



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIANA MARIA FERREIRA

**"VOCÊ PARECE CRIANÇA!" OS ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO
DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.**

Dissertação Apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade.
Orientadora: Prof. Dra. Magda Sarat Oliveira

**DOURADOS/MS
2012**

COMISSÃO JULGADORA

Dourados, ____ de Maio de 2012.

Professor Doutora Magda Sarat Oliveira

Professor Doutora Raquel Gonçalves Salgado – UFMT

Professor Doutora Marilda Moraes Garcia Bruno – UFGD

SUPLENTE

Professora Doutora Anamaria Santana da Silva – UFMS/CPAN

Professora Doutora Morgana de Fátima Agostine Martins – UFGD

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

Eliana Maria Ferreira.

“Você Parece Criança!” Os Espaços De Participação Das Crianças Nas Práticas Educativas./ Eliana Maria Ferreira. – Dourados, MS: UFGD, 2012.

158 p.

Orientador: Prof. Dr. Magda Sarat Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. A educação da criança no Brasil. 2. A historia desta pesquisa. 3. A participação das crianças na sua própria educação. I. Título.

Dedico esta produção ao meu pai, *in memoriam*, que nas palavras simples despertou em mim o interesse por coisas novas e difíceis.

AGRADECIMENTOS

As crianças, a professora e as assistentes que participaram desta pesquisa.

A minha orientadora Magda Sarat Oliveira pelas valiosas contribuições e pela confiança na realização deste estudo.

Ao Prof^o. Dr. Paulo Salles de Oliveira e ao Prof. Dr. Ademir Gebara, em especial, pelas exímias contribuições oferecidas no exame de qualificação.

A Prof^a. Dra. Raquel Salgado e Prof^a. Dra. Marilda Garcia Bruno, componentes da banca de avaliação, pela disposição em ler meu trabalho, na certeza de que trarão excelentes contribuições.

A minha família pelo amor, estímulo e carinho durante todos os momentos.

Ao Sócrates, meu companheiro, pelo apoio e por não medir esforços nos diferentes momentos da nossa vida.

A Vitória, minha criança, que mesmo não me compreendendo e chantageando durante as minhas ausências, demonstrou carinho, amor e estímulo para que eu pudesse continuar.

A amiga Núbea, pelo apoio e por compartilhar comigo minhas angústias sempre com palavras de incentivo.

Ao Claudemir, com quem compartilhei os momentos finais da escrita.

A Vera Bortolotto, professora da graduação, pelo incentivo e pela inspiração que me possibilitou ingressar enquanto profissional da educação.

Ao ‘chefinho’ Inácio e minha amiga Irene pelo apoio incondicional em todas as horas.

RESUMO

Esta pesquisa buscou conhecer os espaços de participação das crianças no contexto das práticas educativas em um Centro Municipal de Educação Infantil de Dourados/MS. Os referenciais teórico metodológicos baseiam-se nas contribuições de Elias (1980; 1994; 2006), Corsaro (2005; 2009) Kuhlmann (1998; 2001; 2003), Sarat (2004), Gebara (2005), Minayo (1993) entre outros. Para tanto, realizamos um estudo de caso com inspiração etnográfica com crianças de 3 anos e 2 meses a 4 anos e 4 meses num período de 6 meses. Os dados foram obtidos a partir das filmagens, fotografias, registros de voz e no diário de campo. Para a análise dos dados, elegemos uma leitura que pode colocar em evidência, a partir da perspectiva das crianças e dos adultos, a montagem dos aspectos que mais se apresentavam nas falas e nas interlocuções destas (crianças) em frases e interrogações acerca das ações cotidianas. Apoiada nos referenciais já destacados, concluímos que os modos de ser, pensar e agir das crianças pode mediar e consolidar novas práticas educativas à medida que o espaço de participação seja construído considerando o direito das crianças e não desvalorize as formas de aprendizagens e conhecimento de uma geração a outra. Foi possível constatar que tal espaço de participação está constantemente marcado por elementos do mundo adulto que identificam a criança como um ser incompleto, caracterizado pela necessidade de preparação, entretanto, elas criam estratégias que driblam os obstáculos. Observei que elas constroem suas relações pautadas na experiência, ora conflituosas, destacando a oposição de interesses e disputas, ora de maneira pacífica, aproximando-se do outro como forma de equilíbrio ou de necessidade. As falas surgiam da necessidade das crianças estabelecerem redes de relações e o aspecto do poder foi um dos elementos de intersecção das práticas cotidianas de ambos os lados. Portanto, a sugestão é que seja uma leitura de adultos, buscando compreender a percepção da criança.

Palavras-chave: Práticas educativas; Pesquisa com crianças; Educação infantil.

ABSTRACT

This research attempted to discover the spaces for participation of children in the context of educational practices in a Municipal Center for Early Childhood Education in Dourados-MS. The theory and methodology was based on Elias (1980; 1994; 2006), Cohn (2005), Corsaro (2005;2009), Kuhlmann (1998; 2001; 2003), Sarat (2004), Gebara (2005), Minayo (1993) and others still. For that, we conducted a case study with ethnographic inspiration with children 3 years and 2 months to 4 years and 4 months old during 6 months. The information was obtained from footage, photos, voice records and in a field dairy. To analyze the information, choose a reading that could put in evidence, from the perspective of children and adults, the composition of aspects that more is presented in the speeches and in interlocutions these (children) in phrases and questions on the daily actions. Through the references pointed out, we conclude that the ways of being, thinking and acting of children can mediate and consolidate new educational practices the extent that space for participation is constructed considering the rights of children and not devaluing forms of learning and knowledge from one generation to another. It was noted that this space for participation is constantly marked by elements of the adult world that identify the child as be incomplete, characterized by the need of preparation, however, they create strategies that dribble obstacles. We observe that they build relationships based on their experience, sometimes conflictive, highlighting the opposition of interests and disputes, sometimes peacefully, approaching themselves of other as a way to balance or need. The speeches appeared need of the children establish networks of relations and the power aspect was one of elements of intersection of daily practices of both sides. Therefore, the suggestion is that it is a reading of adults, seeking to understand the child's perception.

Keywords: Educational Practices, Research with Children, Early Childhood Education

