadas, sem fixar tempo e lugar, em caráter ontológico. Prepondera-se que o ciberespaço seja nutrido por “um imaginário que se polariza em tendências homogeneizantes, ora de transcendência, ora de imanência” (BARROS, 2007, p.15) .

Salientamos que a comunicação aqui trazida não se reduz a fala, ou ao contato verbal, de outro modo, consideramos também um “sistema total, um misto” de palavras, objetos, gestos e imagens. (SILVA, 2004, p. 47). Maffesoli propõe que “[...] não é a imagem que produz o imaginário, mas o contrário, a existência de um imaginário determina a existência de conjuntos de imagens. A imagem não é o suporte, mas o resultado”. (MAFFESOLI, 2001, p. 76). Compreendemos que o imaginário pode ser comparado à uma atmosfera, a qual não podemos vislumbrar e que, no entanto, podemos sentir, ou seja é por meio do irreal que envolvemos o real. (MAFFESOLI, 2014b).



Maffesoli (2001), observando o cotidiano das redes sociais, propicias pelas novas tecnologias da comunicação, afirma que é possível observar as múltiplas identificações dos internautas nos diversos grupos que participam. Tais pessoas formam tribos que compartilham os mesmos gostos nas diferentes esferas da vida. Segundo suas palavras

[...], basta observar o desenvolvimento na Internet dos foros de discussão sobre os termos mais diversos: religiosos, políticos, esportivos, filosóficos, sexuais e muitos outros “*hobbies*”, para se convencer de que a pessoa se exprime através do grupo com o qual entra em interação. Dessa forma, ela participa de um *tipo* específico: é um fragmento do todo societal e natural. (MAFFESOLI, 2001, p. 140)

Por intermédio da internet a produção e a reprodução da imagem toma cotidianamente proporções maiores, abrangendo uma enorme quantidade de usuários. A imagem corresponde a uma atmosfera e é revolucionária justamente pela indiferença em relação ao conteúdo. (MAFFESOLI, 2001, p. 81). A realidade não é estruturada, ou imóvel, mas ganha novos significados e significações nas suas experiências. As relações obtidas sejam no ciberespaço ou nos espaços físicos pluralizam o “eu” e tornam-se em “nós” no imaginário social. De modo que somos afetados pelo social e, em sincronia, afetamos aqueles que estão em nossa volta.

Para Maffesoli (2001, p. 74-77) o imaginário se dá por meio da interação, uma vez que os “processos interacionais criam auras, de modo que a constituição do imaginário possa ocorrer por meio de um momento de vibração comum e de sensações partilhadas”. Nesse raciocínio, o imaginário é uma construção social que ocorre na relação entre as intimações objetivas e a subjetividade, oposição ao real, equivalente à uma ficção, haja visto que não é palpável. Definir imaginário pode tornar-se uma tarefa árdua, eis que o mesmo

apresenta, claro, um elemento racional, ou razoável, mas também outros parâmetros, como o onírico, o lúdico, a fantasia, o imaginativo, o afetivo, o não racional, o irracional, os sonhos, enfim, as construções mentais potencializadoras das chamadas práticas. (MAFFESOLI, 2001, p. 76).

Desta forma, nas vivências cotidianas é que se constrói, reconstrói e ou se destrói imaginários, ponderando que a desconstrução de um promoverá o surgimento de um novo imaginário social, uma vez que ao “promover a

convergência entre pensamentos antigos e ocupações cotidianas” estimule-se as “reações e pulsões sociais” que se interligam diretamente à “memória da experiência coletiva”, pois tais construções não são estáticas. (MAFFESOLI, 2007, p.18-19).

Concordamos, portanto, que

Sentir o pensar, pensar o sentir. Como certas pinturas medievais, o questionamento está sempre à beira do abismo. Ao mesmo tempo permite ver e encobre. Dialética da profundidade e da superfície que, para além do fantasma do Uno, do sentido único ou da marcha real do Progresso, lembra que existe uma polissemia estrutural cujos mitos, contos e lendas falam à vontade. Pois se existe uma coisa de que todos somos responsáveis é a decodificação da revivescência de um imaginário social novo e sob muitos aspectos antigo. (MAFFESOLI, 2007, p. 31).

Em vista disso, há um vínculo estabelecido pelo imaginário, sendo este decifrado como o “estado de espírito de um grupo, de um país, de um estado-nação, de uma comunidade”, logo o mesmo perpassa o sentido individual, e se constitui no coletivo, o que Maffesoli identifica como a construção do tribalismo. Para o autor, embora possa se examinar um imaginário pela visão individual, a sua construção se deu, de fato, pela troca grupal, comunitária, tribal, ou seja, na partilha de ideias (MAFFESOLI, 2001, p. 76).

Isto posto, apreender imaginários de criança e de infância no cotidiano por meio das redes sociais é ir além da sua historiografia. A produção de pesquisa sobre a história da criança e da infância possui um volume significativo e continua sendo estudada por educadores, historiadores, filósofos, sociólogos, entre outros, de forma que não seria interessante apresentar ao leitor a trajetória já construída por estes. Embora tais pesquisas sejam relevantes para a compreensão das diferentes representações que a criança e a infância receberam ao longo do tempo, o nosso intuito é, sem perder de vista a perspectiva histórica, o de captar algumas cristalizações históricas e culturais que se configuram num imaginário de criança e de infância expressos em imagens numa página de *Facebook*.

Os imaginários de criança e de infância que circulam na internet possuem em sua configuração vários elementos que nos remetem a imagem, já mencionada por Maffesoli, de um mosaico. Influências advindas de imagens que

circulam desde o momento que entramos nesse mundo já pensado até a nossa morte. O conteúdo de relatos sobre como educar as crianças ou o que é a infância expressam diversos imaginários.

Ao relatar alguns episódios de nossa infância muitas imagens vêm a nossa mente. Talvez seja uma ciranda de amigos, ou um balanço em uma árvore alta, uma música que tocou no rádio, a resposta não vem ao caso. Mas o mecanismo para chegar até ela sim, a sua imaginação. Bachelard, (2001) escreve que a imaginação é a faculdade de *(de)formar* imagens, frisa ainda que é por meio do imaginário que a minha e a sua imaginação se tornam abertas, ele perpassa o campo da imagem, e busca compreender o que determinada imagem causa em cada um de nós. Para Bachelard (1996) a imagem é simultaneamente um devir de expressão e um devir de nosso ser, que por meio da imaginação ingressamos no mundo do devaneio.

Logo, ao realizar essa busca pelos imaginários de criança e de infância provocaremos uma formação de imagens, de devaneios que resultam da escrita do momento vivenciado, transmitindo a sensibilidade percebida por meio das imagens.

Não falaremos de passado apenas, ou de uma criança específica, queremos discorrer sobre aquilo que vislumbramos cotidianamente na educação infantil, e que embora diante de nossos olhos, por ora se percam em um nublado de ações burocráticas, pedagógicas, politizadas e adultas. Afinal,

Essas infâncias multiplicadas em mil imagens não são, decerto, datadas. Seria ir contra o seu onirismo tentar encerrá-las em coincidências para ligá-las aos pequeninos fatos da vida doméstica. O devaneio desloca globos de pensamentos sem grande preocupação de seguir o fio de uma aventura. (BACHELARD, 1988 p. 101).

Para dar início a nossa aventura, precisamos desnudar nossos sentidos, mas como posso analisar uma cena de um cotidiano escolar, num exercício de não deixar meu olhar educado em certas concepções pedagógicas interferir demasiadamente?

Dentro dos aspectos educacionais a criança é concebida como um ser em formação, a qual necessita de um mediador para prover-lhe o

desenvolvimento de suas potencialidades, porém ao longo da sua história foram muitas as apreensões formadas em torno do conceito criança.

Ao utilizarmos o termo cristalização da infância, tomamos por referência o cristal, o qual é formado por inúmeras faces, cada qual com sua própria especificidade. Para dar brilho a este sólido é necessário remover as sujeiras, e polir, o processo não é rápido, e nem fácil. Cada vez que se realiza um polimento, é alterado a forma do cristal, e ele passa a ser visto de outra maneira. Essa analogia trazemos para o fenômeno em estudo.

A infância seria este cristal bruto, em alguns momentos esteve escondida, à margem da sociedade, ainda na idade média em que a mortalidade infantil era consideravelmente alta, e este fato acarretava para a desconsideração da criança até os sete anos de idade como filho ou filha de um determinado casal. Os registros de criança aparecem vagarosamente na história, ligados principalmente ao cristianismo e aos poucos passa a ganhar um lugar. Não podemos negar as formas que foram dadas a este cristal anteriormente, contudo não podemos nos agarrar somente a uma das faces do mesmo.

É necessário atentarmos que este cristal está em constantes e importantes transformações sociais, culturais, históricas.... são elas que denotam o brilho de tal etapa da vida.

Torna-se preciso, para que se descubra um novo brilho, uma nova forma olhar carinhosamente para o cristal. Neste sentido, concordamos com Maffesoli, e optamos pelo olhar fenomenológico, pois acreditamos que

Um dos aspectos da fenomenologia é, justamente, levar em conta um mundo que 'já está aí', um ambiente social e natural que não pode ser modelado à vontade, mas que, ao contrário, resiste à injunção racionalista ou, pelo menos, relativiza-o. (MAFFESOLI, 1988 p. 151).

Assim sendo, buscamos mostrar por meio de um olhar sensível as imagens e palavras<sup>4</sup> que são reveladas numa página do *Facebook* sobre o

---

<sup>4</sup> Compreendemos por imagens a representação de um objeto, a expressão de algo que vemos, sentimos, ouvimos. Assim, consideramos as palavras uma forma de representar, uma imagem que traduz, expressa, comunica. Neste sentido, concordamos com Bachelard (1996) quando afirma que "a imagem poética, aparecendo como um novo ser da linguagem, em nada se compara, segundo o modo de uma metáfora comum, a uma válvula que se abriria para liberar instintos recaicadoã, A imagem poética ilumina com tal luz a consciência, que é vão procurar-lhe

cotidiano de trabalho em seis Centros de Educação Infantil num exercício de deter-se na aparência ou como mencionado acima na citação de Maffesoli, no que “já está aí”.

---

anteriores "inconscientes. [...] como uma conquista positiva da palavra. (Bachelard, 1996, p. 4). De outro modo, a imagem poética traduzida em linguagem, revelando suas “riquezas e suas variações”.

## 2. O PERCURSO *OFF-LINE*

Considerando o caminho metodológico trilhado no desenrolar desta pesquisa nos apoiamos principalmente em Christine Hine (2004); Daniel Miller (2015); Theophilos Rifiotis (2016); Uwe Flick (2009) e Marli André (2005). A metodologia situa o percurso desde o princípio da pesquisa até a sua finalização, é através dela que visualizamos os recursos utilizados, as técnicas aplicadas, e como foram tratados os dados colhidos. De outro modo, assim como o pintor organiza o seu espaço, para iniciar a sua obra, assim, nós, pesquisadores, escolhemos as técnicas, as telas e os pinceis que proporcionam um melhor resultado.

Caracterizamos esta pesquisa como etnográfica virtual qualitativa. Pois compreendemos, de acordo com Flick (2009), que a pesquisa qualitativa evidencia as relações sociais a partir da pluralização das esferas de vida. Com a finalidade de ser fidedigno ao fenômeno observado, cabe ao pesquisador a organização da pesquisa de tal modo que sua influência afete o mínimo possível ao classificar as relações causais, garantindo assim a objetividade do estudo.

Na visão de André (2005) é necessário compreender que a pesquisa qualitativa não se reduz ao fato de não se ater apenas às investigações quantitativas, mas de outro modo se configura na “compreensão e interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (2005, p. 14). Portanto, por meio das “diferenciações de técnicas de coleta ou tipos de dados obtidos”, que distinguimos esta pesquisa.

Nesse trabalho, intencionamos apresentar os estudos das imagens de infância e de criança produzidos e compartilhados nas mídias de comunicação social os quais serão observados e coletados no *Facebook*, por meio de etnografia virtual.

## 2.1. A Metodologia de Pesquisa: Etnografia Virtual

A pesquisa etnográfica consiste na compreensão dos processos sociais, o pesquisador não obtém os dados apenas por meio de entrevista, relatos, ou questionários, de outro modo ele vivencia os eventos a partir de uma perspectiva interna e da participação durante o desenvolvimento da pesquisa. (FLICK, 2009). É um estudo dos eventos em seu estado natural, momento em que o pesquisador não intervém com técnicas de levantamentos, mas descreve tal qual ocorre, em síntese podemos caracterizar a etnografia virtual como uma descrição da realidade. (HINE, 2004, p. 56).

O método etnográfico possibilita analisar as interações sociais no ciberespaço, conforme indica Hine em seu livro *Virtual Ethnography*. A autora compreende que a internet “representa um lugar onde a cultura é constituída e reconstituída” (HINE, 2004, p. 9). De outro modo a internet também pode ser compreendida como artefato cultural, ou melhor, um produto da cultura.

En ninguna de estas dimensiones sus usos o interpretaciones están regidos por el texto como tal. La distinción entre Internet como cultura y como artefacto cultural constituye un dispositivo heurístico para pensar en la indeterminación de la Red. Cabe prevenir que no se trata de tomarla como una distinción "real" en la experiencia de los usuarios de la tecnología, o una reflexión lineal y plana sobre la barrera entre lo *online* y lo *offline*: la distinción entre cultura y artefacto cultural replantea la distinción entre lo real y lo virtual, lo cual, tomado como un *a priori* puede oscurecer el proceso a través del cual se crea la frontera entre estas nociones. Lo que tiene esta de heurístico aparece como un incentivo para encontrar una aproximación etnográfica de Internet que tome en consideración ambos aspectos y explore las conexiones entre ellos. Interpretar la Red como un lugar para la cultura, implica concederle y enfatizar su estatus de logro cultural basado en interpretaciones particulares de la tecnología. (HINE, 2004, p. 53-54)<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Em nenhuma dessas dimensões, seus usos ou interpretações são regidos pelo texto como tal. A distinção entre Internet como uma cultura e como um artefato cultural é um dispositivo heurístico para pensar sobre a indeterminação da Rede. Não está impedindo-a como uma distinção "real" na experiência dos usuários de tecnologia, ou uma reflexão linear e plana sobre a barreira entre o online e o offline: a distinção entre cultura e artefato cultural redefine a distinção entre o real e o virtual, que, a priori, pode obscurecer o processo pelo qual cria o limite entre essas noções. O que esta heurística tem aparece como um incentivo para encontrar uma aproximação etnográfica da Internet que leve em consideração ambos os aspectos e explore as conexões entre eles. Interpretar a Rede como um lugar para a cultura implica concedê-la e enfatizar seu status como uma conquista cultural baseada em interpretações particulares da tecnologia. (HINE, 2004, p. 54 – Tradução nossa).

Riifiotis (2016) afirma que a concepção a etnografia virtual, provém do apontamento da cibercultura como campo de pesquisa, um espaço de natureza virtual, que promove a comunicação mediada por computador.

A globalização não é, de fato, um fenômeno novo, visto que há muito tempo vemos indícios de sua difusão no mundo, contudo a configuração da globalização atual tem novas dimensões e características próprias: um mundo acelerado, eletronicamente informatizado e interligado via internet. Em linhas gerais, a internet é uma forma de transmissão de conteúdo, informações divulgadas em tempo real, onde os significados atribuídos aos textos, vídeos e imagens compartilhados na rede podem gerar compreensões heterogêneas.

Ora, cada pessoa possui sua própria compreensão e opinião sobre o mundo, e encontramos na internet um espaço para partilhar pensamentos e opiniões, de modo que é possível afirmar que vivemos em um mundo onde temos a coexistência de diversas culturas, há um contexto de muitas vozes, e ao elencar a etnografia virtual compreendemos que a mesma

es una metodología ideal para iniciar esta clase de estudios, en la medida en que puede servir para explorar las complejas interrelaciones existentes entre las aseveraciones que se vaticinan sobre las nuevas tecnologías en diferentes contextos: en el hogar, en los espacios de trabajo, en los medios de comunicación masiva, y en las revistas y publicaciones académicas. [...] El objetivo es hacer explícitas ciertas formas de construir sentido de las personas, que suelen ser tácitas o que se dan por supuestas. (HINE, 2004, p. 13).<sup>6</sup>

O ciberespaço como ponto de partida na pesquisa etnográfica provoca desconfiança em alguns pesquisadores positivistas. Para Rifiotis (2016), a inovação pode causar alvoroços, dúvidas, que colocam em questão a “validade da observação de campo *on-line*” (RIFIOTIS, 2016, p. 86). Porém esta nova ferramenta possibilita o descobrimento de novas experiências por meio de uma “atividade antropológica no ciberespaço”.