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A criança: olhada sempre do alto	22
FIGURA 2 – Uma creche para estar acompanhado	48
FIGURA 3 – Brincando no pátio	53
FIGURA 4 – Imagem da frente do CEIM	61
FIGURA 5 – Imagem refeitório e pátio do CEIM	75
FIGURA 6 – Imagem de uma placa	76
FIGURA 7 – Imagem de um cartaz apresentando 2º bimestre	77
FIGURA 8 – Imagem do espaço interno da sala	79
FIGURA 9 – Imagem das crianças brincando embaixo da mesa	80
FIGURA 10 – Os perigos de um bom tempo inteiro	81
FIGURA 11 – As visitas de estudo	84
FIGURA 12 – Modelo de atividade	94
FIGURA 13 – Imagem das crianças brincando de faz-de-conta	95
FIGURA 14 – Crianças brincando e elaborando brinquedos com sucatas	96
FIGURA 15 – O primeiro dia de escola... Apresentação	99
FIGURA 16 – Desforra	105
FIGURA 17 – Desenhos elaborados pela assistente e crianças	109
FIGURA 18 – A sua toca	112
FIGURA 19 – O trabalhinho	121
FIGURA 20 – Crianças dançando	126
FIGURA 21 – Crianças ouvindo histórias	128
FIGURA 22 – É importante ler para as crianças	129
FIGURA 23 – Crianças desenhando no piso	132
FIGURA 24 – Criança lendo história	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. Sobre a pesquisa	10
2. Memorial da formação e trajetória da pesquisa	15
CAPÍTULO I	
A Educação da criança no Brasil: aspectos históricos	22
1.1 Concepções acerca da educação da criança	23
1.2 A educação da criança entre os séculos XX e XXI: aspectos legais	36
1.3 A educação da criança: aspectos da pesquisa	40
CAPÍTULO II	
A Organização de tempos e espaços: Cenário da pesquisa	48
2.1 A metodologia desta pesquisa	48
2.2 A Educação infantil no município de Dourados/MS	57
2.3 Os sujeitos da pesquisa e a instituição de educação infantil	60
2.4 Sobre as primeiras experiências no campo	67
2.5 O espaço	75
2.5.1 O espaço externo	75
2.5.2 O espaço da sala	79
2.6 O cotidiano <i>versus</i> rotina	82
2.6.1 O espaço vivido entre crianças e adultos	83
2.6.2 Brinquedos e materiais pedagógicos	90
2.6.3 As atividades	91
2.6.4 Relatando duas experiências... entre outras	94
CAPÍTULO III	
A participação das crianças na sua educação	99
3.1 Você é meu amigo (a)?	100
3.2 Essa (e) é de menino (a)?	105
3.3 Ser alguém na ‘instituição’ e ser alguém para	112
3.4 “Eu mandei desenhar? Eu mandei pintar a abelhinha!”	117

3.5 “Agora vamos sentar e brincar com as pecinhas...”	122
3.6 “Não é hora de brincar! É hora de ver televisão”	123
3.7 Entre ouvir músicas e contar histórias	125
3.8 “Olha só o que eu fiz!”	130
3.9 Olha só o que podem fazer juntos!	132
4.0 Eu converso. Tu conversas. Nós conversamos	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	145
ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

1. SOBRE A PESQUISA

Inúmeras são as experiências que as crianças vivenciam, no seu dia a dia, na escola, na rua, no interior de suas casas, no conjunto da sua família. Percebemos quanto são curiosas, perspicazes, criativas e participativas. Permeados por tais discussões, tomamos o cuidado de conceituá-las no plural, ou seja, são crianças diferentes, singulares, com hábitos, valores e costumes emergentes das múltiplas relações travadas no cotidiano com outras crianças e adultos, em espaços e tempos diferentes. Assim, “ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente [...]. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo” (ELIAS, 1994, p.27).

Ao pensar a criança e a infância compreendemos as várias configurações¹ sociais e históricas que são tecidas ao longo do processo de formação da espécie humana, e estão continuamente em fluxo e concomitantemente em mudanças. Nesta perspectiva, a educação alinhavada ao seu contexto histórico, econômico, social e cultural vem sendo concebida de diversas maneiras, cada sociedade com suas culturas, pautadas em relações de força delimitam civilidades a partir de modelos e regras a serem seguidas, seja pelas suas práticas, instituições ou nas relações sociais, o que caracteriza um longo processo civilizador². Ao nos apropriarmos do conceito eliasiano de “configuração”, podemos dizer que as crianças são um grupo de seres humanos interdependentes moldados por configurações sociais que se desenvolvem e que se formam entre si e com os adultos. Assim,

A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos com a cultura e a sociedade. (KUHLMANN e FERNANDES, 2004, p.15).

1 O conceito de configuração segundo a teoria de Norbert Elias é compreendida como uma rede de relações entre as pessoas. “Estas constituem teias de interdependências ou configurações de muitos tipos, tais como a família, escolas, cidades, estratos sociais ou Estados”. (Elias, 1980, p.15)

2 Em relação ao conceito de civilização, diz Elias (1990, p. 23): “refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às idéias religiosas e aos costumes. Pode se referir ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos”.

A criança, partícipe das relações sociais, comunga de um processo social, cultural e histórico e apropria-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar. Compreende-se desta forma a infância como histórica e social. Além disso, acredito na infância, como Sarat (2004) diz:

Como um dos períodos fundamentais para a experiência humana, como o início da vida e do estabelecimento das relações com o mundo exterior. Vejo-a também como um período de aprendizagens e de vivências sociais, que lhes possibilitam formar-se como pessoas, dando continuidade às gerações. (SARAT, 2004, p.16).

A proposta de dissertar sobre o *espaço de participação* das crianças nas *práticas educativas* se constitui ainda como forma de problematizar as possibilidades e oportunidades que a elas são oferecidas e entender como elas lidam com esse espaço. Pretendo encontrar nos vestígios desse *espaço de participação* elementos para que possa ampliar meu conhecimento enquanto profissional de educação infantil, ressaltando o olhar do outro num movimento cíclico. Quando falamos do conceito “espaço”, segundo o foco desta pesquisa, tomamos o estudo de Battini (1982) “Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele” (*apud* FORNEIRO, 1998, p. 231). Nesse sentido, a proposta é conhecer o espaço da educação infantil na perspectiva da criança, seus sentimentos, suas construções, sua visão, não deixando de pontuar outro elemento muito importante, que permeia o horizonte da criança - o adulto - na figura da professora, recreadora e assistente. Para tanto, outro aspecto deve ser levado em conta: o espaço físico e a sua organização potencialmente reprodutores de concepções pedagógicas reveladoras do que se pensa sobre e como deve ser o processo educativo da criança. Assim, o espaço deve ser conjugado nas suas múltiplas variações.

Como também é necessário esclarecer o que se pretende dizer quando ao usar o conceito de “participação”, etimologicamente da palavra parte. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte. Bordenave (1994) explica que há diferenças no significado das expressões. Na tentativa de deixar mais claro, segui seus exemplos, em parte, na frase que segue: “as crianças fazem parte³ da população de Dourados, mas não tomam parte⁴ nas decisões importantes”. Percebe-se que a expressão tomar parte se justifica com maior propriedade entre fazer e ter parte. No caso dessa pesquisa, o conceito *participação* levará em consideração, sobretudo a expressão tomar parte. Além disso, deve-se entender que falamos em ‘espaço de participação’ como algo intrínseco e

3 Grifo meu.

4 Grifo meu.

ambos se complementam. Por fim, devo esclarecer também sobre a expressão ‘práticas educativas’.

A matriz prática educativa compreendida pela máxima educar e cuidar deve ser considerada complementar e indissociável. Entretanto, a forma de compreender a educação e o cuidado da criança necessita ser discutida constantemente entre professores, recreadores, assistentes pedagógicos, estagiários, coordenadores, pais, ou seja, com todos que mantêm relação direta e indireta com as crianças no Centro de Educação Infantil. Para que não ocorram conceituações do tipo: “*o pedagógico é de manhã e a recreação é a tarde*”⁵, o que nos leva a identificar experiências advindas do ensino fundamental como:

Atividades com lápis e papel, jogos ou atividades realizadas na mesa, a alfabetização ou a numeralização precoce, o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e da distribuição das atividades, as rotinas repetitivas pobres e empobrecedoras. (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p.17).

Neste caso, o espaço de participação tende a se tornar nulo, pois destituem as crianças nas suas formas mais profundas de ser e estar no mundo.

Ao adotar a expressão *práticas educativas*, preocupei-me em caracterizar na pesquisa os momentos de cuidado e educação propostos ora pela professora, ora pela assistente pedagógica, considerando-as como:

Um fenômeno complexo em que o indivíduo e os grupos desenvolvem processos complexos de apropriação e recriação do conhecimento profissional prático no contexto das organizações em que exercem sua profissão e que estão ecologicamente influenciadas pelas culturas locais e nacionais. (CREPALDI, 2008, p. 205).

Ou seja, a prática educativa enquanto manifestação sujeita à ação dos nossos sentidos (quando digo nossos, entende-se crianças e adultos) fazem com que se torne indispensável à produção do intercâmbio entre aquelas. É nesse contexto de trocas é que as ações poderão direcionar tais práticas.

5 Esta fala deu origem a um trabalho intitulado: “O ‘Pedagógico é de manhã’: conceitos de cuidado e educação na percepção de profissionais da educação infantil”, no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em Porto Alegre, RS, 2008. Apresentado por Magda Sarat, Miria I. Campos e Josane Menezes V. Miranda (2008, p. 3). A conceituação “O pedagógico é de manhã”, segundo as autoras, “revela um aspecto da realidade percebido na fala da professora e nas observações durante o acompanhamento dos estágios, numa alusão à dicotomia entre o trabalho da professora e dos demais profissionais [...]”.

Mediante os nossos escritos, analisarei a partir do Centro de Educação Infantil, as crianças⁶, as relações que se estabelecem entre elas, entre sua professora e entre as assistentes pedagógicas no âmbito das práticas educativas. Buscarei compreender a partir da criança sua concepção educativa na dimensão intelectual, social, emocional, expressiva, cultural e interacional. (CERISARA, 1999)

Associar as falas das crianças com os desenhos de Francesco Tonucci⁷, usadas durante a escrita da dissertação, especificamente no último capítulo, foi uma tentativa de aproximar e mostrar, a partir dos olhos das crianças, como o mundo adulto pode ser contraditório e trazer reflexões fundamentais para a construção do olhar obscurecido do adulto e nos posicionar em uma relação permeada pela alteridade, de entender e se preocupar com o outro, colocando-se numa mesma linha horizontalmente, num mesmo patamar. “Essa igualdade merece ser destacada, pois representa reconhecer o interlocutor como pessoa, como gente [...]” (OLIVEIRA, 1999, p.20). Não pretendo dizer com isso, que a criança é igual a um adulto, mas sim que devemos compreendê-la na sua completude, na sua competência, nas suas formas de pensamento. (SARMENTO, 2005).

Embora as discussões aqui empreendidas não tratem prioritariamente de relações com idosos, mas de crianças (ou, como melhor especificou Oliveira) “[...] pessoas não reconhecidas como tais nas representações dominantes da sociedade” (OLIVEIRA, 1999, p.28), sinto-me à vontade para validar as considerações pontuadas pelo autor. Ele destaca que as crianças, de forma inconsciente, transformam os velhos, na figura de avós, ativam práticas e memórias esquecidas e que, ao educá-las, são reeducados pelas crianças implicando assim numa socialização atravessada por relações recíprocas.

Nota-se um novo rumo, em que os aspectos de uma co-educação de gerações, não mais se sobrepõe à ação de uma geração sobre a outra, e sim uma educação igualitária, porém de modo diferente. Percebe-se “padrões sociais de autorregulação que o indivíduo tem que desenvolver dentro de si, ao crescer e se transformar num indivíduo

⁶ Optamos por trabalhar com os nomes fictícios, para não expor as crianças bem como os profissionais desse CEIM.

⁷ Pedagogo italiano, conhecido pelo pseudônimo Frato, autor de várias obras pelo Instituto de Psicologia Piaget, como: “Com olhos de criança”, “Como ser uma criança”, entre outros. Seus trabalhos estão concentrados no desenvolvimento cognitivo, no comportamento e na relação das crianças e a metodologia de ensino.

único, é específico em cada geração e, por conseguinte, num sentido mais amplo, específico de cada sociedade” (ELIAS, 1994, p.8). Assim, adultos e crianças na figuração de avós e netos participam de um processo civilizador, o que ocorre semelhantemente quando problematizamos a participação das crianças numa dimensão de equilíbrio e distribuição de poder entre adultos - professores e crianças como indicação para a prática educativa.

Conduzida por tais reflexões, me apropriei em parte, da questão problema formulada por Moraes (2005, p.16) e que norteará esta pesquisa: “Será que já podemos visualizar a participação das crianças no processo educacional como indicação para a prática educativa?”, que conduzirá esta pesquisa. Observando as práticas desenvolvidas no centro de educação infantil, busquei refletir a partir dos seguintes questionamentos: quais são os espaços de participação da criança na educação infantil? A participação da criança na educação infantil são espaços possíveis de relações e poder. Quais são as crianças e de que forma elas se apropriam destes espaços? De que maneira as crianças são ouvidas no que tange à ação pedagógica? Como se estabelecem as relações de participação entre as crianças, a professora e as assistentes no contexto das práticas educativas?

Assim, de acordo com as questões que foram e vão sendo levantadas durante a pesquisa empírica, delineei como objetivos: conhecer os espaços de participação das crianças no contexto das práticas educativas em um centro de educação infantil - desvendando e interpretando seus sentidos e significados - e também conhecer a concepção de educação infantil nas práticas educativas das professoras e das assistentes pedagógicas.

Para que o objetivo proposto seja alcançado, traçamos ainda os objetivos específicos durante a pesquisa que organizam a reflexão em: conhecer o que as crianças falam e como se expressam corporal, gestual e facialmente em relação às práticas educativas; conhecer e analisar quem são as crianças e de que forma elas se apropriam destes espaços; conhecer e compreender como são estabelecidas as relações entre a criança, a professora e as assistentes pedagógicas nas práticas educativas.

A organização deste estudo pretende apresentar 03 capítulos dispostos a seguir: o primeiro capítulo apresenta como pano de fundo, reflexões que procuram destacar a importância da História da Educação, bem como a sua interface com a História da

Educação Infantil para que se possa compreender de que forma as configurações sociais em torno da criança e da infância se estabelecem à luz do seu tempo. Ressalto ainda a importância da pedagogia e as principais concepções de infância, valorizando as contribuições da Sociologia da Infância e da Psicologia da Infância. Abordarei a contextualização histórica das leis, pareceres e outros, como também a revisão de literatura a fim de delinear a pesquisa.

No segundo capítulo, pontuei discussões acerca dos procedimentos teórico-metodológicos numa abordagem qualitativa com inspiração etnográfica. Identifiquei o contexto, os participantes, e a trajetória da pesquisa, as atividades realizadas, os brinquedos e os materiais pedagógicos. Para tanto, a observação participante aliada aos registros em diário de campo, os registros fílmicos e fotográficos delinearão os aspectos da investigação que estarão no próximo capítulo.

Por fim, no terceiro capítulo, apontamos os principais aspectos da pesquisa a serem analisados, o que chamamos de: “Você é meu amigo (a)?”; “Essa é de menino (a)”; Ser alguém na ‘instituição’ e ser alguém para...; Ser nos espaços de participação: ações de resistência. “Eu mandei desenhar? Eu mandei pintar a abelhinha”; “Agora vamos sentar e brincar com as pecinhas”; “Não é hora de brincar, é hora de assistir televisão”; Entre ouvir músicas e contar histórias; “Olha só o que eu fiz!”; Olha só o que podem fazer juntos; Eu converso. Tu conversas. Nós conversamos.