---

<sup>6</sup>É uma metodologia ideal para iniciar este tipo de estudos, na medida em que pode servir para explorar as complexas interrelações entre as afirmações que são previstas sobre novas tecnologias em diferentes contextos: no lar, nos espaços de trabalho, no meios de comunicação de massa e em periódicos e publicações acadêmicas. [...] O objetivo é explicitar certos modos de construir o senso das pessoas, que normalmente são tácitos ou tomados como certos. (HINE, 2004, p. 13 – Tradução nossa).



Hine (2004) ressalta que na construção do estudo etnográfico a proximidade com o objeto é essencial para um bom andamento da pesquisa, e com a internet temos novas alternativas de observar as relações sociais, promovendo a reestruturação de tempo e espaço, requerendo “estudos sobre os usos cotidianos da Internet e as relações espaço-temporais que são tecidas com o seu uso”. (HINE, 2004. p. 16).

Por meio da antropologia digital podemos estudar a “materialidade dos ambientes digitais” que se multiplicam na contemporaneidade, nesse sentido, a tecnologia se integra ao cotidiano de cada um de nós (MILLER, 2015, p. 2). Assim, a etnografia, como ferramenta, é auxílio para entender as culturas e lugares, e para compreender qual o sentido que as pessoas dão a tecnologia, busca-se observar o contexto cultural que a permeia, e a partir de então traçar significados de modo a “vê-los através de seus olhos”. (HINE, 2004).

Nas palavras de Rifiotis (2015, p. 88) a observação etnográfica emerge como um “desafio para pensar os limites de uma ‘narrativa descritiva’”, e de uma “capacidade de traduzir a íntima relação entre a técnica e os sujeitos humanos”.

Com o avanço da tecnologia e a facilidade de acesso os “objetos inanimados” constituem uma relação estrutural com os outros, proporcionando autonomia específica a esses objetos” (MAFFESOLI, 2007, p. 215). É crescente o número de usuários, assim como são redimensionadas as formas de experimentá-las. Logo, é possível afirmar que as redes sociais aparecem no campo educacional como meio de socialização do que é produzido pelas instituições, tornado visível às práticas bem como a troca de saberes entre os estabelecimentos de ensino.

As representações e os significados percebidos através das publicações nas linhas do tempo serão o produto de nossa análise, pois, percebemos que a “produção de um texto de mídia traça um relacionamento com o público e que o público pode seguir, reinterpretar ou rejeitar tal relacionamento”. (HINE, 2004, p. 50). De fato, compreendemos que “a etnografia é um modo particular de experimentar a diferença cultural e expressá-la”. (RIFIOTIS, 2015, p. 92).

Miller (2015) ao referir à antropologia digital, considera “que ela é um caminho melhor do que os outros para entender a sociedade moderna” (MILLER, 2015, p. 4). Logo, é possível afirmar que por meio da etnografia se efetiva um

rastreamento de redes, observando, descrevendo, descobrindo e posteriormente explicando o desvelar da busca.

Nos dias atuais é comum a utilização de redes sociais, e essa tendência se torna mais evidente pela facilidade de acesso às mesmas. Quando iniciei meus estudos no ensino fundamental no final da década de 1990, na zona rural do Município de Cascavel/PR, o uso do computador e da internet era algo raro. Em minha infância o primeiro contato com tal tecnologia se deu nas aulas de informática educacional, uma vez por semana em uma Escola pública, período em que não considerava possível o contato com pessoas do outro lado do mundo por meio da máquina, de forma veloz e com qualidade. As grandes máquinas foram dando espaço para tecnologias mais avançadas, melhores e menores, cabendo na palma de nossas mãos.

Com o passar dos anos as mídias sociais foram ganhando atualizações, e inúmeras são as redes que podemos utilizar para contatar outra pessoa. Essa facilidade de acesso à rede de comunicação proporcionam um conjunto de serviços que possibilitam troca de informações, quaisquer seja o local que a pessoa esteja acessando permitindo a permuta de textos, imagens e vídeos. As ferramentas ofertadas pela internet possibilitam pesquisas e trabalhos acadêmicos, lazer, relacionamentos, dentre muitos outros usos e cada vez mais busca oferecer maior comodidade aos usuários por meio de aplicativos. Um dos serviços que ganha grande destaque na atualidade são as redes sociais que permitem o contato com inúmeras pessoas, destacamos nessa pesquisa seis páginas do *Facebook*.

A rede social *Facebook* foi criada em Janeiro de 2004 por Mark Zuckerberg, aluno da Universidade de Harvard e mais três amigos (Dustin Moskovitz, Eduardo Saverin e Chris Hughes), inicialmente se intencionou definir um código para um *website*, com o nome de *The Facebook*, o código ficou pronto em fevereiro daquele ano, foi lançado e agradou a comunidade universitária de Harvard, posteriormente começou a se difundir mundialmente. A proposta era constituir um espaço para encontros, compartilhamentos de opiniões e fotografias dos alunos da própria universidade. (AMANTE, 2014).

Desde a sua criação em fevereiro de 2004 até aos dias de hoje, o *Facebook* transformou-se num extraordinário caso de sucesso através do domínio massivo de milhões de interações sociais,

diárias. Esta nova esfera de comportamentos sociais acarreta um fascínio inerente, mas também fornece aos cientistas sociais uma oportunidade, sem precedentes, de observação de comportamentos num cenário natural, de testar hipóteses num domínio totalmente novo e de recrutar com eficiência participantes de todas as partes do mundo e dos mais diversos perfis demográficos. (CORREIA; MOREIRA, 2014, p. 172).

A rede social *Facebook* permite aos seus usuários a divulgação de fotos, imagens, textos, comentários, e troca de mensagens, cada um é “produtor” de seu “próprio conteúdo”, Hine (2004) argumenta que “conceitos de produtor e usuário não são apenas modos rotineiros de organização de relações sociais através da Internet”. (HINE, 2004, p. 49). Deste modo, cada perfil pode produzir o seu próprio conteúdo e também utilizar-se dos conteúdos publicados por outra pessoa. “As categorias de produtor, usuário e público são construídos através de práticas de produção e consumo”. (HINE, 2004, p. 52).

O *Facebook* possuía no primeiro trimestre de 2017 1,94 bilhões de usuários, para efetivar o seu perfil basta seguir alguns passos, preencher um cadastro indicando seu nome, uma autobiografia, sexo, cidade, suas preferencias sejam musicais, livros, filmes, sua idade (conforme as regras o usuário deve ser maior de 18 anos de idade, no entanto, não há uma ferramenta que verifique a idade de todos os usuários, nesse sentido é comum que muitos adolescentes e até mesmo crianças burlem a idade para finalizar o cadastro), o usuário poderá também escolher uma foto de perfil, conclui-se o cadastro com a escolha de uma senha, gerando assim uma identidade na rede social.

A sua conta permitirá que faça a divulgação do local que está, por meio de um *check in*, também poderá compartilhar como está se sentindo, o usuário pode postar uma foto, ou vídeo, as informações poderão ser compartilhadas com determinados usuários intitulados de amigos, ou com toda a rede em formato público. Desta forma, podemos nos comunicar quase que instantaneamente com pessoas do outro lado do mundo.

A internet ergue-se como “um grupo enorme de redes de computadores interligados mundialmente. Ela possui inúmeros componentes que são familiares à maioria de nós e tem a capacidade de transmitir um enorme leque de informações”. (STRASBURGER, 2011, p. 325). Considerando o uso do *Facebook*, Lucia Amante (2014) salienta que os usuários das redes sociais são porta-vozes do mundo *off-line* no mundo *on-line*, delineia ainda que o *Facebook*

funciona como Expressão da identidade dos seus usuários (AMANTE, 2014, p. 35), permite ainda

[...] a auto expressão através do perfil, ao mesmo tempo em que favorece múltiplas oportunidades para compartilhar informações sobre a própria cultura, gostos, redes de amizade, filiação política, e outros aspectos que contribuem para a construção quer da identidade, quer das relações com os outros, desempenhando um papel importante em manter e desenvolver o capital social, podendo ainda ter reflexos nos contextos educacionais, independentemente da utilização específica destas ferramentas como espaços de aprendizagem formal. (AMANTE, 2014, p. 40).

Alguns CMEIs utilizam-se da rede social como ferramenta de divulgação de seu trabalho, Hine (2004, p. 39), retrata que as páginas sociais, sejam individuais ou de representação institucional, são espaços gerenciados que representam seus atores e autores, divulgando suas características, trilhando essa como uma característica central desta pesquisa, serão elencados seis perfis de nosso interesse, sendo eles perfis públicos, e mantidos no anonimato, intitulados a partir de agora como: P1; P2; P3; P4; P5 e P6.

Extrapolando este principio al contexto virtual, los investigadores suelen cambiar los nombres de usuarios, así como algunos rasgos que los identifiquen, con el objeto de evitar consecuencias inesperadas. Esta traslación revela un enfoque que trata las interacciones *online* como si fuesen reales para los participantes. No aplicarlo sería considerar irrelevantes las identidades en la Red cuando lo cierto es que en muchos entornos estas pueden ser fundamentales. (HINE, 2004, p. 36).<sup>7</sup>

Ressaltamos que os perfis foram escolhidos aleatoriamente ao utilizar a ferramenta de pesquisa ofertada pela rede social, utilizamos CMEI como a palavra-chave na referida pesquisa, e posteriormente escolhemos os primeiros perfis públicos referentes ao atendimento neste município.

O Município de Cascavel situa-se na região oeste do Estado do Paraná, possui em torno de 300 mil habitantes. A primeira creche municipal foi criada em 1979, em 1988 foram construídas mais 15 creches, e na década de 1990 mais 7

---

<sup>7</sup> Extrapolando esse princípio para o contexto virtual, os pesquisadores geralmente alteram os nomes dos usuários, bem como alguns recursos que os identificam, a fim de evitar consequências inesperadas. Esta tradução revela uma abordagem que trata interações online como se fossem reais para os participantes. Não aplicá-lo seria considerar irrelevantes as identidades na Rede quando o certo é que em muitos entornos estes podem ser fundamentais. (HINE, 2004, p. 36 – Tradução nossa).

instituições construídas, todas ficaram primeiramente sob a responsabilidade das Associações de Moradores em parceria com a prefeitura municipal, em um segundo momento delegadas a Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social, e posteriormente vinculadas apenas a Secretaria de Ação Social.

Entre os anos de 1999 e 2000 contabilizou-se a construção de mais duas unidades, e ao todo o município conseguia atender a um total de 2080 crianças. (CASCAVEL, 2008).

Obedecendo a LDBEN nº 9.394/96, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) avoca a responsabilidade das 25 unidades que passam a ser denominadas Centro Municipal de Educação Infantil. Ainda que essa mudança tenha se efetivado na prática o atendimento ofertado às crianças possuía cunho assistencialistas, e paulatinamente os Centros passam a se adaptar à nova legislação. (CASCAVEL, 2008).

O Município possui Currículo próprio para a Rede Pública Municipal de Ensino articulado no ano de 2008 por profissionais da Educação, respeitando os dispositivos da Constituição Federal e Estadual, a LDBEN nº 9.394/1996, o ECA Lei nº 8.069/1990 e Plano Municipal de Educação (PME) Lei nº 3886/2004, garantindo o princípio democrático de igualdade de condições de acesso e permanência gratuita a uma Educação Básica com qualidade, e vedada qualquer forma de discriminação e segregação. (CASCAVEL, 2008). Atualmente o Município possui um total de 54 (cinquenta e quatro) Centros Municipais de Educação Infantil, que atendem em média 6250<sup>8</sup> (seis mil duzentos e cinquenta) crianças de diversas regiões da cidade.

O Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Educação Infantil, compreende os pressupostos filosóficos, teóricos, aspectos legais, concepção de avaliação, pressupostos teóricos para a educação de pessoas com deficiência, e a organização da matriz curricular.

Nessa perspectiva, compreende-se que é no espaço escolar que a criança deve se apropriar ativamente dos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade, formulando conceitos científicos. A educação infantil tem um papel insubstituível nessa apropriação, e, deve ter intencionalidade e compromisso explícito de tornar acessível a todos os

---

<sup>8</sup> Informações obtidas no site da SEMED - <https://cascavel.atende.net/?pg=subportal&chave=26#!/tipo/pagina/valor/1588>

alunos o conhecimento. É um espaço de construção, e apropriação do saber culturalmente valorizado e sistematizado, de instrumentalização de técnicas, espaço de criação, expressão e acesso aos bens culturais, e realidade social de seus alunos, capacitando-os, auxiliando-os a desenvolverem uma compreensão da realidade vivida, possibilitando que cada um seja agente de aprendizagem do outro. (CASCAVEL, 2008).

### **3. INFÂNCIA: UM ESTUDO DE PUBLICAÇÕES NO FACEBOOK DE CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CASCAVEL.**

Foram quatro meses de observação, dezoito semanas de compilações de dados, palavras, histórias, canções, desenhos, brincadeiras, cores, sons, totalizando 411 páginas de conteúdo. Iniciamos a coleta dos dados no dia dois de abril de dois mil e dezoito, por tratar-se de uma rede social alimentada cotidianamente e que gera inúmeras publicações, e considerando o nosso tempo de pesquisa delimitamos um tempo, estaríamos em contato cotidiano com os perfis selecionados por quatro meses.

O processo de etnografia virtual foi registrado em um caderno de campo onde foram arrolados todos os acontecimentos diários partilhados nos seis perfis selecionados. Destacamos que o P1 incluía em suas publicações além dos acontecimentos ligados a educação infantil, outros referentes ao ensino fundamental e de ordens burocráticas, assim, catalogamos apenas as suas publicações que estavam interligadas ao nosso interesse.

Dentre os demais perfis o P3 foi o menos ativo, permanecendo por semanas sem nenhuma publicação ou registro de suas atividades, e o P2 e P5 foram os que mais partilharam conteúdo no decorrer das observações.

Analisar tais compartilhamentos foi tarefa árdua, e para facilitar a manipulação optamos por realizar a impressão dos cadernos e a categorizar os registros por um sistema de cores. Deste modo, passamos a ler, reler, cada uma das publicações e dar a elas uma cor conforme a sua especificidade, aquelas que se referiam às brincadeiras ganharam o tom de rosa, as que tratavam sobre os professores tornaram-se azuis, o que referia-se a qualidade de ensino foram coloridas de verde claro, usamos o laranja para destacar as atividades pedagógicas, e o tom de amarelo para as críticas sobre os CMEIs.

Com essa aquarela em mãos nos permitimos dar cores aos nossos achados de pesquisa sobre a infância e a criança que encontramos nas chamadas linha do tempo de cada um, doravante retratados nos itens a seguir.

### 3.1. *De palavra em palavra... a poesia é formada*

*Poesia é brincar com palavras  
como se brinca com bola, papagaio, pião.*

*Só que bola, papagaio, pião  
de tanto brincar se gastam.*

*As palavras não: quanto mais se brinca  
com elas mais novas ficam.*

*Como a água do rio que é água sempre nova.  
Como cada dia que é sempre um novo dia.*

*Vamos brincar de poesia?  
(Convite – José Paulo Paes)*

Das palavras que constroem as páginas dos cadernos de campo, circulamos aquelas que foram utilizadas no tratamento às crianças. A nossa intenção não está em compreender a etimologia da palavra, mas qual a análise poética a mesma nos propicia. Ao realizar essa ação, nos afirmamos

[...] com efeito, um sonhador de palavras, um sonhador de palavras escritas. Acredito estar lendo. Uma palavra me interrompe. Abandono a página. As sílabas da palavra começam a se agitar. Acentos tônicos começam a inverter-se. A palavra abandona o seu sentido, como uma sobrecarga demasiado pesada que impede o sonhar. As palavras assumem então outros significados, como se tivessem o direito de ser jovens. E as palavras se vão, buscando, nas brechas do vocabulário, novas companhias, más companhias. Quantos conflitos menores não é necessário resolver quando se passa do devaneio erradio ao vocabulário racional! (BACHELARD, 1988, p. 17).