Nas considerações finais, nos remeteremos o “olhar” e o “ouvir” às principais manifestações apontadas pela pesquisa que podem compor essa investigação, pretendendo dar visibilidade às crianças e às histórias de sua educação.

2. MEMORIAL DA FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O interesse em escrever sobre a criança e a infância parte também dos espaços vividos na condição de criança, de toda a vivência pessoal e profissional que tive com elas enquanto coordenadora no Centro de Educação Infantil.

Essas experiências foram especialmente importantes na minha formação e para o amadurecimento das questões que levaram à construção do meu projeto. Estudar a História da Educação Infantil me remete ao passado, não muito distante, onde tive a primeira experiência de trabalho na área da educação como coordenadora de uma

creche⁸. Faz me rememorar dos ideais de uma recém-formada do curso de pedagogia⁹, frente às expectativas e aos desafios enfrentados no dia a dia de uma instituição.

Em 2001, o município de Dourados/MS passou a sistematizar uma nova organização administrativa, a gestão popular. Vivia-se uma fase de transição na prefeitura do município que conseqüentemente trouxe inúmeras mudanças na gestão educacional, entre elas, uma nova forma de pensar o currículo. É nesse mesmo período que a então chamada creche, sob a jurisdição do antigo pró-social, passa a ser denominado Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), agora sob a tutela da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Essa nova forma de olhar para o CEIM, além da efetivação de professores, coordenadores e assistentes de apoio, implicou na elaboração da proposta pedagógica, tendo como pano de fundo a reorientação curricular nos pressupostos freireanos. Momento no qual, fui influenciada na escrita desta pesquisa. O movimento de reorientação curricular visava o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesta perspectiva, buscamos ressaltar a conexão entre a formação dos profissionais com a prática educativa na busca de garantir uma educação de qualidade proposta pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) considerando que o espaço da educação infantil é algo novo e que está sendo constituído.

Um dos momentos ápices da reorientação curricular foi proporcionar formações contínuas, desvelando assim, a realidade a partir da reflexão sobre a prática. Para isso, o educador torna-se o investigador das problemáticas relacionadas ao ensino, à aprendizagem, às relações sociais entre o CEIM e à comunidade e ao desenvolvimento infantil. Com o levantamento das problemáticas, apontou-se a necessidade de formação continuada dos profissionais, no próprio local. As discussões “*in loco*” podem ser consideradas extremamente relevantes, pois algumas ações e práticas foram experimentadas por aquele grupo, naquele contexto cultural e social. O ponto de partida para a reflexão da prática se deu a partir das relações sociais estabelecidas nas falas das crianças, nas manifestações de risos e choros, na agressividade e silêncio, constituindo, dessa forma, matéria-prima para a elaboração do conhecimento. Assim, passamos a observar as brincadeiras das crianças nas situações do dia a dia, as relações

8 Mantive ao longo deste trabalho a nomenclatura CEIM, para me referir a estas instituições.

9 Formada em 1999, num curso de licenciatura em Pedagogia.

estabelecidas com os objetos e com as outras crianças, os conhecimentos que possuem formulados a partir de problemas existentes no cotidiano, como instrumentos essenciais de análise para desencadear o processo de reflexão e estruturação do currículo. A partir desse momento, direcionamos as leituras em reflexões teóricas que viessem ao encontro das nossas expectativas frente às falas e às manifestações selecionadas.

A partir de então, podemos traduzir este momento como um marco inicial no interesse em discutir e refletir os espaços de participação das crianças nas práticas educativas, de fato, para que possamos, assim, respeitá-las nas suas especificidades enquanto sujeitos histórico-sociais. Ao olhá-las no contexto da sua autonomia, apropriando dos seus discursos nas condições que foram descritas, ainda de forma tímida, podemos vislumbrar os ideais da educação na qual a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes dos educando, a reflexão e crítica tragam elementos para que possamos ressaltar na prática uma educação de qualidade.

Num segundo momento, não menos importante, enquanto coordenadora pedagógica em uma escola municipal, mesmo não trabalhando somente com a educação infantil, porém com crianças, coordenava as turmas de pré-escola, 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental. Entre tantas inquietações, durante esse percurso, algumas me chamaram atenção durante a transição para o ensino fundamental de 9 anos. Quando as professoras me procuravam na coordenação para falar que *as crianças não queriam nada com nada, que qualquer coisa virava brinquedo, que ficavam andando de um lado para o outro, debaixo das mesas, que não tinham limites, que acabou a brincadeira, a coisa era séria!* Enfim, poderia elencar várias falas das professoras, mas essas foram suficientes para sinalizar que algo estava errado e que de alguma forma as crianças estavam tentando falar. Passei a fazer algumas reflexões a partir das falas dos professores e das manifestações das crianças. Primeiro, as professoras de 1ª série estavam acostumadas a receber crianças com 7 anos completos ou a completar até 1º dia de março - oriundas do pré-escolar - e agora estavam recebendo crianças de até 5 anos. Além de não ter tido a oportunidade de frequentar um centro de educação infantil. Segundo, elas teriam que passar a conhecer as necessidades das crianças que tinham 5 anos, de forma que fossem atrativas e viessem contribuir com as expectativas das professoras, pois como nós sabemos, cria-se uma expectativa na criança em relação à escola. Por fim, alguma coisa aquelas crianças estavam tentando nos dizer, quer se expressando oralmente, quer se manifestando corporalmente. A partir de então, surge o

interesse em ouvi-las, conhecê-las, compreendê-las. Desta forma, passamos a visualizar, a partir da perspectiva dos professores, que na figura de aluno as crianças não deixam de viver situações da sua infância, o que implica que professores conheçam melhor a criança com a qual lidam no seu dia a dia, quer nas escolas que ofereçam o ensino fundamental, quer nas instituições de educação infantil.

Sempre fui uma aluna estudiosa, aprendi a ler e a escrever antes de estar matriculada na 1ª série. Naquela época, ia com minha irmã mais velha na escola para fazer companhia, pois morávamos em uma fazenda longe da unidade educativa. A professora *Landa* gostava muito de mim, e eu dela. Lembro-me das manifestações de carinho, quando me pegava no colo ou dava os “toquinhos” de giz colorido e ainda quando andávamos de patins (na casa dela). Talvez toda essa relação permeada de carinho e atenção da docente fez com que eu me identificasse com a carreira de professora.

Os anos foram passando, e eu fiz todo o primário¹⁰ até a 4ª série nas escolas seriadas na zona rural, entretanto, estudei em 4 escolas diferentes. Para fazer o ginásio,¹¹ tive que me mudar para a cidade, pois no sítio, além de não ser ofertado, não havia transporte escolar.