Damos asas as palavras, como em voo livre, sem direção. Deixamo-nos ser guiadas por elas, e posteriormente quisemos compreender qual o significado as mesmas inspiravam em nós. O quadro a seguir, está recheado de palavras que foram, no decorrer da coleta de dados, utilizados no tratamento às crianças.

Princesa; Garotinho; Linda; Amiguinha; Fofura; Boneca; Lindinhos; Nossos nenês; Serzinho; Mocinha; Lindinha; Amorzinho; Princesinha; Lindão; Anjinhos; Pequenos; Gostosura; Graça; Amores; Pequena; Amor; Alunos; Gatinho; Lindezas; Menininha; Fofos; Docinho; Galerinha; Amados;
---



Príncipe; Gatinha; Caipirinha; Figurinha; Fofuxos; aluninho, Garotinha sapeca; Turminha; Delicinha; Florzinha; Pedacinho de gente; Exploradores e Meu pedacinho.

QUADRO 01 – Publicações do *Facebook*: Palavras para definir criança. FONTE: Quadro organizado pela pesquisadora a partir dos cadernos de campo.

Constatamos que a tendência na fala dos sujeitos é dirigir-se as crianças pequenas no diminutivo, ao que remetemos a fala de Ariès, onde a criança era tida como um corpo frágil, e deveria ser dispensado a ela maior cuidado. Na obra do referido autor, era notável nas terminologias que a ideia de infância equivalia ao diminutivo e a dependência, período em que a criança precisava de outros para sobreviver. (ARIÉS, 2016). Essa característica, é ainda perceptível ao olhar as palavras listadas no quadro 01.

Em geral, as palavras em destaque transmitem ternura, delicadeza e carinho. É possível traçar a partir delas, o entendimento de que aquilo que é dispensado às crianças está envolto em uma brisa leve. Bachelard (1978) nos traz que

Inicialmente as palavras, todas as palavras, cumprem honestamente seu ofício numa linguagem da vida cotidiana. Em seguida as palavras mais usuais, as palavras ligadas às realidades mais comuns, não perdem por isso suas possibilidades poéticas. Quando Bergson fala de uma gaveta, que desdém! A palavra surge sempre como metáfora polêmica. (BACHELARD, 1978, p. 245)

A princesa e o príncipe, membros da realeza, herdeiros do trono, são termos bastante utilizados por pais, mães, tios, tias, avós e avôs. As mesmas se fazem presentes, principalmente, nas histórias de contos de fadas, onde traduzem a beleza feminina e a força masculina. As publicações realizadas pelas instituições utilizavam, ao referir-se às crianças, o termo alunos, aluninhos, turma e turminha, salientando o caráter pedagógico da relação educacional.

É de fato, comum o nosso apreço, a fala delicada, e por ora em miniatura para com as crianças, é como se diminuíssemos o mundo para ficar ao tamanho daquele a quem almejamos alcançar, ao usar o diminutivo, inserir os adjetivos e os sujeitos neste mundo pequeno damos um novo sentido à uma palavra.

### 3.2. *A arte de ensinar*

*Antes de uma criança começar a falar, ela canta.  
Antes de escrever, ela desenha.  
No momento que conseguir ficar de pé, ela dança.  
Arte é fundamental para a expressão humana.  
(Phylicia Rashad)*

Foram muitas professoras, e alguns professores que passearam nas linhas de tempo dos perfis analisados, trouxeram seus ensinamentos, suas experiências, suas novidades. Não iremos falar de um perfil de professor como modelo a ser seguido, no entanto contaremos daqueles que pudemos observar nesses quatro meses.

Sabemos que para que ocorra o processo de ensino com qualidade é necessário pensar nas personagens dessa ação, aqueles que propiciam a mediação entre o saber e o aluno. Cabe ao professor, seja ele de Ensino Fundamental ou de Educação Infantil, ou qualquer outro nível de ensino, a mediação dos conteúdos historicamente acumulados, propiciando o desenvolvimento integral do aluno através da mediação de conhecimentos científicos, filosóficos e culturais articulados com a estimulação dos cinco sentidos, do desenvolvimento motor, da linguagem, destacando o ensino dos cuidados com a higiene e alimentação saudável, normas e regras de convívio social, estando estes elencados no Currículo para a Rede Pública de Ensino de Cascavel (2008), visando o desenvolvimento pleno do aluno.

Ao professor na educação infantil cabe a organização do plano de aula, bem como a aplicação do mesmo, de forma a garantir que a criança receba no decorrer do ano os conteúdos programáticos do currículo. Ao analisar as postagens percebemos que os docentes que atuam nesta modalidade de ensino em sua maioria são do sexo feminino, por meio das imagens se notou que as atividades divulgadas visavam a formação do aluno respeitando os seus limites.

Como observaremos nas figuras são múltiplas as imagens de professor; para exercer tal função neste Município exige-se que o profissional seja responsável, disciplinado, demonstre comprometimento, habilidades de liderança e de trabalho em equipe, possua iniciativa, criatividade, seja paciente, tolerante, ético, e que saiba comunicar-se com clareza e concisão.

Ao profissional da educação infantil lhe são atribuídas diversas atividades, tais como: os cuidados com higiene, a alimentação e o repouso das crianças. Planejamento, execução e avaliação de seu plano de trabalho conforme o PPP da instituição e currículo da Rede. Deverá ser capaz de gerir um grupo de crianças, bem como organizar seu trabalho estabelecendo relação de afetividade, autoridade e confiança com as crianças. Sendo sua a função de promover atividades e práticas pedagógicas com o dinamismo ao desenvolvimento cognitivo, entretenimento, integração social, e desenvolvimento pessoal das crianças. É sua também a responsabilidade de elaboração e execução de projetos e atividades criativas que promovam atividades lúdicas, estimulantes a participação integral e interpessoal dos alunos<sup>9</sup>.

Ao considerar a Educação Infantil, é imprescindível ressaltar que ensinar e cuidar andam lado a lado. Conforme o RCNEI/1988 cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos, e significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

Ainda em virtude da lei, temos que as atitudes e procedimentos de cuidado são influenciadas por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada, interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos lhe possibilitarão autonomia. (BRASIL, 1998).

É preciso ir além de decretos e legislações e vislumbrar os docentes e a sua função de um novo ângulo. No desenrolar-se da etnografia virtual conhecemos algumas *personas*, professores que expunham as suas aulas por

---

<sup>9</sup> Conforme Manual de Cargos sob Decreto nº 9787/2011, de 25 de fevereiro de 2011.

meio de vídeos e fotos na rede social. Floriram muitas expectativas, a cada foto analisada, a cada comentário lido e relido fomos colhendo ideias. Esse álbum, em que cada figurinha completava um sentido novo, ou deslocava um velho, foi sendo apreciado aos poucos, com cautela, paciência, zelo e intensidade.

Se me pedissem para relacionar a esta profissão uma palavra, hoje eu diria: ARTE. Derivada do Latim *ars* significa a habilidade natural ou adquirida por meio de conhecimento técnico e que designa a maneira de ser ou de agir. Ensinar é uma arte! Preparar a aula é trabalho de um artesão ou de uma artesã. Selecionar os mecanismos para chegar a um trabalho final com delicadeza e sabedoria, valorizando cada etapa para atingir tal objetivo. É necessário desenvolver suas capacidades sensoriais, motoras, emocionais, com a finalidade de contribuir na formação do outro. No entanto, o objetivo fundamental da educação infantil é propiciar a formação nas dimensões sensoriais, motoras, emocionais **das crianças** (grifo nosso). No entanto, nas imagens que coletamos no *Facebook* as crianças frequentemente estão sentadas assistindo os professores realizarem atividades que se fosse dada a oportunidade às crianças realizarem teriam maior eficiência para o desenvolvimento das crianças.

Prova desse sentido são as fotos que compartilho, as quais foram selecionadas a partir dos diários de campo:



Figura 01 – professoras em apresentação cultural da História O Grande Rabanete



Figura 02 – Professora de berçário estimulando o desenvolvimento motor



Figura 03 – professora realizando contação de histórias





Figura 04 – professora desenvolvendo atividade de percepção visual



Figura 05 – Professora realizando atividades de percepção visual



Figura 06 – Professor realizado atividades de estimulação visual



Figura 07 – Professora desenvolvendo atividade de percepção gustativa



Figura 08 – Professora realizando atividade de coordenação motora



Figura 09 – Professor realizando atividade de percepção auditiva





Figura 10 – Professora realizando contação de histórias



Figura 11 – Professoras desenvolvendo atividade de percepção visual





Figura 12 – professores realizando apresentação de teatro



Figura 13 – Professoras realizando atividades teatrais em sala



Figura 14 – Pesquisa de Campo/ Zoológico com alunos

Embora cada professor, deixe seu pedacinho de arte, seja por meio de palavras ou ações; seja com caracterizações em um teatro, ou com um simples cobertor; seja no uso de seu corpo em atividades elaboradas, ou no mais simples brinquedo de encaixe; seja nas mãos que amarram um cadarço, nas que dão ponto a massa, que direcionam um sentido, ou dão som ao violão; seja na voz doce que conta história, ou que canta a canção; seja nos passos firmes que indicam uma direção, que ensinam a dançar, ou que vencem os obstáculos; seja na criatividade do ensino e na autonomia de ensinar consideramos que é necessário pensar maneiras de tornar as crianças mais ativas nas atividades realizadas. Porque a fantasia somente nos professores? Porque as atividades publicadas mostram as crianças, frequentemente, sentadas, comportadas assistindo a apresentação dos professores?

A arte está lá, ali, e aqui! Parafraseando Maffesoli “a potência coletiva cria uma obra de arte” (1996, p. 28). É possível ver em cada imagem um quadro pintado, são traços diferentes, cores alternadas, os espaços não são os mesmos, não há o mesmo sorriso ou o mesmo olhar em cada profissional, mas há uma emoção coletiva que une a todos os integrantes dessas ações.

A sociedade pós-moderna é marcada por “interações constantes feitas de agressividade ou de amabilidade, de amor ou de ódio” (MAFFESOLI, 1996 p.16), ao que se refere ao trabalho pedagógico desenvolvido nos CMEIs, é possível observar esse conjunto de elementos, em uma diversidade de situações foram registrados momentos de incentivo, gratidão, críticas, sugestões, reclamações e reconhecimento.

Deste emaranhado de situações, destacou-se a positividade ao que é postado pelas instituições, evidenciamos nas publicações das instituições que há a presença de um narcisismo coletivo. A preocupação em apresentar o lado bonito, os momentos expostos nas linha de tempo não transmite a realidade tal qual acontece, são registros de atividades que, na concepção dos que escolhem as imagens a serem publicadas, deram certo, de momentos de destaque daquela turma (ou seria da performance dos professores?), possibilitando o contato com o que de melhor ocorre nas salas de aula, o intuito é permitir que seja observado a qualidade do trabalho desenvolvido.

De certo modo, a rede social existe como uma alavanca para romantizar o ensino, tentar aproximar pais, professores, e alunos. Esse dispositivo, em muitos momentos trazem retornos positivos para as instituições, como em uma galeria de arte, cada sujeito observa a obra de arte, vislumbra as suas especificidades e avalia aquilo que vê. Os comentários nas imagens foram inúmeros, palavras de gratidão, incentivo e condecoração, críticas, elogios, apontamentos pedagógicos, afetivos e sociais. compilamos alguns destes e compartilhamos com vocês:

“...sou muito grata por todas vocês professoras...”

“...Ahhh! essa prof é maravilhosa!”

“Parabéns professora [...], admiro seu trabalho, Excelente professora, tudo o que faz, faz bem feito!”

“Parabéns pelo empenho em ensinar nossos pequenos e pela atenção e cuidado que vocês tem com eles!”

“Parabéns as professoras por ensinar aos pequeninos os hábitos saudáveis!”

“Que show professora [...] continue assim com essa vontade de fazer a diferença [...]” .

“Essas meninas cada semana uma novidade pedagógica, parabéns!”

“Parabéns aos professores por tanta dedicação dá para ver que as crianças estão muito felizes” .

“Parabéns aos professores envolvidos nesta atividade, quando a aula é diferente e divertida os alunos se interessam mais e aprendem com mais facilidade” .

“A professora foi nota dez, em criatividade!”

“Parabéns pela dedicação, sempre fazendo um ótimo trabalho!” .

QUADRO 02 – Comentários do *Facebook*: professores em destaque. FONTE: Quadro organizado pela pesquisadora a partir dos cadernos de campo.

Ao lermos os recortes acima, perfilamos que a maioria das falas enaltecem o trabalho com as crianças, se referem a atenção e a dedicação que o profissional destina aos alunos e alunas que estão sob sua responsabilidade.

Alguns comentários também ressaltam quanto o trabalho pedagógico e à qualidade do ensino ofertado em Cascavel, trazemos em destaque os seguintes comentários:

“nosso município tem excelentes profissionais, professores dedicados e comprometidos com a educação”

“fico muito contente em saber que não só meu filho mas todos os alunos tem um tratamento exemplar nesta instituição de ensino, profissionais que demonstram comprometimento, dedicação, carinho e cuidado com as crianças!”

“[...] São excelentes, as professoras estão de parabéns porque para ser professor hoje em dia onde só se leva pedrada não deve ser fácil. São nossas (os) heroínas (heróis) ” .

“essas crianças dos CMEIS são muito bem cuidados e alimentados, os pais podem trabalhar em paz[...]” .

“[...] Essa equipe não mede esforços para nos ajudar a ensinar aos nossos filhos... sem palavras pelo belíssimo trabalho com eles... creio que esse não será o único trabalho realizado assim, pois vocês são uma equipe competentes e não estão ai para brincadeiras” .

“Parabéns a todos os professores e direção.. Mais uma vez fizeram um belo trabalho com nossos pequenos... a dedicação de vocês é maravilhosa, obrigada pelo carinho que demonstram pela profissão!”

“Parabéns pelo trabalho critico desenvolvido com as crianças! Vocês são excelentes. O meu filho é um privilegiado por ter uma equipe de professores tão competentes!”

“Admiro a gestão da diretora que tem demandado todos os esforços possíveis” .

“Parabéns a toda a equipe pelo excelente trabalho desenvolvido e pelo carinho com os pequeno [...] A equipe, professoras, coordenadora, auxiliares, as cozinheiras caprichosas que preparam os alimentos com tanto zelo, as zeladoras que deixam tudo limpinho, merecem reconhecimento e sucesso!” .

QUADRO 03 – Comentários do *Facebook*: a qualidade de ensino. FONTE: Quadro organizado pela pesquisadora a partir dos cadernos de campo.

Ao ler os comentários em ênfase, traçamos uma relação com o texto produzido por Maffesoli intitulado “O Reino das Aparências” (1996). Em seus escritos, ele considera que na atualidade há uma superficialidade ou ainda uma “profundidade da superfície” que se destacam na ordem do dia. De outro modo, o mundo que vemos traz uma verdade que se põe além do que é percebido, deste ao analisar os comentários colhidos procuramos por esta verdade, por aquilo que está além da superfície.

As postagens realizadas pelos professores de suas ações nos CMEIs contemplam momentos que tornam a dar importância à aparência dos fenômenos sociais. (MAFFESOLI, 1996). Deste modo, cada publicação foi previamente organizada, com imagens que registrem o melhor ângulo de suas atividades.

No acompanhamento das publicações não nos detemos nas dificuldades do cotidiano, tais como a falta de professores ou os desacertos típicos do cotidiano e uma sala de Educação Infantil. Nos detemos, por uma questão de intencionalidade fenomenológica da pesquisa, nas imagens que se relacionavam às atividades pedagógicas onde foi possível observar o que Maffesoli compreende, diferentemente de Weber, como um “reencantamento do mundo”. Desse modo para o autor

[...] se pode compreender o fato de que, em seu aspecto repetitivo, seus costumes, seus rituais, a vida cotidiana organiza-se em torno de imagens a partilhar; sejam as imagens macroscópicas, ou as que modelam a intimidade das pessoas e de seus microagrupamentos. O mundo imaginal seria, de certo modo, a condição de possibilidades das imagens sociais: o que faz com que se qualifique dessa ou daquela maneira um conjunto de linhas, de curvas de formas mais ou menos arbitrárias, e que contudo, é reconhecido como sendo um cadeira, uma casa ou uma montanha. [...] pode-se assinalar que se trata de um reconhecimento social que funda sociedade. (MAFFESOLI, 1996, p. 130).

Com isso, percebemos que as imagens publicadas bem com os comentários tecidos ressoam sensações e sentimentos da vida ou do conjunto social. “Pois suas diversas modulações, por aglomeração, por sedimentação, vão, num certo momento, determinar o ambiente da época”. (MAFFESOLI, 1996, p.141). Em cada detalhe, é possível ver um significado, e nessa busca de sentidos se constrói as estéticas sociais.

O homem é produto da estética, ele é participante de um “genius” coletivo que o ultrapassa de longe. É tomado pelas formas, como num banho matricial que o modela e faz dele o que ele é. Assim, para tomar só uma das modulações de estética, a das imagens, o homem é menos criador de imagens, que forjado por elas. (MAFFESOLI, 1996, p. 150).

Os professores que compõem as linhas de tempo dos CMEIs em foco, utilizam as redes sociais como campo de divulgação de seus trabalhos, ao

partilhar as imagens, fazem com que as mesmas sejam pensadas a luz do olhar do outro.

Ao mesmo tempo que as redes sociais registram um arcabouço de imagens, ela também dissemina que o trabalho realizado nas instituições perpassa o cuidado, e desmistifica a compreensão assistencialista ligada a educação infantil. Embora existam legislações que fundamentem esta modalidade de ensino, instituídas com o ECA 8.069/1990, com a LDBEN 9.394/1996, e reforçadas com o RCNEI/1998, ainda ressoam sobre a Educação Infantil características do passado.

### 3.3. *No meio do caminho pedagógico*

*[...] Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.*

*Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra. [...]  
(Carlos Drummond de Andrade, No Meio do Caminho. 1928)*

No campo educacional surgem pedrinhas, pedregulhos, e grandes rochas, algumas delas também apareceram em nossa análise. Por meio de comentários, a comunidade escolar registrou suas críticas, opiniões e sugestões para contornar as pedras do caminho. O quadro a seguir, é um recorte de comentários tecidos pela comunidade escolar, em alguns deles temos críticas aos profissionais e às estruturas físicas de algumas das instituições.

“[...] nem um professor com touca nem máscara ou luvas, mudou as regras?”

“Acho injusto vocês esquecerem um CMEI igual esquecem o P3 as crianças de lá não tem brinquedos no pátio não tem saída de emergência não tem segurança alguma nas laterais, o chão do pátio é pior que asfalto” .

“nosso município tem excelentes profissionais, professores dedicados e comprometidos com a educação, só está faltando ter salário mais dignos e porcentagem de aumentos que não sejam parcelados em 3x” .

“isso a Tarobá não mostra não é mesmo?[...] não dá audiência!”

“Eu acho que além de visitar é preciso executar! P3 está com os portões estragados há muito tempo! Isto é questão de segurança... não tem como ficar esperando uma reforma que nem data tem para acontecer! Tenho meu bb lá e estou muito preocupada! Pelo amor de Deus não vamos esperar algo acontecer como as últimas repercussões da cidade para então tomar uma atitude. Admiro a gestão da diretora que tem demandado todos os esforços possíveis para reverter esta situação mas R\$ 2.000,00 reais não caem do céu... Porque para os poderes públicos o que realmente tem importância é tão moroso hein? Tomem uma providência urgentemente. Aqui



quem vos fala é mãe de um aluninho... conversem com a diretora para entender a gravidade desta situação... tem pessoas alheias à rotina do CMEI entrando durante o dia na instituição... os professores já tem 20 crianças no mínimo sob sua responsabilidade e agora tem que cuidar o portão também... e se alguma criança por um descuido sai sozinha por este portão??? Providências... chamem o senhor prefeito para conhecer as unidades que estão sob sua gestão e a precariedade de algumas! Estamos no aguardo urgente de uma atitude! Estou citando o portão mas tem muito mais a ser feito... tem sala que em dia de chuva as crianças não podem dormir pois chove em cima delas!”

“É isso aí, esperamos o mais breve possível por melhorias no P3, pois se algo mais grave acontecer de quem será a culpa? Vão esperar o teto cair podendo machucar alguma de nossas crianças ou até mesmo um de seus responsáveis que ali trabalham ou alguém entrar lá e fazer alguma maldade com nossos filhos... esperamos uma providência rápida! Estamos no aguardo” .

QUADRO 04 - Comentários do *Facebook*: as críticas tecidas. FONTE: Quadro organizado pela pesquisadora a partir dos cadernos de campo.

A pedra que mais incomoda de fato, é a pedra no sapato! Ora se a pedra for grande você irá vê-la, retirar e impedir que lhe machuque o pé, no entanto, se a pedra for pequena, e estiver em seu sapato você não a verá, só percebe a sua existência quando começa a lhe causar um ferimento no pé, quando isso ocorre, você retira o sapato, procura a pedrinha, e lança-a fora, para que não volte a lhe incomodar.

No campo educacional, existem pedrinhas no sapato. Aquelas ações pequenas do cotidiano, que não se percebe a sua existência até que a mesma comece a lhe apertar. Ao utilizar as redes sociais, os CMEIs assumem o risco de ter uma pedra no sapato. A cada publicação realizada muitas pessoas estão acompanhando, observando cada detalhe, a organização da sala, os alunos, os profissionais, até mesmo as vestimentas estão sendo analisadas.

As pedras grandes ganham destaque, relacionamos estas principalmente as questões estruturais das instituições com salas de aula pequenas, infraestruturas inadequadas para o trabalho com a educação infantil, falta de verba, número de vagas inferior à demanda, escassez de materiais, uma

lista de reclamações e pedidos de melhorias apontadas nos comentários, principalmente em relação às solicitações a Secretaria de Educação e à Prefeitura. Essas questões nem sempre são fáceis de serem contornadas, embora haja empenho e dedicação das administrações dos centros para melhorias, as verbas e condições por vezes são insuficientes.

Os pedregulhos do caminho relacionamos às críticas que podem ser resolvidas com maior facilidade no cotidiano. Trata-se de situações corriqueiras, que podem ser resolvidas por meio de uma conversa com os pais e/ou equipe pedagógica, assentando assim os pedregulhos e possibilitando um novo alicerce para o caminho.

Quanto às pedrinhas do sapato, estas pequenas traiçoeiras, se acomodam com facilidade próxima a rotina, acontecem um dia, se repetem no outro, e em minúsculos detalhes se tornam comum.

São passíveis de críticas e no entanto nem sempre são ouvidas, traçamos um comparativo com a escassez de material pedagógico, que se improvisa um dia, e no outro também, com ausência de profissionais formados supridos por estagiários, e a necessidade de atender decisões judiciais colocando mais alunos em sala de aula mesmo que a infraestrutura para os que ali já estão seja adequada e/ou suficiente.

Estas pequenas pedrinhas, vão formando ferimentos na educação, dificultando o trabalho, e diminuindo a qualidade de ensino, e embora se reconheça a presença destas, por vezes é mais fácil suportar as dores implicadas pelas mesmas, que eliminá-las.

### 3.4. A brincadeira e o Lúdico no desenvolvimento da criança.



Figura 15 – Atividades com brincadeira de amarelinha

Uma condição extremamente necessária no caráter pedagógico da Educação Infantil é o papel da brincadeira no espaço escolar, pois esta deve ser entendida como estratégias cognitivas no processo de humanização da criança já que estão articuladas às necessidades do conhecimento real para a criança, e não apenas como atividades lúdicas. Conforme Lordelo e Carvalho (2003) “brincar é um tópico do item maior “aprendizagem”, e vem no mesmo nível que imitação, oposição, linguagem e imagem corporal”. (2003, p.18).

A educação infantil vai muito além do ensino, educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas. (BRASIL, 1998).

O brincar no desenvolvimento da criança é um dos elementos fundamentais aliados ao carinho e a atenção. Proporciona benefícios como à melhora na socialização, na criatividade e na psicomotricidade. Com a manipulação de objetos, produção de sons, fantasia situações diferentes e isto propiciam a formação de conexões cerebrais. Estas conexões fazem com que o cérebro desenvolva as habilidades necessárias no decorrer de suas vidas. Por conseguinte, brincar é indispensável para o bom desenvolvimento físico, intelectual e emocional.

O brinquedo para a criança é oportunidade de desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, exercita, confere suas habilidades, estimula sua curiosidade, iniciativa e autoconfiança. Proporciona aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção.

O brinquedo é um convite ao brincar, facilita e enriquece a brincadeira, proporcionando desafio e motivação. Visualizando o brinquedo, a criança é tocada pela sua proposta, reconhece umas coisas, descobre outras, experimenta e reinventa, analisa, compara e cria. Sua imaginação se desenvolve e suas habilidades também. Enriquecendo seu mundo interior, tem mais coisas a comunicar e pode cada vez mais participar do mundo que a cerca.

O brinquedo traduz o real para a realidade infantil. Uma bola é um convite aos exercícios, a gana de extravasar as energias. Um quebra-cabeça desafia a inteligência, uma boneca, um ursinho de pelúcia podem ser os amiguinhos e confidentes. Através da experimentação, a criança aprende a controlar seus movimentos e a estabelecer ordem em seu mundo sendo que os brinquedos são alimentos para a fome de conhecer da criança.

Os jogos e brincadeiras promovem a experiência por meio de dinâmicas cotidianas, sendo possível realizar a partir de situações imprevistas. Assim acreditamos que os jogos e brincadeiras influenciam positivamente no crescimento infantil, contribuindo para a construção de conhecimento e valores que contemplem a formação integral do indivíduo.

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias.

Relacionada à possibilidade de a criança construir instrumentos e estabelecer caminhos que lhes possibilitem a realização de suas ações. Longe de ser mecânica e destituída de sentido, a aprendizagem de procedimentos constitui-se em um importante componente para o desenvolvimento das crianças, pois relaciona-se a um percurso de tomada de decisões. Desenvolver procedimentos significa apropriar-se de ferramentas da cultura humana necessárias para viver.

As estruturas didáticas contém múltiplas estratégias que são organizadas em função das intenções educativas expressas no projeto educativo, constituindo-se em um instrumento para o planejamento do professor.

Essas características que valorizam a importância dos jogos e brincadeiras na formação da criança são embasamentos para a nossa análise sobre as atividades desenvolvidas nos CMEIs. A maioria das atividades analisadas envolviam o desenvolvimento cognitivo com brincadeiras e jogos do e no cotidiano. Ao debruçar nosso olhar sobre as figuras colhidas no campo de pesquisa, observamos um rico espaço de cores, formas, objetos, brinquedos, embalados pela maestria docente. Às crianças eram oferecidas as mais diferentes peças de encaixe, bonecas, giz de cera, tinta, bolas, bambolês, cordas, cones, túneis, cadeiras, colchões, cama-elástica, pipa, gangorra, máscaras e fantasias, e por meio deste emaranhado de material se pretendia oferecer um conteúdo conforme a sua faixa etária.

Mesmo que sejam lindas as fotos, ricas de cores e significados, não podemos compartilhar todas, neste sentido, elencamos algumas para oportunizar ao leitor a sensação de nostalgia que as mesmas proporcionaram em mim.

### 3.4.1. Peças de encaixe



Figura 16 – Atividade de percepção visual com uso de peças de encaixe

Quando criança me recordo de algumas peças de encaixe que minha avó tinha, as quais eram divididas entre doze netas e dois netos, das mais variadas idades, não éramos uma família abastada financeiramente, o que nos sobrava era respeito, carinho e amor. E nessa família, havia um pequeno jogo de peças de encaixe, formado por quatro cores lembro-me bem, amarelas, azuis, verdes e vermelhas. Pareciam pequenas flores de seis pétalas, as quais se encaixavam e poderíamos montar prédios, castelos, torres, dinossauros, e o que mais a nossa imaginação permitisse.

Mas eram quatorze netos, e uma pequena quantidade de peças, o meu sonho era ficar sozinha com todas aquelas maravilhas só para mim, e assim construiria uma cidade. O tempo passou, os netos cresceram e aos poucos as peças sumiram, (E agora me pego a pensar qual fim elas tiveram? Talvez isso ainda resulte em mais um bate papo com a matriarca da família) sumiu também o desejo de montar, e construir. Quando já professora, por volta do outono de dois mil e treze, recebo um presente para a turma a qual leciono, uma caixa com peças de encaixe, verde, amarelas, azuis e vermelhas, eram pequenas rodinhas,

que imitavam flores de seis pétalas, e que permitiam a montagem de pontes, casas, dragões.

A nostalgia do momento despertou algumas lembranças, sentei ao tatame, no findar da tarde, ainda restavam na sala uns quatro ou cinco alunos, e juntos construímos uma cidade.

As peças de encaixe nos permitem construir, tornar palpável a nossa imaginação, talvez seja o primeiro contato de um engenheiro com sua planta, de um arquiteto com seu projeto, de um artista com seu artesanato.

Algumas pessoas olham para as peças de encaixe e pensam “uma enorme bagunça para guardar”, já outras devaneiam “que bela cidade eu posso construir”. Nós somos peças de encaixe, podemos nos acomodar em pequenas situações, ou nos aventurar em grandes projetos, como também, podemos auxiliar nossos alunos a encontrarem os seus lugares como peças de encaixe de alicerce ou de aventura, desde que nos permitamos imaginar.

Concordamos com Bachelard quando o mesmo discorre que “Se uma imagem presente não faz pensar numa imagem ausente, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, não há imaginação” (2001, p.1). A imaginação é desenvolvida pelas imagens, memória e lembranças, por meio delas se alça o um voo, uma nova viagem.

### 3.4.2. A bola

*[...] A bola é bela,  
é bela e pula.  
É bela, rola e pula,  
é mole, amarela, azul. [...]*  
(Cecília Meireles - Jogo de Bola)



Figura 17 – 18: Atividades de coordenação motora desenvolvida com bola

Essa esfera tão conhecida é um recurso bastante utilizado, sejam pequenas, grandes, coloridas, mescladas, com figuras ou sem desenho, macias ou duras, de plástico ou de tecido. Pouco importa as características individuais da bola, o que de fato vale é o seu uso.



O jogador de futebol vê nela uma possibilidade para o seu sucesso, a criança encontra nela uma diversão. A bola é amplamente utilizada para o lazer, são jogos de futebol, vôlei, basquete, tênis, handebol, tênis e mesa, bola de gude, entre outros que contam como astro principal a bola.

Na educação infantil também há um lugar de destaque para a mesma, ao adentrar em uma sala de aula desta modalidade de ensino facilmente encontramos diferentes tamanhos e texturas de bolas. A sua diversidade é referência para trabalhos com percepção tátil, visual, auditiva e desenvolvimento motor.

A bola tem história, acompanhou o desenvolvimento da sociedade, passou a ter novas utilidades e compreensões conforme a cultura a qual era inserida. Ah, a bola! Que semelhança com nossas vidas, surgiu há muito tempo, se transformou conforme as necessidades de seu uso, e continua se aprimorando ou sendo aprimorada.

Há bolas de todas as cores, tamanhos, e até mesmo bolas que não são tão esféricas assim. Todas as bolas tem o seu lugar no mundo, aquelas grandes e macias para proporcionar uma boa fisioterapia, as mais velozes propícias para um grande chute, as leves que são ideais para um saque certo, as rápidas para encaixarem no garrafão com precisão. Não importa qual a bola, ou como é direcionada o seu uso, cada qual tem sua especificidade.