Dois fatos me chamaram a atenção das lembranças da minha infância, na transição da 4ª série do primário para a 5ª série do ginásio. Na conclusão da 4ª série, estávamos estudando geometria e no final do livro havia algumas páginas que eram para recortar e montar casinhas com as formas de triângulo, quadrado e retângulo e outras que agora não lembro mais. Amei recortar, colorir e colar. Aquela experiência foi o máximo. Da minha sala, 5ª série, eu via a sala do ‘prezinho’¹², era uma sala ampla, com pias, balcões e uma professora muito animada, até hoje me lembro da sua feição. Lá, as crianças faziam experiências com tintas, pincéis, recorte, colagem, cantavam e brincavam todos os dias. As crianças pareciam ter autonomia, liberdade, faziam experiências, coisas que eu não fazia na 5ª série. E eu, da minha sala, lembrava das

10 Hoje ensino fundamental de 9 anos séries iniciais.

11 Hoje ensino fundamental de 9 anos séries finais.

12 Última fase da educação infantil. A palavra ‘prezinho’ faz parte de um conjunto de palavras que ‘infantilizam’ a educação infantil revelando concepções que ainda estão no imaginário das pessoas que trabalham com esta faixa etária.

poucas oportunidades com recorte e colagem e por não ter tido a experiência da educação infantil.

Em meio aos sonhos e lamentações, continuei meus estudos, fiz o magistério de 4 anos, sendo a primeira turma a realizar o magistério com um ano a mais, logo depois pude fazer o curso de pedagogia terminando minha graduação em 1999. Prestei o concurso para a coordenação pedagógica e assumi em dezembro de 2000. Como nunca havia trabalhado na educação, assumi o concurso em um CEIM, imaginando que trabalhar com crianças seria mais fácil até porque gosto muito delas. Em 2007 ingressei em um curso de Especialização em Gestão Escolar, e escrevi uma monografia intitulada “*O Lúdico processo histórico, fonte de desenvolvimento na formação da criança: espaço a ser conquistado na escola*”. Hoje eu entendo por que escolhi a educação infantil.

No primeiro semestre de 2009, participei como aluna especial do Mestrado em Educação da disciplina Educação, Identidade e Diversidade, oferecida pela Universidade Federal da Grande Dourados, tendo a oportunidade de transitar e conhecer um pouco do espaço acadêmico e científico. No segundo semestre, desenvolvi um anteprojeto intitulado “*A infância, a criança e a história da educação infantil: um olhar sobre a creche municipal Criança Feliz (1990-2000)*”, para que pudesse pleitear uma vaga na seleção do mestrado na linha de História da Educação, Memória e Sociedade. Em novembro deste mesmo ano, para minha surpresa, fui aprovada na seleção, proficiência linguística e anteprojeto, neste último, com algumas ressalvas e em março de 2010 finalmente comecei a participar das disciplinas oferecidas pelo curso. No primeiro semestre senti muitas dificuldades, devido a minha formação de graduação e pelo tempo que estive afastada da academia, cheguei a pensar em desistir do curso.

Não conseguia dialogar com a disciplina Educação e Paradigmas do Conhecimento, desconhecia nomes como *paper*, resenhas, *workshops* e outros. Porém, os obstáculos e as dificuldades foram sendo superadas paulatinamente com muito empenho e dedicação. Isso não quer dizer que não as tenho, ao contrário, as dificuldades são outras. Essa pode ser a razão que move o espírito do pesquisador. As aulas desta disciplina trouxeram informações importantes acerca da educação e das condições teóricas e sociais de produção e legitimação do conhecimento científico. De uma forma macro, no entanto, tentava visualizar o meu sujeito de pesquisa. Na disciplina Pesquisa

Educacional, me senti um pouco mais à vontade. Os estudos convergiram numa retrospectiva da pesquisa em educação, trajetórias e tendências de ensino, como também as implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil. A disciplina contribuiu efetivamente em relação às abordagens metodológicas da pesquisa, seus fundamentos, instrumentos e procedimentos. Os professores trouxeram elementos para que no final da disciplina pudéssemos apresentar uma revisão bibliográfica em relação ao tema proposto para desenvolver a pesquisa.

No segundo semestre, participei das seguintes disciplinas: História da Educação, Memória e Sociedade, Seminários de Pesquisa em História da Educação e Pesquisa em Arquivos e Fontes Escolares. Essas disciplinas foram determinantes para reanimar o meu interesse na pesquisa. Consegui estabelecer diálogos mais produtivos, construindo e desconstruindo as minhas concepções frente à pesquisa. Minha pesquisa passou a ter o título “*Os espaços de participação da criança na educação infantil: espaços possíveis de relações e poder?*”. Com o passar do tempo, e com o aprofundamento nas leituras, a minha pesquisa passou a ter o viés das práticas educativas, ou seja, minha intenção sempre foi de pesquisar as práticas, mas na leitura das crianças, então mais uma vez mudei o título da minha pesquisa para “*Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas em um Centro de Educação Infantil*”.

Em 2011, fiz a disciplina História da Infância e da Educação Infantil, que trouxe contribuições acerca da história, numa interface com os estudos da sociologia da infância, sociologia e antropologia, oferecendo condições para que eu pudesse visualizar a importância da interdisciplinaridade dos estudos frente à criança e a sua infância.

A minha participação em congressos, eventos e seminários se intensificou a partir do segundo semestre de 2010. Colaborei na organização de Simpósio; participei de encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro Oeste, de Projeto de extensão, Seminário Internacional, comunicação oral e Seminário de Estudos e Pesquisa em Educação à Distância (EAD) e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na Educação.

No ano de 2011, tive a oportunidade de apresentar trabalho e colaborar como membro da Comissão de Inscrição e Certificação, no III Seminário Processos Civilizadores: Civilidade, Fronteira e Diversidade, realizado pela Faculdade de Educação da UFGD, com o trabalho “*Os espaços de participação das crianças nas*

práticas educativas em um centro de educação infantil”, sob forma de *workshop*, tendo como debatedor Prof. Dr. Ademir Gebara; apresentei comunicação no VI Congresso Brasileiro de História da Educação realizado em Vitória – E.S, nos dias 16 a 19 de maio, *História da educação infantil em Dourados MS: a reorientação curricular e suas contribuições à prática educativa*; e ainda no mês de junho, comunicação oral “*A participação das crianças e dos professores nas práticas educativas*”, no IV Encontro de Políticas e Práticas de Formação de Professores e I Congresso de Educação do *Campus* do Pantanal da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá.

De toda a experiência, que brevemente relatei aqui, dois momentos me impulsionaram. O primeiro foi o incentivo dado pelo meu pai, pois dizia “[...] *essa menina é estudiosa*”, e o segundo, aponto as primeiras experiências que tive com a professora Landa, momentos marcados pelo carinho, colo, descobertas, brincadeiras e trocas, enfim, são lembranças boas da minha infância. Entretanto, não foram somente esses momentos que me constituíram enquanto pessoa e profissional. Há também a lembrança do medo pelas dificuldades impostas por estudar na zona rural, a escola longe da minha residência, construída em meio a pastos de gado bravo, o qual vivia driblando, logo depois o afastamento da minha família, pois naquela época eu era uma criança com 10 anos de idade. Todas essas experiências fazem parte da minha história de educação que se entrecruzam com a história da minha infância, que compõe também a história da educação do município, do Estado e por que não do Brasil.