Se partimos deste objeto, desta figura, e lançamos a ela um novo olhar, experimentamos o devaneio do sonhador, “aquele que deixa-se ir à deriva”, nesse sentido tal objeto se torna condutor do psiquismo imaginante. “cada objeto contemplado, cada grande nome murmurado é o ponto de partida de um sonho e de um verso, é um movimento linguístico criador” (BACHELARD, 2001 p.5). Nesse sentido, ancoramos nos prazeres do imaginário, e traduzimos em palavras os caminhos onde as imagens, e os objetos nos conduzem.

### 3.4.3. A pipa

*A pipa voa sem asas.  
Livre, corta o céu.  
A pipa dança no azul.  
A pipa é dona do azul  
A pipa é festeira.  
É atrevida.  
É abusada a debicar.  
Ela enfeita a imensidão  
Com cores e rabiolas. [...]  
(Fatima Reis - A PIPA)*



Figura 19– Atividade de coordenação motora e percepção visual

A liberdade de voar pode ser representada pela pipa solta ao vento na mão da criança que corre sem medo de cair. Lá no alto céu, entrecortando nuvens ela dança como bailarina em noite de balé, rouba a cena com suas cores, deixa assustado o passaredo.

Ter a leveza da pipa, que é levada pelo vento, presa por um fio de realidade, conduzida por uma mão que desvenda espaços, talvez seja uma extensão de nossa imaginação. Nos deixamos voar, ir alto, exploramos nuvens e arranha-céus, no entanto, não estamos totalmente livre, há uma linha, tênue, que nos aprisiona.

Queremos a liberdade, explorar o novo, mas aquela linha nos lembra que os pés estão fixos no chão, e que se o vento não soprar temos um lugar seguro para voltar.

Na educação infantil a criança é essa pipa, que se joga ao vento para explorar o mundo a sua volta, ela pode ir alto, e também pode cair, o professor está segurando a linha, na direção do vento, deixa a criança aprender e a se desenvolver, quando necessário segura a linha, ou solta mais um pouco, e nesse panorama a função do professor é amparar para que se o vento deixar de soprar e a pipa cair, ela consiga se reerguer e começar um novo voo.

Nesta analogia, pintamos uma tela onde a criança é representada em cores fortes, cores vivas, em movimento, em descoberta, traduz-se nestas os sentimentos, nas emoções, no imaginário, no lúdico. Logo, em consonância com Maffesoli refletimos que os fatos cotidianos, tais como a metáfora da pipa, evidenciam-se por meio da socialidade.

O termo socialidade é, agora, cada vez mais empregado no debate sociológico, com certeza, mas também na reportagem jornalística ou no comentário político. Para mim significa que a vida social não poderia se reduzir às simples relações racionais ou mecânicas que servem, em geral, para definir as relações sociais. Ele permite integrar na análise parâmetros tais como o sentimento, a emoção, o imaginário, o lúdico, cuja eficácia multiforme não se pode mais negar, na vida de nossas sociedades. (MAFFESOLI, 1996, p. 106).

Os detalhes e as minúcias que se dão no cotidiano, permitem a construção de experiência, e compreendemos por tal termo

a sequência de passagens em momentos, lugares, encontros, justapostos. Sucessões de situações mais ou menos aceleradas em que cada uma vale por si própria, redundando num inegável efeito de composição. Algo que dá intensidade, ou pelo menos a excitação, da configuração caleidoscópica na qual vivemos. (MAFFESOLI, 1996, p. 112).

Ora, a pipa, que explora o céu pelas mãos de uma criança, experimenta o contato com as nuvens, com o calor, com o vento, enfrenta as adversidades naturais que lhe são impostas. Também a criança experimenta o contato com a pipa, com a brincadeira, com o brinquedo, com as outras crianças, com a natureza, com o adulto. E a partir destas, por meio de sua imaginação, e de suas vivências dá cores a sua vida.

### 3.4.4. Pescadores da pós-modernidade

*[...] Se por alguns segundos eu observar  
E só observar  
A isca e o anzol, a isca e o anzol  
A isca e o anzol, a isca e o anzol  
Ainda assim estarei pronto pra comemorar  
Se eu me tornar menos faminto  
E curioso, curioso  
O mar escuro, trará o medo lado a lado  
Com os corais mais coloridos [...].  
(O RAPPÁ – Pescador de ilusões)*



FIGURA 20 – Atividade de coordenação motora.

A paciência da espera e a sabedoria para lançar a isca, são critérios essenciais na hora de pescar. De pouco adianta escolher um bom rio se não for sábio na isca. Saber pescar vai além de colocar o barco em determinado lugar, lançar o anzol e esperar.

A espera é apenas uma das etapas na hora de pescar, também o é na hora de ensinar. Nem todas as crianças aprendem da mesma maneira, é necessário saber a isca correta para cada uma. Ao relembrar a produção de Gardner (1995), temos na teoria das inteligências múltiplas que não há uma única inteligência, mas uma pluralidade desta, sendo descritas pelo autor como oito inteligências: inteligência linguística, inteligência lógico-matemática,

inteligência espacial, inteligência musical, inteligência cinestésica/corporal, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal e inteligência naturalista. O autor relata que todos os indivíduos possuem tais inteligências, mas no entanto, alguns desenvolvem-se mais por meio da musical, enquanto outros se desenvolvem melhor pela espacial.

As múltiplas inteligências nos mostram que em uma sala de aula há um *bouquet* de diferentes formas de aprender que as escolas não exploram, pois segundo Gardner (1995) as instituições escolares exploram apenas duas inteligências: a linguística e a lógico-matemática.

Ser professor é ser esse pescador, ter paciência com a individualidade de cada menino e cada menina, é saber que as águas escondem corais coloridos, ricos, diferenciados, que há peixes de diferentes tamanhos, tipos e belezas, há espécies raras que requerem atenção ainda maior, e que cabe a cada professor distinguir as diferenças para pescar cada uma delas.

Ao analisar as imagens de nossa etnografia virtual foi perceptível que as atividades são diversificadas de tal modo que pode alcançar as múltiplas inteligências dos alunos, pois contatou-se trabalhos com sons, com imagens, com a natureza, com o incentivo às relações interpessoais, corporais, dentre outras. Tomemos pois o espaço dos Centros Municipais de Educação Infantil como partida deste pensamento. Ancorados em Maffesoli, acreditamos que o mundo é

[...]um conjunto de referências que divido com outros. Essas poderão ser de diversas ordens: feitas de odores, de ruídos, de texturas vegetais e físicas, de cortes também; a lista não sendo, é claro, limitativa. São todos esses elementos que constituem a matriz na qual vão nascer, crescer, fortalecer-se essas inter-relações feitas de atrações e de repulsões, todos esses pequenos nada que fazem o todo do que chamo socialidade. (MAFFESOLI, 1996, p. 259).

A educação infantil como espaço de produção e disseminação de conhecimento conta com a mediação constante dos profissionais no atendimento às crianças.

O professor ao desenvolver o seu trabalho em sala de aula pesca diferentes tipos de peixes, há uma rica composição de crianças de diferentes etnias, crenças, sotaques, tradições, dentro de um mesmo espaço.

No contexto exposto, a vara de pescar, a linha, o anzol e a isca expressam as ferramentas utilizadas pelo profissional para propiciar a cada aluno o conhecimento sistematizado. É necessário saber escolher qual o melhor equipamento, bem como qual o melhor momento de realizar a pesca. Também na educação infantil é necessário acompanhar o desenvolvimento da criança e aos poucos ofertar aquilo que é melhor para o seu crescimento, vale ressaltar ainda, as águas não são as mesmas, nem serão os mesmos cardumes, há um movimento espiral no mundo, o qual possibilita que os elementos se renovem, deem lugares a outros, e as ideias, bem, estas também estão aí para serem revigoradas. (MAFFESOLI, 2010b, p. 24).

### 3.4.5. Na imensidão da música

*[...] como a criança ouve o mar numa concha,  
um sonhador de palavras escuta os rumores de um mundo de sonhos.*

*(BACHELARD, 1988, p. 48.)*



Figura 21 – Atividade de percepção auditiva

A música, o ritmo, o compasso, são companheiros em nossa vida, seja na rua, na casa, no trabalho ou na escola. Na educação infantil constantemente utiliza-se da musicalidade, seja no embeijo para um descanso, seja na troca de fraldas, ou na hora da alimentação.

Existem músicas que acalmam, toques e sons que acalentam os sentidos, há aquelas que aceleram os batimentos, e fazem os corpos se moverem em uma constante.

Uma sala de aula é uma partitura musical, são notas, acordes, tons, instrumentos, vozes, que fazem parte de uma grande orquestra. O tambor retumba forte e grave seu som, a flauta suaviza o ambiente, o piano tecla por tecla segue a melodia, lá ao fundo se escuta o som das cordas, tateadas com delicadeza. E no comando dessa orquestra há um maestro, que aponta qual o acorde harmoniza a canção.

Ao trabalhar com música e instrumentos musicais na educação infantil, admite-se a profundidade do imaginário social por meio da criatividade e da arte, como defende Maffesoli, para o autor ganha-se em qualidade da existência ao “fazer da vida uma obra e arte” (2010b, p. 50).

É um tal imanentismo que caracteriza a criatividade pós-moderna. A vida como “arte total”, onde podem ser estabelecidas correspondências, ressonâncias de tons diversos, musicalidades múltiplas, gostos, odores, toques, tudo que constitui a vida, individual ou tribal, como obra essencialmente experimental. (MAFFESOLI, 2011a, p. 323).

Em consonância, acreditamos que a arte surge como um subproduto da imaginação, e em acordo com Bachelard, vemos a mesma como um caminho do devaneio da imensidão (1978, p. 317).

Tomemos a compreensão de imensidão trazida por Bachelard para entendê-la em nosso fenômeno de estudo. Para o autor

A imensidão é, poderíamos dizer, uma categoria filosófica do devaneio. Sem dúvida, o devaneio se alimenta de espetáculos variados, mas por uma espécie de inclinação inata contempla a grandeza. E a contemplação da grandeza determina uma atitude tão especial, um estado de alma tão particular, que o devaneio põe o sonhador fora do mundo mais próximo, diante de um mundo que traz a marca do infinito. (BACHELARD, 1978, p. 316)

Nessa amplitude, tomemos a música e os instrumentos musicais, nas práticas educativas estes materiais são utilizados como dispositivos pedagógicos na efetivação dos conteúdos a serem trabalhados. Mas eles não são restritos a esta categoria, a sua usabilidade abrange todos os espaços sociais, culturais, emocionais. A música está presente em nosso cotidiano, seja no trabalho, na universidade, no trânsito, em um encontro de família, ou religioso.

Organizada em diferentes categorias, e produzidas com infinitas possibilidades de uso a imensidão de imaginários produzidas por ela perpassa as nossas personas.



### 3.4.6. O Brincar na prática educativa



Figura 22 – atividade de coordenação motora e percepção visual

O plano de aula para este dia trazia o resgate de brincadeiras do passado, um dos conteúdos presente no currículo da rede. A professora apresentou para os alunos diferentes brincadeiras que eram realizadas a algumas décadas atrás. Demonstrando aos alunos que a evolução social possibilitou a criação de novos brinquedos e de novas brincadeiras.

As crianças de uma mesma cultura brincam com temas comuns relacionados de modo geral, ao ambiente da vida diária. Quando o contexto muda, as brincadeiras também mudam. Pode-se dizer, então, que o ambiente é uma importante condição para o desenvolvimento de brincadeiras.

O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e a representação, a agir e a imaginar. É importante, portanto que na educação infantil a criança tenha a sua periodização respeitada e acima de tudo que o professor saiba aproveitar-se desses momentos para propiciar ao aluno conhecimento, a brincadeira e os jogos são momentos ricos de aprendizagem e desenvolvimento.

Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar

com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis por meio da exploração de suas múltiplas inteligências.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.

É na brincadeira que as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa, e ao possibilitar o resgate histórico dos brinquedos e brincadeiras às crianças, também é possível tecer uma reflexão sobre o desenvolvimento histórico em que a mesma está inserida. Afinal, as brincadeiras mudaram, os brinquedos são outros, e as crianças de outrora agora são adultos.

### 3.4.7. Touchscreen: uma tatilidade social



*[...] Mas o tato é, talvez, o sentido sobre o qual menos se tenha falado. Há uma filosofia dos olhos, uma filosofia do ouvido, uma filosofia da boca. Mas desconheço uma meditação filosófica sobre o tocar. E, no entanto, a pele é lugar de tantas alegrias.*

*(Rubem Alves, O tato, 2010)*



Figuras 23, 24, 25 e 26 – atividade de percepção visual e gustativa

Touchscreen: essa tecnologia aos poucos foi tomando grande proporção em nosso cotidiano, embora a sua criação tenha se dado por volta da década de 60<sup>10</sup>, é com a chegada dos anos 2000 que seu comércio passou a ganhar destaque e cada vez mais aprimoramentos.

Atualmente esta tecnologia é utilizadas em celulares, computadores, televisões, tablets, e muitos outros aparelhos eletrônicos, que substituem o uso de teclados, mouses ou teclas pelo toque dos dedos.

O toque é uma das capacidades sensoriais que formam o ser humano, é através do toque que a criança passa a se desvendar e descobrir o mundo a sua volta. Aos poucos o bebê começa a tatear o espaço, os objetos, e o seu corpo, se relaciona, pois por meio das sensações.

É nesse sentido que a sensação, compreendida num conjunto, é fator de relação social [...] extrapolando esse propósito, e dando um sentido metafórico ao sentido “tato”, pode-se dizer que os sentidos são todos agradáveis, na medida em que favorecem a tatilidade social. (MAFFESOLI, 1996, p. 86).

Bachelard, também ao pensar o sentido do tato relata que

É uma palavra com dois componentes sensíveis. E interessante seguir a ação, por apagada que seja, de uma experiência táctil que vem somar-se à observação visual. Desse modo se retificará a teoria do *homo faber* que postula com demasiada rapidez um acordo entre o trabalhador e o geômetra, entre a ação e a visão. (BACHELARD, 1997, p.111).

Nesse sentido, “a mão tem seus sonhos, suas hipóteses” (BACHELARD, 1997, p.111), ao tocar em um chocalho o bebê não sabe qual a sua função, porém experimenta as sensações possíveis por meio deste, e em seus devaneios íntimos, passa a sonhar hipóteses para tal objeto através das características que sente ao toque.

Nas atividades desenvolvidas nos CMEIs e captadas por meio da etnografia virtual vemos duas características que relacionamos à tatilidade societal.

---

<sup>10</sup> CIRIACO, Douglas. **A história das telas touchscreen.** 2013 Disponível em <https://www.tecmundo.com.br/touchscreen/42036-a-historia-das-telas-touchscreen.htm> . Acesso em 17 de fevereiro de 2019.

Na primeira, se postula as atividades pedagógicas, organizadas por meio de planos de aula com conteúdo e objetivos propostos pelos professores (algumas representadas nas figuras 23, 24, 25 e 26).

Na efetivação destes planos pedagógicos explora-se com demasia as aptidões sensoriais (tato, olfato, audição, visão e paladar) visando o desenvolvimento da criança pela experiência sensória.

Cada capacidade sensorial permite a percepção de um novo fenômeno, de modo que aos olhos de Bachelard (1996, p.131) “o tato é menos sensível que o gosto”, ao tocar uma fruta sentimos as suas características, a textura, a maciez, porém não é possível contemplar o seu sabor sem prová-la.

Em segundo momento nos voltamos às relações sociais propiciadas pela tatilidade. Retornemos ao exemplo do chocalho, sem saber a sua função social, diante do objeto o bebê irá explorar sua textura, cores e som. Gradativamente esse chocalho irá ganhando atributos ímpares para esta criança, tais laços criados entre objeto e sujeito permitem a sintonização com a observação visual.

Assim, as publicações no *Facebook* surgem enquanto percepções visuais, para nós pesquisadoras, não podemos tatear, nem provar, porém ao olharmos criamos hipóteses sobre estas, permitindo a constituição e devaneios e sonhos, ora expressos nesta escrita.

Em uma pequena metáfora, podemos dizer que ao apreender as imagens e publicações desta pesquisa agimos tal qual o bebê que tateia o seu redor, o nosso primeiro contato nos possibilitou um devaneio íntimo, relacionamos as imagens às nossas vivências, e às relações sociais que construímos com o passar do tempo. Porém para combinar as publicações às teorias e devaneios de pesquisadores, foi preciso permitir o uso de nossas demais capacidades sensoriais.

Em tempo, esclarecemos ao leitor, a intencionalidade com este subtítulo. O *touchscreen* nos garante rapidez, promete encurtar os caminhos, ofertando atalhos aos acessos daquilo que queremos, em suma ao tomar esta tecnologia como ponto inicial de conjectura podemos relacionar à características de nossa atual sociedade.

Traçando um comparativo da funcionalidade do *Touchscreen* com o nosso cotidiano, podemos apreciar duas deduções: informação ao alcance de nossas mãos e o atalho nas práticas cotidianas.

Os diferentes dispositivos tecnológicos propiciam que, por exemplo, eu possa escrever este texto dentro de um ônibus, e que você possa ler o mesmo em uma praça, usando um aparelho *smartphone* ou um *tablet*. Essa característica é bastante válida no uso das redes sociais, que foi *locus* desta pesquisa. Ao elencar o *Facebook* como ferramenta de divulgação, os CMEIs usufruem das mídias comunicativas e do acesso ao alcance das mãos, enquanto os pais estão no trabalho podem acompanhar as atividades que estão sendo desenvolvidas nas instituições de ensino, mesmo que não seja em tempo real.

Quanto aos atalhos nas práticas cotidianas, principalmente ao que tange o campo educacional, apontamos a aproximação da relação CMEI x família. As nossas vivências ao longo dos anos como professora, nos demonstraram que há uma fragilidade na efetivação dessa relação. Embora o contato das famílias com a instituição de educação infantil seja mais regular que com a escola, devido a rotina de entrega e busca das crianças, ainda enfrenta-se uma lacuna ao que diz respeito às questões educativas.

A compreensão do CMEI como amparo ou ainda de caráter assistencialista é recorrente em alguns discursos, de modo que ao apreciarmos as publicações é pertinente destacar que se evidencia o pedagógico.

A tatilidade social, portanto se apresenta enquanto provedora das relações sociais por meio das observações e experiências vivenciadas.



### 3.4.8. A poética do solário: ecologização na educação infantil



Figura 27– atividade com alunos de Berçário em solário

Figuras 28 e 29 – atividades desenvolvidas ao ar livre.



Se entende por solário um local adequado para ofertar banho de sol, os CMEIs possuem em sua estrutura física um local, já organizado previamente para receber as crianças cotidianamente com este intuito. Entretanto nem sempre esse espaço é utilizado. Ao pensarmos a poética do solário alçamos um voo imagético buscando compreender o dinamismo deste espaço.

Nossa primeira parada se deu na leitura e Maffesoli, ao nos depararmos com o termo Ecologização, o qual

Tratava-se de insistir sobre o fato de que a natureza não era mais considerada simplesmente como um objeto, a explorar, mas inscrevia-se, cada vez mais, num processo de parceria. É nesse sentido que ela não pode mais ser estranha ao debate social; é certamente, uma modulação específica do hedonismo contemporâneo: usufruir aqui e agora os prazeres que nos oferece a terra. (MAFFESOLI, 1996, p. 234).

Bachelard “defende a ideia de que o espaço em que se olha, em que se examina é filosoficamente muito diferente do espaço em que se vê” (1978, p, 44). De fato, ao analisarmos a estrutura do solário vazio observamos apenas um espaço, paredes com cores, gramas verdes, sol radiante, e um grande vazio a ser preenchido. Um solário vazio também transmite a ideia de solidão, de ausência, de silêncio.

Em suma, o solário foi preparado para aquecer, para ser local de brincadeiras, de pega-pega, de ciranda, de jogar bola, de sorrisos, de banho de sol, no entanto, nas primeiras coletas de dados não acompanhamos nenhum registro nos solários, parques ou pátios, de certa forma o silêncio estava presente nos locais onde o barulho seria a prioridade.

As crianças, nessas primeiras observações, estavam em salas de aula, as quais eram organizadas com cadeiras, carteiras, e tatames. Os espaços eram delimitados, cartazes nas paredes, alfabeto exposto, numerais e quantidades, uma sala de aula de alfabetização.

Dia após dia, foram coletados as informações, olhávamos foto por foto, eis que um dia o solário apareceu diferente. Seu brilho novo era explicado por pequenos sorrisos, que timidamente passavam a explorar o espaço externo, nesses momentos eram organizadas brincadeiras livres e pequenos circuitos com bolas, cordas, cones. Essas atividades eram direcionadas aos alunos de pré-escola e maternais.



Quanto aos alunos de berçário, bem estes permaneciam nas salas de aula. O espaço da sala de aula de berçário era um pouco diferenciado das demais turmas, nestas haviam a presença de alguns berços, carrinhos, a mesa para alimentação era em formato de aquarela, onde as crianças eram seguras com cinto de segurança. Essas mesas também era utilizada nas atividades de registro com tintas, massinhas, colagens, e alguns momentos de contação de história.

Acompanhamos pesquisa de campo com os alunos maiores, realizando visitas a zoológicos e parques externos a instituição, porém os bebês continuavam nas mesas de aquarela, berços ou nos tatames do berçário. Talvez a explicação se dava pela época do ano em que realizamos a observação, já adentrávamos ao inverno e o frio poderia ser o adversário das professoras na realização desta atividade.

Algumas semanas se passaram, e eis que uma atualização encanta os olhos da pesquisadora, estão lá os bebês em meio a gramas, carrinhos e almofadas, testando novas texturas, reconhecendo novos espaços.

O solário tinha cheiro de bebês, não! Não foi possível sentir o cheiro pela tela do computador (a tecnologia ainda não está tão avançada), mas sabe quando você pensa naquele bolinho de chuva, que a avó preparava na tarde chuvosa de férias, e você sente o cheiro de canela com açúcar, sem ao menos ver o bolinho. Essa é a sensação que posso descrever.

O solário foi enfeitado com carrinhos, almofadas, tatames, foram espalhados bonecas, carrinhos, bolas, alguns bebês engatinhavam, outros davam os primeiros passos. A educação infantil requer a experimentação de novos espaços, que possibilitam à criança sair da sua carteira e de sua mesa, que tenha o cinto de segurança solto para dar lugar a exploração da grama e da terra. As vezes é necessário substituir o som da televisão e do rádio pelo cantar dos pássaros e pelo barulho do vento, é sensato aprender a apreciar o sol e a chuva, a valorizar a natureza a nossa volta.

### 3.5. *O cotidiano na educação infantil: percepções sobre o Currículo e as Rotinas dos CMEIs*

*“A rotina é o contrário da poesia  
a rotina é morta quando viva  
a poesia mesmo morta vive...  
(...)  
A poesia é o contrário da rotina  
a rotina não é perfeita rima  
imã que atrai a poesia  
que morre  
na margem de uma vida estática finda!”  
(Ferreira Gullar. Poema Sujo)*

As atividades pedagógicas planejadas nos CMEIS são pautadas em Currículo próprio, que propõe os conteúdos a serem desenvolvidos com cada turma da Educação Infantil. Os encaminhamentos ofertados pelos professores de educação infantil devem ser pensados de modo a respeitar as características de cada faixa etária. Contudo, percebemos que alguns casos ainda possuem uma organização semelhante às escolas de ensino fundamental uma vez que foi possível apreender que, frequentemente as salas de aula estão organizadas com as carteiras enfileiradas e a condução de algumas atividades para alunos de berçário não condizem com os mesmos.

Arce (2016) tece considerações em relação a construção do currículo para educação infantil do município de Cascavel. A construção da parte teórica do currículo para o ensino fundamental e infantil trazem a mesma concepção teórica e filosófica, no entanto diferem no conteúdo que deverá ser trabalhado com os alunos. Contudo, Arce (2016) questiona os caminhos metodológicos utilizados para a efetivação desses conteúdos.

Na ocasião em que o currículo foi reestruturado nos anos 2008 com a assessoria do professor Newton Duarte da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), optou-se por uma base teórica pautada na teoria histórico cultural e na pedagogia histórico crítica. A condução do trabalho pedagógico como podemos observar nas imagens que coletamos nos diários de campo seguem os conteúdos programáticos, no entanto a metodologia elencada nem sempre condiz a educação infantil. Arce (2016) sublinha que cabe ao professor de educação infantil "enxergar o currículo não como algo estático, os conteúdos como estacas a serem fincadas na cabeça das crianças", é necessário haver

intencionalidade no trabalho infantil, os centros não são mais depósito de crianças, mas um espaço para o desenvolvimento integral das mesmas.

O Currículo para Rede Pública Municipal de Cascavel (2008), efetua mudanças no eixo articulador do trabalho com a Educação Infantil em CMEIs e Escolas públicas que ofertam a primeira etapa da Educação Básica, deslocando o enfoque de uma concepção assistencialista para uma concepção de cunho Educacional.

A ação educativa, orientada por determinados pressupostos não é neutra, pois está interligada e relacionada com uma determinada teoria ou visão de mundo e a reflexão sobre essa teoria nos permite definir melhor nossos objetivos, as estratégias e os fundamentos teóricos que nos orientam, se não paramos para refletir sobre eles, corremos o risco de agir contrariamente aos nossos objetivos.

Trabalhar com o conhecimento num processo educativo intencional implica: reconhecer a objetividade e universalidade do conhecimento. Toda essa intencionalidade e esse rigor na definição do método para o envolvimento da ação docente visam garantir que a escola cumpra verdadeiramente seu papel e não se perca em armadilhas criadas por correntes pedagógicas “imediatistas e pragmáticas” (DUARTE, 2004, p. 31) que atrelam o significado e sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares ao utilitarismo alienante do cotidiano da sociedade capitalista.

A rotina no âmbito escolar serve para organizar e planejar os encaminhamentos do dia-a-dia da instituição, propiciando aos alunos e alunas o tempo adequado para os cuidados pessoais e para a aprendizagem. Observamos no decorrer da análise dos dados que os CMEIs oferecem alimentação, descanso, atividades pedagógicas e lúdicas durante o dia.

É de fato, facilitador para o trabalho, que haja uma ordem a ser seguido, o momento para a alimentação, para a higiene e para o pedagógico. Por outro lado, em alguns instantes a impressão que temos é que toda essa rotina está predisposta em caixinhas, ou gavetas, com horários corretos a serem seguidos.

Pensamos, porém, que ao considerar a infância, compreendida aqui como o momento de definição de padrões e condição de uma criança (DEL PRIORE, 2011), e criança como participante do processo social, cultural e

histórico, ou seja, um indivíduo potencialmente em crescimento (MOREIRA; LARA, 2012.), a rotina de certa forma aprisiona as ações.

Sabemos que não há um enrijecimento nessa rotina, e que ela pode ser adaptada para as necessidades de cada turma, no entanto capturamos em alguns relatos o fato da não conclusão de algumas atividades devido à falta de tempo para cumprir a rotina.

Ao planejar a aula, o professor pensa nos conteúdos, objetivos, na avaliação, escolhe as suas ferramentas, porém ele não consegue prever quais serão os reais acontecimentos que ocorrerão durante a aula. Os imprevistos que surgem ao longo de um dia letivo podem interromper a rotina da sala de aula, interferindo nas ações pedagógicas previamente pensadas.

Em muitas fotos observadas percebemos que há uma intencionalidade em organizar o espaço, as crianças e bebês são dispostos em filas, em cadeiras, de modo a facilitar as atividades, o cronograma da instituição é organizado propiciando que todos os alunos participem dos momentos de alimentação juntos, sendo independente a turma do berçário, pois conforme observado nas fotos realizam suas refeições na própria sala de aula. Pondero aqui uma inquietação que me toma, seria possível que todos os bebês abrissem ao mesmo tempo a caixinha do brincar, do trocar ou do dormir? Ao ajustar a rotina na Educação infantil é necessário ponderar não somente a prática pedagógica, mas também o cotidiano individual de cada aluno, propiciando assim a flexibilidade da mesma.

É preciso compreender que em alguns momentos não será possível realizar a aula programada, seja qual for o motivo, afinal a educação infantil não é um armário de gavetas que pode ser aberto ou fechado, uma após outra, conforme a necessidade, ela está mais para um varal de lenços coloridos, que em meio ao vento se entrelaçam, se movimentam cada qual ao seu tempo e ritmo, não há uma ordem de qual lenço agirá primeiro ou qual será mais lento, a única certeza que temos, é que no agitar da ventania, uma hora ou outra ele pulsará.

Apreciamos entre uma publicação e outra uma rotina se delineando nos CMEIs, acompanhamos imagens das atividades pedagógicas e lúdicas, do almoço e preparação para o soninho e descanso dos alunos e alunas, houveram momentos do lanche da tarde, e higienização e escovação.

Gostaríamos de trazer aqui todas as imagens coletadas no decorrer dos quatro meses possibilitando que o leitor se deliciassem com as mesmas e edificassem os seus próprios devaneios a partir delas, porém meditando a abundância de fotos coletadas avaliamos desconexa tal ideia. Assim elencamos abaixo imagens que contemplam alguns momentos dos perfis analisados, as quais compõem a organicidade de uma rotina.



Figura 30 – Momento de escovação





Figuras 31 e 32 - Atividades direcionadas em sala de aula



Figura 33 e 34 – Almoço no CMEI e preparação para o soninho





Figura 35 – Momento do lanche da tarde





Figuras 36, 37, 38, 39 e 40 – Atividades lúdicas

Dividimos contigo os nossos pensamentos, se ler é uma viagem, ancoramos juntos.

Não é chegada ao fim, doutro modo ele se aproxima, é portanto hora de preparar a despedida.

Abordamos os fenômenos que visualizamos no decorrer de nossa excursão e por meio delas vimos o despontar um contraponto central, assim sendo, de agora em diante apreciamos um pouco mais sobre o lúdico.



#### 4. HOMO LUDENS: INFÂNCIA E O LÚDICO NA PÓS-MODERNIDADE

Neste capítulo abordaremos o *homo ludens* destacando questões referente a infância e o lúdico na pós modernidade. Ao iniciar este percurso, realizamos muitas leituras que suscitaram muitas dúvidas, muitos os caminhos e possibilidades, para o primeiro passo nos dedicamos a compreender o que é a sociedade pós-moderna, e acreditamos que seja relevante compartilhar as nossas descobertas

A compreensão de Maffesoli, de pós-modernidade é expressa por ele em poucas palavras, ele percebe que na atualidade há uma “*sinergia entre o arcaico e o desenvolvimento tecnológico*” facilitada pela internet. (2010, p. 14).

Temos na internet a oportunidade de interação com pessoas que estão a quilômetros de distância, essa ferramenta facilita o contato e a troca de experiencia ao alcance das mãos. As informações são atualizadas constantemente, e temos a oportunidade de acompanhar diversos pontos de vista em diferentes campos de conhecimento. Logo o compartilhamento ganhou um novo sentido nos dias atuais, e uma constante em nossas vidas.

Neste paradigma pós-moderno a interação entre as instituições de ensino e a sociedade em geral também ocorre pelo uso da internet, e isso pudemos observar ao longo deste estudo.

No contexto dos CMEIs, a internet perpassa o limite do pedagógico, e se destaca nas relações sociais estabelecidas por meio das suas publicações, as imagens, compartilhamentos, enfim o conteúdo exposto na rede, seja de modo público ou para “amigos”, permitem a troca de ideias, as sugestões, elogios e críticas de diversas pessoas e em todos os setores correlacionados aos Centros.

As instituições de ensino passam a fazer uso das tecnologias para tornar público o que é realizado nos CMEIS, assim os indivíduos encontram nas inovações formas de aprimorar as práticas sociais. Ao retomarmos a linha do tempo da evolução humana, percebemos que muitas foram as características de organização da sociedade, e que as mudanças propostas pelos seres humanos visavam a sobrevivência e a transformação da forma de vida.