Poderia escrever um capítulo com as memórias da minha infância de escola, porque elas fazem parte da história da educação, mas não é esta a intenção, e sim apontar de que forma construí e passei a olhar meu sujeito de estudo. Acredito que as experiências desde a minha infância contribuíram positivamente para tal.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

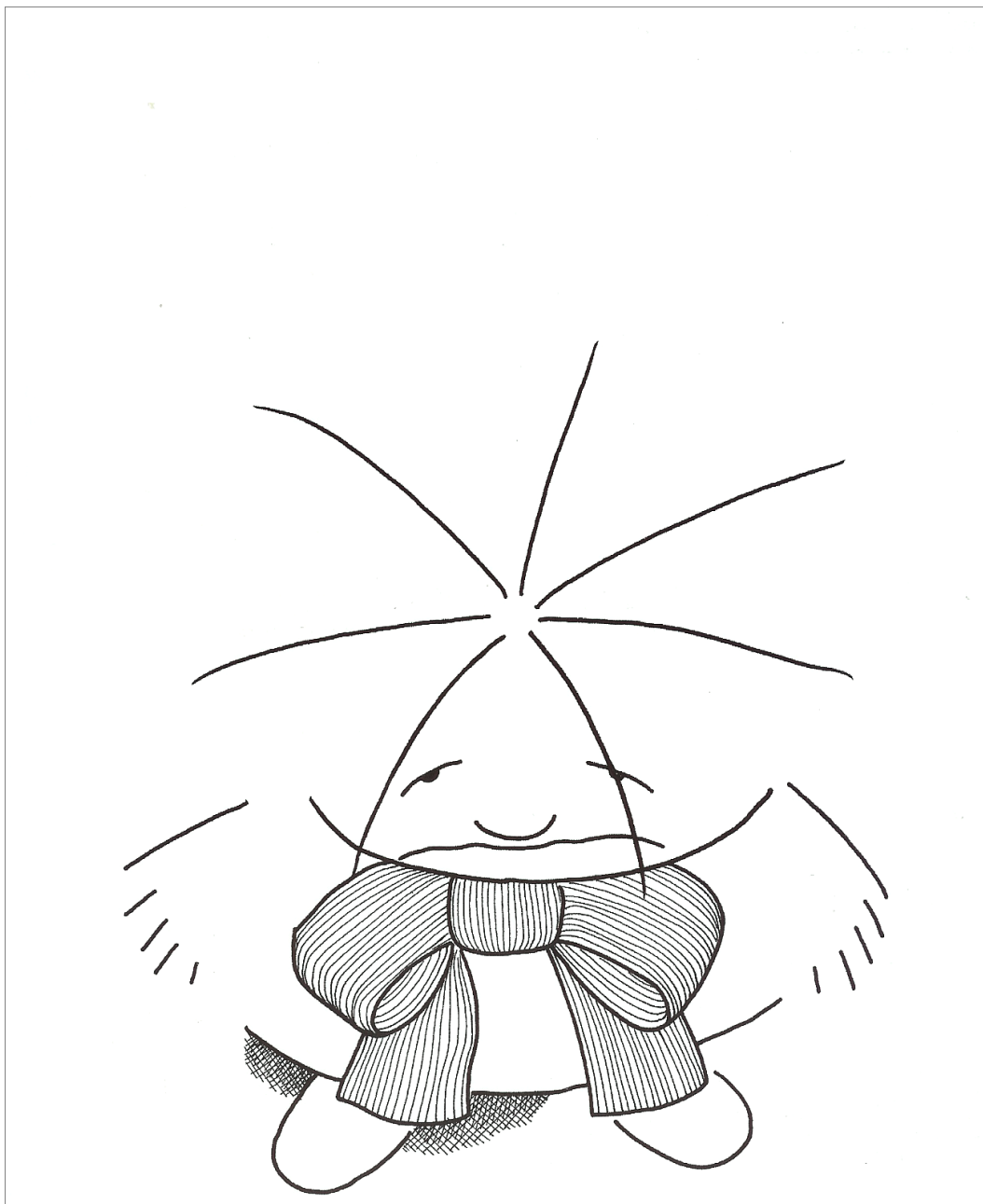


Figura 1 – A criança: olhada sempre do alto.
Fonte: Frato, 1988.

O objetivo deste capítulo é discutir o contexto histórico a cerca da educação da criança brasileira. Para tanto, a imagem intitulada, a criança vista de cima, de Tonucci (1988), retrata um ângulo que faz alusão à outra pessoa, o adulto olhando-a de cima. Com está imagem enfatiza-se uma concepção histórica numa perspectiva adultocêntrica.

Entretanto, elas devem ser vistas como cidadãs, sujeitos ativos conseqüentemente atores sociais.

1.1 Concepções acerca da educação da criança

Os estudos que tratam da história da criança e da infância consistem em uma preocupação eminentemente nova. É a partir de 1960, com a publicação do livro de Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*¹³. No entanto, o estudo do historiador francês se torna conhecido no Brasil na década de 70. Sua tese está calcada sobre a ausência do sentimento da infância¹⁴ até o fim da Idade Média. Tal proposição amplamente questionada por estudiosos como Becchi&Julia (1996), Cambi&Ulivieri (1988), Delgado (1998) e Riché&Alexandre-Bidon (1990), entre outros, são unânimes em destacar que:

Os estudos que têm sido realizados mostram que a consciência da existência de diferentes períodos da vida humana, por parte dos adultos, assim como as atribuições e representações relacionadas às características específicas de cada um deles – incluída a particularidade infantil, - pode ser identificada desde a antiguidade e nas mais diversas culturas [...]. (KUHLMANN e FERNANDES, 2004, p.16).

Segundo os historiadores Kuhlmann e Fernandes (2004, p.15), “podemos compreender a *infância* como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida”. Nesse sentido, enquanto adultos que somos podemos falar das experiências que tivemos na nossa infância, como também podemos ouvir da criança sobre sua própria infância, sobre o que é ser criança. Por sua vez, a palavra criança diz respeito a uma função psicobiológica relacionada ao indivíduo da espécie humana na infância. Para efeito do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069, “considera-se criança a pessoa até 12 anos incompletos [...]” (BRASIL, 1990, p.1). Entretanto, as representações de infância e criança apontadas pelos historiadores

¹³ Não podemos deixar de pontuar a importância de Ariès, sobretudo por ser precursor nos estudos da história da infância. Ariès assinala que as representações a cerca da infância foram construídas ao longo da história e que tais representações acusam à criança a inexistência de características e necessidades próprias, atribuindo dessa forma, como um adulto em miniatura.

¹⁴ Esta conceituação diz respeito a uma consciência da particularidade infantil.

acima e por outros teóricos que serão tratados neste estudo, são concepções que mudaram ao longo da história, e que antes de qualquer coisa é necessário compreendê-las, pois fazem parte das diferentes formações sociais geradoras de redes interdependentes “que podem ser mais ou menos longas, mais ou menos complexas, mais ou menos condicionadoras, que define a especificidade de cada formação ou configuração social” (CHARTIER, 1988, p.101).

Um exemplo concreto acerca da dimensão de tais representações pode ser aferida na etimologia da palavra *infância*, que vem do verbo *fari* e que significa falar, ter a faculdade e o uso da fala; *infans*, *antis* (que não fala, que tem pouca idade, infantil, criança). Portanto, *infantia* significa dificuldade ou incapacidade de falar, mudez. (ARAÚJO, 2007)

Ainda nesse contexto, tanto o vocábulo criança e infância e a classificação do seu tempo sofreram várias conotações ao longo da história. *Parvoo* ou *parvulos* crianças de colo; criança ou criança pequena designava um menino de peito ou em fase de gestação; o vocábulo moço poderia tratar-se de crianças bem pequenas, com idade inferior a um ano como também de três a quatro anos. (KUHLMANN e FERNANDES, 2004).