Os seres vivos se diferenciam entre si, e entre as espécies, o ser humano busca constantemente superar seus medos, seus limites e para tanto faz uso de sua capacidade de raciocínio, assim somos chamados de *homo sapiens*. As mudanças sociais não ocorreram de forma rápida e muito menos com períodos predeterminados, de outro modo, cada década propiciou uma nova descoberta, e uma nova ressignificação.

Ao considerar, pois, a modernidade, e o individualismo, percebemos que propagou-se que o homem deveria ser sério, utilizar da razão e abster-se da ludicidade. No entanto, ao fazer a leitura de Huizinga (2000), estudamos o termo *homo ludens*, ao qual podemos interpretar a função humana relacionada ao jogo/lúdico. Nas palavras de Huizinga (2000), temos que

[...] nossa espécie recebeu a designação de *Homo sapiens*. Com o passar do tempo, acabamos por compreender que afinal de contas não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor, e passou a ser de moda designar nossa espécie como *Homo faber*. Embora *faber* não seja uma definição do ser humano tão inadequada como *sapiens*, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que está, visto poder servir para designar grande número de animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que, depois de *Homo faber* e talvez ao mesmo nível de *Homo sapiens*, a expressão *Homo ludens* merece um lugar em nossa nomenclatura. (HUIZINGA, 2000 p.3)

O lúdico está ligado ao prazer, e ao brincar, somos portanto seres que brincam, nas palavras de Maffesoli (1996, p. 20) é o que permite integrar “o uso dos prazeres” na compreensão da vida social.

Configurando este pensamento com base em nosso material de pesquisa, compreendemos que no âmbito escolar e cultural da sociedade pós-moderna, o lúdico se emparelha ao pedagógico, no que se refere a formação da criança, oferecendo por meio das inúmeras didáticas pedagógicas o desenvolvimento infantil.

As atividades costumeiras dos CMEIs, que observamos, revelaram a preocupação das equipes pedagógicas em oferecer momentos de ludicidade aos alunos, circunstância ressaltada também nos comentários dos usuários do Facebook, que assim como nós faziam o acompanhamento destas atividades.

Entendemos que o lúdico se apresenta enquanto um fenômeno cultural, e que se destaca no desenvolvimento da sociedade.

Se retomarmos aos documentos e referências que discorrem sobre a história da criança, perceberemos que a brincadeira sempre esteve presente, embora nem sempre com a mesma característica. Ariès (2016), relata que os espaços divididos entre adultos e crianças eram os mesmos na idade média, portanto era comum que a criança jogasse os mesmos jogos, e realizasse as mesmas brincadeiras dos adultos. As marcas históricas lembram ainda que os jogos de carta, arco, entre outros eram realizados entre adultos e crianças, aproximando ambos universos. (ARIÈS, 2016, p. 44). Em vista disso podemos dizer que os jogos sempre estiveram presentes nas culturas, e foram se aprimorando conforme as necessidades sociais, consideramos o lúdico como

[...] um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. Em toda a parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida "comum[...]. Procuraremos considerar o jogo como o fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária. Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa "imaginação" da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa "imaginação". Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida. (HUIZINGA, 2000, p. 7).

Se pois, o brincar, o jogo, o lúdico são vistos neste patamar cultural, compreendê-los como próprio apenas do período da infância é delimitar um espaço para seu desenvolvimento. Ora, ao nosso entender, o lúdico é também uma forma de comunicação, de interação e de conhecimento, de modo que o adulto também se informa, aprende, e transmite assim como a criança.

Quando criança experimentamos e descobrimos o que nos cerca por meio dos jogos, das brincadeiras, o contato com as diferentes culturas ocorre nessa interação, com o passar dos anos, esse processo vai tomando novas proporções, o bebê passa da manipulação dos objetos para os jogos de papéis sociais e em suas brincadeiras interpreta ações de seu cotidiano, internalizando os aprendizados.

Com a passagem do tempo o uso dos jogos na vida adulta incorpora novas proporções, e a ludicidade não é mais prioridade em suas ações. Não sendo, no entanto, esquecida ou eliminada da vida social, Huizinga, interpela que

À medida que uma civilização vai-se tornando mais complexa, vai-se ampliando e revestindo-se de formas mais variadas, e que as técnicas de produção e a própria vida social vão-se organizando de maneira mais perfeita, o velho solo cultural vai sendo gradualmente coberto por uma nova camada de ideias, sistemas de pensamento e conhecimento; doutrinas, regras e regulamentos; normas morais e convenções que perderam já toda e qualquer relação direta com o jogo. Dizemos, nesse momento, que a civilização se tornou mais séria, devido ao fato de atribuir ao jogo apenas um lugar secundário. (HUIZINGA, 2000, p. 58).

Não abandonamos a ludicidade, ela está intrínseca em nossas vivências sociais ainda que nem percebamos. De certo modo, cada âmbito social carrega uma característica que pode ser relacionada ao jogo, assim

Não foi difícil mostrar a presença extremamente ativa de um certo fator lúdico em todos os processos culturais, como criador de muitas das formas fundamentais da vida social. O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social, é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como por um verdadeiro fermento. O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasça do jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge no jogo, e enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter. (HUIZINGA, 2000 p.125)

A procura por um emprego, a concorrência na seleção de mestrado, a paquera ao ou à pretendente, a escolha de um livro, a criação de um perfil virtual, a preferência por um ou outra publicação, poderíamos transcorrer uma lista de ações diárias que seguem a um modelo lúdico, assim estamos imersos nesse fenômeno social.

No contexto da educação infantil a relação com a brincadeira é uma constante, e tal característica vai se alterando conforme a criança atinge idade

escolar. Compreende-se uma divisão entre a ludicidade e a seriedade, no entanto é possível que por meio do lúdico se efetive as coisas consideradas sérias. (HUIZINGA, 2000). Neste mesmo sentido, Maffesoli aponta que

O espírito de seriedade do produtivismo moderno está sendo substituído por um lúdico ambiente. Às instituições racionais que tiveram seu apogeu do final do século XIX até a metade do XX, seguem-se as tribos pós-modernas que devem ser consideradas como a causa e o efeito de uma mutação, não sendo apenas um mero sonho para alguns *happy few*, mas um sonho que se tornou real para a grande maioria. (MAFFESOLI, 2010, p.30).

Continuando no campo educacional, e considerando os CMEIs, nos permitimos relacionar à metáfora esquematizada por Maffesoli de Prometeu e Dionísio. Ambos fazem parte da mitologia grega, suas histórias de vidas são antagônicas, e amplamente usada nas pesquisas fenomenológicas como contraponto das relações sociais. Temos em Huizinga a interpretação de mito como

[...] é também uma transformação ou uma "imaginação" do mundo exterior. [...] O homem primitivo procura, através do mito, dar conta do mundo dos fenômenos atribuindo a este um fundamento divino. Em todas as caprichosas invenções da mitologia, há um espírito fantasista que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade. Se, finalmente, observarmos o fenômeno do culto, verificaremos que as sociedades primitivas celebram seus ritos sagrados, seus sacrifícios, consagrações e mistérios, destinados a assegurar a tranquilidade do mundo, dentro de um espírito de puro jogo, tomando-se aqui o verdadeiro sentido da palavra. Ora, é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primevo do jogo. (HUIZINGA, 2000 p.7-8).

Voltando ao mito em voga nas figuras de Prometeu (Deus do fogo) que simboliza o trabalho, e Dionísio (Deus do vinho) que simboliza o lazer e o prazer é possível discorrer uma analogia à ideia que trouxemos anteriormente nas palavras de Huizinga sobre seriedade e ludicidade.

Há um discurso disseminado no viés educacional, o qual implica o brincar somente ao lazer, não sendo relacionado à educação ou aprendizagem, fato este que professores atuantes da Educação Infantil ouviram por muito tempo, e que em alguns momentos ainda ouvem, alguns indivíduos relacionam a escola e o CMEI à atividades de alfabetização, com carteiras, cadernos, lápis

e disciplina. Contudo um ambiente onde é ofertado o lúdico por meio de brinquedos e interações também propiciará o desenvolvimento do indivíduo.

Concordamos, portanto com Maffesoli, pois para nós “quando prevalece uma dessas figuras, a outra não desaparece”, neste panorama, acreditamos que tanto a dimensão do trabalho, quando os valores dionisíacos são formadores da sociedade contemporânea. (MAFFESOLI, 2010, p. 27).

A imaginação, o sonhar, o brincar, o lúdico, o onírico, fazem parte do chamado “reencantamento do mundo”. São alterações nos paradigmas sociais que promovem a valorização do sensível, das emoções. Antes se enaltecia a razão, agora presenciamos a experiência dos sentimentos e dos instintos. Essa é uma característica do “hedonismo latente”, sendo, pois, a “época enfim que considera que o desenvolvimento do festivo e do lúdico não mais é apenas um lado frívolo da existência, mas seu elemento essencial” (MAFFESOLI, 2009, p.12).

Retomando a rede social, e a sua utilização nos CMEIs, assimilamos a noção de *homo ludens* e os contrapontos dionisíacos com a consolidação da estética do Facebook. As fotos, os comentários, os vídeos que são expostos nas linhas do tempo expressam a teatralização (expressão cara a Michel Maffesoli) cotidiana das instituições. Logo, compreendemos que na divulgação dos acontecimentos educacionais por parte dos CMEIs, assim como também ocorre a proliferação de comentários e *emoctions* que perpassam pelo campo do frívolo, todo e qualquer “conhecimento é uma alavanca de importância para a compreensão da estrutura orgânica”. (MAFFESOLI, 1996 p. 129).

Assim, rememorando a estética social trazida por Maffesoli, compreendemos o Facebook como uma ferramenta para compreender um conjunto social,

Pois suas diversas modulações, por aglomeração, por sedimentação, vão, num certo momento, determinar o ambiente da época. Insistindo nessa expressão, trata-se de ressaltar que ela é também feita de sensações, sentimentos, emoções coletivas. Coisas que constituem a carga imaginária, ou que Cassirer chamava de “pregnância simbólica”, e que assim como assina G. Durand, toda a hermenêutica contemporânea repousa sobre a tentativa de elucidar esse corpus. E isso de um modo muito preciso: procurar o sentido “dos pacotes sincrônicos de imagens, dos enxames de símbolos, que então se agrupam em ciclos redundantes onde se desenham arquétipos... que os fundam para além das flutuações diacrônicas para além do fio

da história”. [...] Já disse várias vezes através da noção de dinâmica estática: o sentido em questão não está finalizado, desenvolvido, dramatizado (dramein), ele é vivido no presente, tem um lado trágico, esgota-se na eflorescência da aparência, do aparecer, numa palavra, brilha como milhares de luzes de todas as constelações eu segrega. (MAFFESOLI, 1996, p. 141-142).

Portanto, ao analisar cada perfil, cada imagem, cada palavra não é possível traduzir uma única aura ou um único imaginário, de outro modo, é compreensível a identificação de inúmeras possibilidades. Embora haja semelhanças entre os chamados amigos, ou nas atividades, a visão tecida por cada um que observa é carregada de um significado relacionado a sua atuação profissional sejam eles professores que se detêm em questões pedagógicas, nutricionistas que observam a alimentação ou, ainda, profissionais do campo da engenharia que poderão se deter na observância das estruturas físicas.

Destacamos ainda que por meio do desenvolvimento tecnológico, se diminuí as distâncias entre os indivíduos, ampliando as relações. Definimos que “a internet é o vetor essencial. Ela é para a sociedade de hoje o que a ágora era para as cidades gregas, [...]. O lugar, o vazio, onde acontece o estar-junto” (MAFFESOLI, 2009, p.27). o mesmo autor, enfatiza ainda que “é interessante notar que essas coisas, afinal arcaicas, irrigam a vida social graças às diversas formas de desenvolvimento tecnológico”. (2009, p. 113).

Diante da pluralidade de ideias que se constituíram no decorrer deste é importante enfatizar que cotidianamente os meios de comunicação tecnológicos propiciam uma estética comum que relaciona-se a emoções compartilhadas e de julgamentos a partir do olhar do outro assim como a uma disseminação de ideias, carregadas de imaginários (MAFFESOLI; MARTINS, s/d, p. 46).

A partir do exposto, findamos esta interação com a compreensão de que as redes sociais se constituem como uma das características do societal pós-moderno, ela é alimentada por inúmeros usuários, os quais espalham nas linhas do tempo o seu olhar sobre o mundo, possibilitando que conheçamos diferentes formas de pensar. É na internet também, por meio do entretenimento, que nos permitimos agir como *homo ludens*, expomos nossas emoções, partilhamos nossos sentimentos e por fim damos regras aos nossos jogos, sejam eles de competição, de conquista, ou de azar.

## PENSAMENTOS FINAIS

Aprendemos no meio acadêmico que toda pesquisa deve ser finalizada com uma conclusão, no entanto algumas chegam ao fim com novas incógnitas. Deste modo, preferimos neste tópico compartilhar os nossos pensamentos finais diante desta análise.

A criança foi o coração deste ensaio, realizamos o acompanhamento dos dados por meio do virtual, concebemos ao longo das teorias estudadas, que esta é uma característica possível ao considerar o período pós-moderno. Adquirimos o conhecimento pela tela do celular e do computador, foram as tecnologias nossas amigas inseparáveis na construção de cada passo, as evoluções sociais que ocorrem no mundo proporcionam a cada um de nós momentos de reflexão sobre a sociedade, portanto ao reflexionar o uso do ciberespaço no cotidiano da educação infantil traçamos uma relação com o societal.

O uso da internet tomou grandes proporções, o que anteriormente foi produzido com a intenção de uso militar hoje é apresentada como ferramenta no trabalho, lazer, estudo, enfim perpetua-se nas ações cotidianas de todos os âmbitos sociais. Notícias, informações, filmes, textos, figuras, tudo está ao nosso acesso, basta um click, um link, um endereço eletrônico e pronto, é possível visitar um museu pelo celular através de tecnologias de interações, podemos participar de eventos, palestras em outros lugares do mundo sem sair do conforto de nosso quarto.

Com as mídias sociais, as publicações e os compartilhamentos ganham cada vez mais destaque, e funcionalidade. Como observamos no capítulo dois, o *Facebook* foi criado com a intenção de possibilitar a comunicação entre estudantes de um núcleo escolar. Porém, hoje a mesma rede possui muitas utilidades: vendas, trocas, negócios, doações, relacionamentos amorosos, estudos, estética, e muitos outros serviços são ofertados por esta rede social.

A ampliação dos sites, redes sociais, e grupos virtuais formam e disseminam diferentes tribos, que passeiam por múltiplas culturas, assim, vislumbramos uma grande quantidade de imagens, reflexo da pós-modernidade, pois somos uma sociedade da imagem, a onipresença desta é realizada principalmente pelos meios de comunicação e informação, pela grande mídia ou



se dá por meio da internet. Deste modo, do objetivo inicial de compreender os imaginários de infância que se disseminam no *Facebook* apontamos:

As metamorfoses da infância – a infância acompanha as mutações sociais sofridas pelo tempo, logo as crianças que se encontram neste período constituem um corpo social. Neste conjunto, socializamos a ideia de Maffesoli de que as tribos compõem em suas divergências uma forma de cultura, logo, “é a tribo que faz de mim aquilo que sou, que me impõem códigos, modos de vestir, práticas de linguagem”. (MAFFESOLI, 2010b, p. 76).

A pós-modernidade é tida como o tempo das tribos, que se fazem presentes em lugares públicos e celebram um elo social entre si e a pertença a um determinado lugar. As tribos são constituídas a partir das interações, comunicações e pelo ímpeto de estar junto.

O compartilhamento de gostos permite a identificação de tribos, há uma disposição de multiplicidade de máscaras, de *personas*, onde o indivíduo se constrói por meio de identidades múltiplas. Neste sentido, a partir da pluralidade do modo de ser, temos várias vidas em uma vida, de modo que não é mais a autonomia que vai prevalecer, mas de outra forma a heteronomia, portanto a sociedade pós-moderna não se reduz ao individualismo ou em uma unidade, mas em uma unicidade, ao que compreendemos o societal.