Dessa forma, não podemos esquecer que quando falamos da infância e das inúmeras designações dadas pelo vocábulo criança, falamos de tempos e espaços diferentes. No decorrer da história, várias concepções de infância foram elaboradas. É preciso considerar que ela está configurada aos aspectos de uma determinada classe de idade reportando ao conceito de geração, formulado pelo sociólogo da infância Manuel Jacinto Sarmiento, “[...] o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto” (SARMENTO, 2005, p.367). Assim, quando abordamos a infância na perspectiva histórica, apontamos o aspecto relacional e geracional, e ainda evidenciamos as singularidades nos modos de existência e nos papéis sociais que podem ser classificados como diferentes. O conceito de geração explicitado por Sarmiento pode ser entendido como a forma de considerar a criança e o adulto enquanto faixa etária e papéis sociais diferentes e que são interligados e dependentes, ou seja, uma classe etária não sobreviveria sem a outra.

Somado a essa abordagem conceitual há outro estudo relativo ao mundo da infância, que apresenta contribuições para fundamentar esta investigação. O termo reprodução interpretativa, oriundo dos trabalhos do sociólogo William Corsaro (2009).

O termo interpretativa captura aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto criança. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. (CORSARO, 2009, p.31).

Na cena abaixo podemos observar a forma como as crianças transformam situações em ações brincantes e vão além, deixando transparecer como as questões relativas à identidade de gênero alteram suas maneiras de participar.

As crianças estão na sala, sentadas em volta de 3 mesas unidas. A professora distribui um papel amarelo cortado no formato de um coração e adverte-os para não estragarem os corações caso contrário não poderão colocar o nome da mãe (atividade alusiva ao dia das mães). Mariana ao receber o seu, pega-o e balançando entoando a seguinte canção¹⁵ ‘o coração é da menina... do menino’ (ela titubeia ao pronunciar menino como se não quisesse ou não lembrasse direito da música). Ana Clara sentada ao seu lado completa: ‘e tem Jesus?’. Bárbara (cantando) com seu coração na mão e balançando-o ‘é diferente’. Ela canta quase que falando. ‘É do menino! Da menina é diferente’. Renan recebe o seu e também canta, porém num volume mais alto: ‘O coração da menina é diferente, é diferente, é diferente, mas é feliz e sorridente, mas é feliz e sorridente’. Renan segura o coração com uma das mãos e a outra ele bate no coração e chama a atenção de Rafael e Felipe que estão sentados quase na sua frente, do outro lado da mesa: ‘olha aqui! Mas é feliz... (e bate no coração) oh Rafael’. Ele diz: ‘oh Renan! Olha aqui Renan...’ (Rafael também ia bater no coração como Renan, porém Renan não olhou e Felipe interceptou a cena olhando para Renan: ‘Olha o meu... o meu é bonito’. (segurando-o nas mãos e mostrando para Renan). Renan responde a provocação: ‘o seu é feio’. Felipe numa posição segura: ‘o meu é bonito’. Carina também mostra e diz: ‘o meu também é’. Renan diz: ‘vamos ver?’ olhando para o coração de Felipe. Rafael diz: ‘o meu tá bonito né Felipe... (tocando em Felipe e chamando sua atenção que neste momento está direcionada a Renan) O meu tá bonito né Felipe.’ (Felipe olha e ouve) Ele precisa ouvir a confirmação de Felipe. Felipe diz um não bem sutil e vai aos poucos direcionando seu olhar para Carina e diz: ‘da Carina’. Rafael olha para Carina e diz: ‘o teu tá feio’.

15 Música entoada pelos professores e assistentes durante coleta de dados: “*O coração da menina e do menino, que tem Jesus, é diferente (bis). Não é triste e nem zangado, aborrecido e assustado, mas é feliz e sorridente*”.

Felipe que estava olhando para Carina, olha rapidamente para Rafael e surpreso questiona: ‘o meu?’. Felipe muda ação para Carina e apontando com o dedo diz: ‘o dela tá feio, né?’. Rafael para Felipe compactuando: ‘nem o seu, nem o meu, né?’. Felipe: ‘éééé, o dela tá feio, o coração dela’. Carina não retruca. (Diário de campo, 04/05/2011).

Nessa cena temos dois elementos que nos chamam atenção pelo aspecto da reprodução interpretativa: Um primeiro momento, Mariana canta a música por lembrar-se da canção, porém enfatiza as questões de gênero – muito recorrente nas falas deles. Num segundo momento, Renan canta também e brinca com o coração. Aqui o papel (em formato de coração) é tomado com outra representação para a criança, o brinquedo, caracterizado pelo momento em que ele brinca e convida Rafael para participar. Felipe pode ter se ofendido por não ter sido convidado e lança uma provocação dizendo que o coração de Renan é feio, conceito altamente pontuado pelos professores e assistentes e reproduzido pelas crianças. Logo, a provocação gratuita feita pelos meninos Felipe e Rafael é direcionada à menina Carina, o que nos leva a questionar a “forma como papéis são socialmente estereotipados por gênero. [...] expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si” (CORSARO, 2009, p.34-35).

Embora as ações acima possam ser consideradas como pontuais, verificamos a apreensão de informações e modos de apropriação de papéis provenientes do mundo adulto e reproduzidas na rotina das crianças no CEIM.

Portanto, as discussões retratadas fazem parte de uma composição teórica em defesa da construção do conhecimento pedagógico, alicerçadas na sociologia da infância que implicam na construção da pedagogia da educação infantil. Mas, o que vem a ser pedagogia da educação infantil? Podemos sintetizar nas palavras de Rocha (2001) que ela se caracteriza pela especificidade no âmbito da Pedagogia, em olhar atentamente a educação da criança pequena enquanto interlocutora com todas e quaisquer situações educativas desde a organização, estruturas implícitas, práticas e etc.

Para Oliveira-Formosinho, na apresentação da coletânea Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.7), ela diz que essa pedagogia “deve estar pautada na transformação, que credita a criança com direitos, compreende sua competência, escuta sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”. Dessa

forma, o que é próprio da criança passa no viés dessa pedagogia exclusiva, a ser esmiuçada, questionada, observada, direcionando a maneira como os adultos e crianças criam e recriam a sua participação consolidando o ato educativo.

Contudo, essa pedagogia que elege e revela a criança como portadora de competência participativa oriunda de concepções pedagógicas da psicologia do desenvolvimento e da educação, da antropologia e da sociologia da infância resultará num conjunto de saberes construído na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores, determinando assim a organização pedagógica dos profissionais que lidam direta e indiretamente com as crianças.

Assim, “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.14). O processo de construção da pedagogia da infância baseada nos pilares da reflexão e da participação compartilhada entre crianças, adultos, familiares e comunidade coloca em discussão a premissa de crenças, valores, saberes e práticas, por ser dinâmica e estar num processo de ir e vir constantemente, gerando questionamentos, revisões e transformações não num produto final, absoluto, mas sim no espaço pedagógico ambíguo. Essa questão nos remonta, segundo Rocha (2008, p.37), à vivência de todos os níveis da intervenção, “desde a organização das instituições, a definição de grandes finalidades, objetivos educacionais, meios e técnicas para o desenvolvimento do cotidiano da pedagogia da infância, a organização da formação e o desenvolvimento da investigação”.