As metamorfoses tribalistas são impulsionadas principalmente pelos jovens, não em cunho ideológico, mas pensando em buscar o seu lugar no mundo, estar conectado a pessoas que entendam a sua visão. Deste modo, ao societal pós-moderno compreendemos a visão holística do mundo, onde retomamos a criatividade, o corpo, a estética e suas diversas modulações. Nesta estetização social, se dá a valorização “do sensível, da comunicação, da emoção coletiva, e relativa as tribos”. (MAFFESOLI, 1996, p. 25). Assim temos na infância o imaginário da metamorfose, momento propício de transformações e aprendizagens.

A Criança que Brinca – a ludicidade esteve presente em grande parte dos registros, característica bastante ligada à infância, o brincar está presente no cotidiano dos CMEIs, a sua intencionalidade é possibilitar ao aluno e à aluna alguma aprendizagem por meio da mediação do saber nas brincadeiras. O lúdico se apresenta no pós-modernismo como ampliação do racionalismo moderno, e não é característica ligada apenas à criança.

A Criança para o Futuro – prepara-se a criança para o futuro, a sua formação ainda está sob o aspecto do modernismo, pensando dentro de caixas, com a intuição de formar as “identidades” da criança, em aspecto de evolução progressista. O modelo social moderno é identificado pelo racional, portanto, focaliza-se a razão em detrimento aos demais aspectos (lúdico, festivo, lazer, emocional).

Na modernidade ocorre a valorização pelo futuro, a preparação para aquilo que está por vir, dedicando horas de estudo, e de formações como garantia de um trabalho melhor, e conseqüentemente de melhores condições econômicas e sociais, no entanto, acreditamos que a formação da criança deva ocorrer em espiral, pois assim ela poderá se constituir em suas diferentes personas e nas suas múltiplas inteligências.

A Criança e a Paparicação – um ponto bastante presente na idade média e registrado pelo historiador Ariès (2016) esteve em uma constante nos comentários lidos no decorrer da etnografia, ao dirigir-se a criança pensa-se em miniaturas, o que anteriormente era explicado pela compreensão de que a criança era um ser incapaz, hoje é explicado pela falta de tempo. Muitas famílias ao colocarem seus filhos nas instituições de ensino, o fazem com o intuito de poderem trabalhar, essa condição econômica diminui o espaço de interação entre as crianças e famílias, como forma de compensação pela ausência a paparicação é utilizada.

Estes imaginários foram tecidos a partir da etnografia virtual, essa metodologia, que para mim era novidade, possibilitou um novo olhar à objetos, ações e espaços de meu cotidiano. Desconstruir e reconstruir foram palavras fiéis em meu vocabulário ao desnublar essa pesquisa.

O ciberespaço, assim como qualquer outro âmbito social, possui o seu lado positivo e o seu lado negativo, assim são as práticas das relações humanas. Compreendemos como aspecto positivo a aproximação das famílias e responsáveis aos acontecimentos dos CMEIs, a divulgação do trabalho desenvolvido nos espaços internos, a agilidade na comunicação entre os usuários e os responsáveis pela instituição de ensino.

No contexto dos CMEIs, o ciberespaço perpassou o limite do pedagógico, e se destacou nas relações sociais estabelecidas por meio das suas publicações, imagens, compartilhamentos, enfim o conteúdo exposto na rede,

seja de modo público ou para “amigos”, permitem a troca de ideias, as sugestões, elogios e críticas de diversas pessoas e em todos os setores correlacionados aos Centros.

As instituições de ensino passam a fazer uso das tecnologias para tornar público o que é realizado nos CMEIS, assim os indivíduos encontram nas inovações formas de aprimorar as práticas sociais. Temos na internet a oportunidade de interação com pessoas que estão a quilômetros de distância, essa ferramenta facilita o contato e a troca de experiência ao alcance das mãos. As informações são atualizadas constantemente, e temos a oportunidade de acompanhar diversos pontos de vista em diferentes campos de conhecimento. Logo o compartilhamento ganhou um novo sentido nos dias atuais, é uma constante em nossas vidas.

Tudo se tornou mais rápido, a tecnologia e a internet são aliadas em diversas questões de nosso cotidiano, até mesmo aquelas que jamais imaginávamos ser possível.

Para mencionar alguns aspectos negativos utilizamos aqui a metáfora de Bachelard (1944) sobre a casa como um espaço que para cada um é sinônimo de proteção e conforto. Em nossas casas convidamos pessoas que confiamos, para elas confidenciamos nossas rotinas, nossas ações, transpondo esta analogia ao *Facebook* dos CMEIs exponho as seguintes reflexões: Seria o *Facebook* a caracterização de nossa casa virtual? Quem nós convidamos a entrar nas nossas casas? Quais são as pessoas que nos sentimos confortáveis a compartilhar as nossas rotinas? Ainda não possuo uma conclusão para estas questões, e as respostas serão palco de uma busca futura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, Sandra Cristina de Figueiredo. **O aluno bagunceiro: um estudo em representações sociais de futuros professores do curso de pedagogia da UFMT**, Campus Cuiabá. 2013.

AMANTE, L. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, C., and SANTOS, E., orgs. **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, pp. 27-46.

ANDRADE, Amanda Maria Vieira. CARVALHO, Galena Melo Freire de. PEREIRA, Rosana Santos. **História da Criança e sua importância na sociedade: dos primórdios da idade média aos dias atuais**. Disponível em [https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/TCC\\_Amanda\\_Galena\\_e\\_Rosana.pdf](https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/TCC_Amanda_Galena_e_Rosana.pdf). Acesso em 05 de outubro de 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A.. **Etnografia da prática escolar**. Ed. Papyrus, 2005. disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/16927836/etnografia-da-pratica-escolar-marli-eliza-d-a-de-andre>, Acesso em 20 de agosto de 2018.

ARCE, Alessandra H. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na educação infantil? Contribuição da teoria histórico-cultural. In: **O trabalho pedagógico das disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016. p 95-110.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. – 2ed., -Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos : ensaio sobre a imaginação da matéria** / Gaston Bachelard ; [tradução Antônio de Pádua Danesi]. - São Paulo : Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A formação do espírito científico : contribuição para uma psicanálise do conhecimento** / Gaston Bachelard; tradução Esteia dos Santos Abreu. - Rio de Janeiro : Contraponto, 1996. 316 p

\_\_\_\_\_. **A poética do devaneio** / Gaston Bachelard ; [tradução Antônio de Pádua Danesi.] - São Paulo : Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **A poética do espaço** / Gaston Bachelard ; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha ; traduções de Joaquim José Moura Ramos . . . (et al.). — São Paulo : Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **A POÉTICA DO ESPAÇO**. Tradução de Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. S/d????

\_\_\_\_\_. Imaginação e mobilidade. In. **Ar e os sonhos, O: ensaio sobre a imaginação do movimento**. - São Paulo : Martins Fontes, 2001

BARROS, Ana Taís Martins Portanova. **Ciberespaço**: múltiplos tempos, novas mundivisões. Revista FAMECOS • Porto Alegre • nº 32 • abril de 2007.

BELO, Milena Domingos. **Amigos do Coração**: Representação de Criança, Infância e Educação na Obra de Edmondo de Amicis!. Guarulhos, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) acesso em 20 de agosto

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Brasília: Senado, 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm), acesso em 20 de agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Brasília: Senado, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) acesso em 20 de agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> acesso em 20 de agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, 2005?. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf). Acesso em 20 de agosto de 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero? in CRAIDY, C. M. e KAERCHER, G. E. P. da S. (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A emergência das Instituição de Educação Infantil. In **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.20, p.115-134, set. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3216/321627124007.pdf> acesso em 20 de agosto de 2018.

CASCAVEL. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel**: volume I: EDUCAÇÃO INFANTIL, Cascavel, PR: ?.2008 Disponível em [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/18072012\\_educacao\\_infantil\\_-\\_2012.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/18072012_educacao_infantil_-_2012.pdf) acesso em 20 de agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação**. Lei n. 3886, de 16 de julho de 2004. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/c/cascavel/lei->

[ordinaria/2004/388/3886/lei-ordinaria-n-3886-2004-dispoe-sobre-o-plano-municipal-de-educacao-de-cascavel-para-o-periodo-20042014](http://ordinaria/2004/388/3886/lei-ordinaria-n-3886-2004-dispoe-sobre-o-plano-municipal-de-educacao-de-cascavel-para-o-periodo-20042014), acesso em 20 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº9787, de 25 de fevereiro de 2011**. Institui o Manual dos Cargos constante da estrutura de cargos anexo I da Lei nº3800/2004. <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2011/978/9787/decreto-n-9787-2011-institui-o-manual-dos-cargos-constante-da-estrutura-de-cargos-anexo-i-da-lei-n-38002004-conforme-especifica>

CIRIACO, Douglas. **A história das telas touchscreen**. 2013 Disponível em <https://www.tecmundo.com.br/touchscreen/42036-a-historia-das-telas-touchscreen.htm> . Acesso em 17 de fevereiro de 2019.

CORREIA, Pedro Miguel Alves Ribeiro. MOREIRA, Maria Faia Rafael. **Novas formas de comunicação: história do Facebook - Uma história necessariamente breve**. ALCEU - v. 14 - n.28 - p. 168 a 187 - jan./jun. 2014.

CUNHA, Jeysson Ricardo Fernandes da. **Representações sociais de crianças sobre Cuiabá antes e depois da copa do mundo 2014**. Cuiabá, MT. 2017

CUSTODIO, Crislei de Oliveira. **A Infância no espelho da pedagogia: mundo infantil, regimes de temporalidade e individualização no discurso pedagógico**. São Paulo. 2016.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7 ed., 4ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2018.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas SP: Autores Associados, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTELES, Lia Silva. **Imagens da Infância na Escola Pública de São Luís/MA: o lugar da criança no imaginário de professores**. São Luís, 2013.

GARDNER, H. (1995). **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas.

GONÇALVES, Gisele. **A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica Brasileira**. Florianópolis, 2015.

GUTFREIND, Cristiane Freitas. Michel Maffesoli e o imaginário: uma maneira de entender o cinema. In: **Revista FAMECOS** • Porto Alegre • nº 25 • dezembro 2004.

HINE, Christine. **Etnografía virtual**. Barcelona, Editorial UOC, 2004

HUIZINGA, J. **Homo ludens; o jogo como elemento da cultura**. 2ª ed. São Paulo: perspectiva, 2000. Disponível em [http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga\\_HomoLudens.pdf](http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf) Acesso em 17 de fevereiro de 2019.

KUHLMANN JR., Moisés. 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, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. Histórias da Educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mar/JUn/Jul/Ago 2000. Nº 14.

LORDELO, Eulina da Rocha. CARVALHO, Ana Maria Almeida. Educação Infantil e Psicologia: para que Brincar? **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, 2003, 23, p 14-21.

LUNA Eunice Muruet. **Os lugares da infância em processos de comunicação comunitária**: Jornal O Cidadão da Maré como experiência. Rio de janeiro, 2014.

MACHADO, Monica. Daniel Miller: “A antropologia digital é o melhor caminho para entender a sociedade moderna”. **Revista do programa Avançado de Cultura contemporânea. Z cultural**. s/d.

MAFFESOLI, Michel. A Antropologia Digital é o Melhor Caminho para Entender a Sociedade Moderna. Rio de Janeiro: 2015. **Revista Z Cultura**. Ano x 01. Entrevista concedida a Monica Machado.

\_\_\_\_\_. **Algumas notas edificantes e curiosas escritas para o uso daqueles que querem pensar o mundo tal como ele é**. Revista Famecos. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 312-326, maio/ago. 2011a

\_\_\_\_\_. Educação 360 - Michel Maffesoli - Conexão Futura - Canal Futura. 25/10/2016 (7m10s) disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5jOHHk97FfU>

\_\_\_\_\_. **Elogio da razão sensível** / Michel Maffesoli ; tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **o conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva**. Porto alegre: Sulina, 2010a.

\_\_\_\_\_. **O imaginário é uma realidade** . Revista FAMECOS • Porto Alegre • nº 15 • agosto 2001. Entrevista concedida a Juremir Machado da SILVA.

\_\_\_\_\_. **O ritmo da vida:** variações sobre o imaginário pós-moderno. Tradução de Clóvis Marques. – Rio de Janeiro, Record, 2007.

\_\_\_\_\_. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo ns sociedades de massa.** 5 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Palestra na UFPE/CAA.** Professor Michel Maffesoli e Mário dos Anjos (tradutor) - 24/09/2014b (1h19m48s) Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=QGz\\_pyQhToE](https://www.youtube.com/watch?v=QGz_pyQhToE)

\_\_\_\_\_. **Saturação.** tradução de Ana Goldberger. — São Paulo: Iluminuras : Itáu Cultural, 2010b

\_\_\_\_\_. **Sodré e Maffesoli falam sobre comunicação na pós-modernidade. Entrevista X Seminário Internacional da comunicação.** 4/11/2009a. (1m51s) Disponível em <http://portal.eusoufamecos.net/sodre-e-maffesoli-falam-sobre-comunicacao-na-pos-modernidade/>

\_\_\_\_\_. **A república dos bons sentimentos :** documento / Michel Maffesoli ; tradução de Ana Goldberger. — São Paulo : Iluminuras : Itáu Cultural, 2009b. 96p.

\_\_\_\_\_. **Pós-modernidade.** *Comunicação e Sociedade*, vol. 18, 2011b, pp. 21-25

\_\_\_\_\_. **Homo Eroticus: Comunhões emocionais.** Tradução de Abner Chiquieri. São Paulo: Forense Universitária, 2014c.

MAFFESOLI, Michel. MARTINS, Moises de Lemos. **CIBERCULTURAS** Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23794/1/ciberculturas.pdf> acesso em 16/10/2018

MOREIRA, JAS., and LARA, AMB. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990- 2001)** [online]. Maringá: Eduem, 2012. p. 246.

MORIN, Edgar. A comunicação pelo meio (teoria complexa da comunicação). **Revista FAMECOS** • Porto Alegre • nº 20 • abril 2003.

NASCIMENTO, Ronélia do. **Ser criança na comunidade Munduruku.** Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

NIENOW, Naiara dos Santos. **A Construção da Imagem Social da Criança no Diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização.** Cuiabá, MT, 2016.

PAIVA, C.C. **Michel Maffesoli, tribalista de cátedra: interfaces sociais no campo da comunicação.** Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 25,2004.



RIFIOTIS, Theophilos. **Etnografia no Ciberespaço como “Repovoamento” e Explicação\***. Revista Brasileira de Ciências Sociais - VOL. 31 N° 90. Florianópolis – SC, 2016.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza Santana. **Modos de Ser Criança no Quilombo Mato do Tição** – Jaboticatubas – Minas Gerais, 2015.

SANTOS, Adail Silva Pereira dos. **Infância e Criança: Um Estudo em Representações Sociais com Professores de Centros de Educação da Primeira Infância** – CEPIS / DF. Brasília. 2016

SILVA, Bruna Tairine. **A representação social da infância veiculada no desenho animado Hora de aventura** / Bruna Tairine Silva. - Presidente Prudente : [s.n.], 2016

SILVA, Juremir Machado da. Interfaces: Michel Maffesoli, teórico da comunicação. **Revista FAMECOS** • Porto Alegre • nº 25 • dezembro 2004 .

SILVA, Marijâne Silveira da. **A infância e sua escolarização nas páginas dos jornais cuiabanos (1910-1930)** / Marijâne Silveira da Silva. -- 2015

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar/ Kátia Cristina Stocco Smole** - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância,

SODRÉ, Muniz. Um imaginário ativo na cultura nacional. **Revista FAMECOS** • Porto Alegre • nº 40 • dezembro de 2009.

STRANSBURGER, Victor C. **Crianças, adolescentes e a mídia**. Tradução Sandra Mallmann revisão técnica: Marcia Benetti, - 2 ed. Porto alegre : Penso, 2011.

TACCA, GISELE FERREIRA **As Representações Sociais de Professores da Escolarização Inicial Acerca da Infância e da Criança**. Brasília. 2013.

TEDESCO, Elisângela da Silva França. **Infância pantaneira: a percepção de mundo e a constituição de identidade das crianças ribeirinhas./Elisângela da Silva França Tedesco**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016. 1999. 80 p.