Sendo assim, crianças e adultos passam a ser pensados sob a luz da igualdade e do respeito no contexto intercultural, educativo e na cooperação da aprendizagem. Diante dessa afirmativa, a autora nos propõe:

A criação de espaços e tempos pedagógicos nos quais a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, por valorizarem a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitam aos aprendentes viver, conhecer, significar, criar. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p.38).

Na constituição do diálogo entre as interações e relações de crianças e adultos no contexto da pedagogia em participação, faz-se necessário entender a profundidade da conceituação/criação de espaços e tempos pedagógicos. O primeiro elemento indiciário

do contexto físico – espaço, arquitetura, materiais¹⁶ – possibilita a construção de um ambiente pedagógico, embora, por si só não ofereça garantia de “um contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos em interdependência com o contexto que constroem intencionalidade educativa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 22). Percebemos sob qual aspecto o contexto físico e social é determinante para a elaboração do contexto pedagógico participativo. Além disso, ele é determinante para a interdependência entre o contexto e os processos de aprendizagem.

Nessa direção, apresentamos a criança e a infância para o debate, considerando que ao longo dos tempos foi parte e ainda faz parte de determinadas figurações e, se assim podemos dizer, sofreram um processo de (in)visibilização¹⁷. Os estudos que tratam as crianças enquanto atores sociais plenos têm buscado desconstruir esse processo, no entanto, a ciência de um modo geral, enquanto campo de conhecimento produz a infância sob uma perspectiva adultocêntrica, ou seja, prevalece a visão do adulto como responsável pela criança que não sabe se defender e não pensa adequadamente. Longe de desvalidar a presença do adulto, mesmo porque “todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele” (ELIAS, 1994, p.26), ou seja, desde o nascimento, ou até mesmo antes de vir ao mundo, a criança faz parte de uma rede de configuração social já estabelecida.

Somente ao crescer num grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos. E a língua que aprende, o padrão de controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ela [a criança] cresce e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta (ELIAS, 1994, p.27).

Dessa forma, não poderíamos desconsiderar a rede de relações que são estabelecidas entre crianças e adultos. Porém, não devemos esquecer que cada indivíduo, dentro de um mesmo grupo, mantém uma posição única na rede por ser

16 Por materiais entendemos brinquedos, móveis, livro de literatura infantil, música, dança e etc.

17 Suspeita-se que algumas vezes, as sociedades esquecem que precisam de suas crianças e que para tê-las há de se respeitar o direito de viver a infância (Postman 1999).

único, podemos caracterizá-lo como diferente o que resulta na multiplicidade e na diversidade das intervenções culturais.

A pesquisa com crianças pequenas se impõe como condição, se assim podemos dizer, um tanto complexa. A complexidade se dá, entre outros fatores, pela falta ou pelo pouco conhecimento que nós adultos temos das linguagens infantis.

Os seres humanos não só podem, mas também devemos aprender com outras formas pré-existentes de linguagens de uma sociedade específica. Eles devem aprendê-las não só para se comunicar com os outros, mas também para se tornarem indivíduos totalmente funcionais. (ELIAS, 2009, p.27).

A aprendizagem inquirida por Elias (2009) abre espaço para discussões sobre algumas formas de linguagens que existem em grupos exclusivos, neste caso, as crianças. Aprender com elas implica que as comunicações estabelecidas podem orientar para um melhor desempenho das nossas atividades, levando-nos a compreender e aperfeiçoar as experiências vividas pelas crianças e adultos.

Considerando a fala de Elias (2009), dirigimos o foco para um momento no CEIM, como podemos observar no diário de campo:

Todas as professoras e assistentes, inclusive do berçário, fizeram uma grande roda com cadeiras no pátio para desenvolver brincadeiras que utilizam regras como: corrida do ovo (só que era de limão), dança da cadeira, estourar balões que estavam amarrados nas pernas das crianças, entre outras. Para esse momento, havia um apito para sinalizar o início e o término de cada brincadeira. As crianças de 1 e 2 anos ficavam juntamente com as outras que não eram contempladas para aquela determinada brincadeira. Em alguns momentos elas assistiam como se fosse uma apresentação, em outros, ficavam brincando, ali mesmo, sentadas ou em pé, quando não eram chamadas à atenção pelas professoras e assistentes e ainda saiam em direção aos brinquedos que estavam ali próximos. As crianças que participavam das brincadeiras não sabiam muito o que fazer. Por exemplo, quando foram participar da dança das cadeiras, as professoras tiveram que brincar na roda com as crianças (andar em volta das cadeiras), Algumas saiam correndo da roda, outras ficavam paradas. Quando a música era pausada, as crianças eram “induzidas” pelas professoras e assistentes para que sentassem. A criança que ‘sobrasse’, sem entender nada era encaminhada para fora da brincadeira. Uma das crianças, sem que a professora percebesse, voltou na roda. Ao vê-la retiraram-na rapidamente. Era nítida no seu rosto a sensação de que não estava entendendo por que a retiraram da roda. (Diário de campo, 17/02/2011).

No registro acima, podemos questionar o objetivo de tal atividade, que parece oferecer possibilidades para o espaço de socialização e interação entre todas as crianças

do CEIM, inclusive os bebês. No entanto, é preciso identificar a coerência entre os objetivos, as ações pedagógicas e os modos em que a criança participa de tal atividade, visto que elas estavam iniciando as atividades no CEIM, em fase de adaptação. Como vimos, nas brincadeiras existiam regras, que não foram explicadas pelos educadores, daí as crianças tinham dificuldades em participar.

Assim, é possível concordar com Elias (2009) que aponta em seus escritos uma perspectiva de aprendizagem firmada no pressuposto de que:

Os seres humanos devem aprender incluindo o fato de que há sempre uma probabilidade de aquisição de formas específicas de conhecimento, experiências específicas repassadas no tempo certo, isto é, o tempo certo em termos de processo biológico envolvido. (ELIAS, 2009, p.31).

Considerando o registro do diário de campo e as discussões de Elias (2009), as observações indicaram que o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil e as formas de direcionamento do trabalho das professoras e assistentes não convergiram para comunicação recíproca, ou seja, aquelas atividades educativas para crianças em idade de 1 a 5 anos não tinham significado importante para aquele grupo específico.

Quando abordamos a pesquisa com crianças, demonstramos claramente o interesse em ouvi-las nas mais diversas formas, assim, ela se constitui como fonte principal desse estudo. Visto que “as fontes, em sua quase totalidade, são produzidas por adultos. A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história *sobre* a criança” (KUHLMANN, 1998, p.31). A afirmação do autor vem ao encontro com a concepção histórica positivista¹⁸, vista de cima, contada a partir da ótica do adulto. Entretanto, desde a década de 90, sociólogos, psicólogos, antropólogos, vêm trazendo contribuições importantes sobre metodologias de pesquisas com crianças, estudando-as a partir do ponto de vista delas.

Estamos construindo formas diferentes e criativas de olhar para a criança hoje no sentido de ouvi-las, o que resulta em novas fontes, novos objetos e instrumentos metodológicos complexos.

Trazer para o cerne da pesquisa a infância/criança como objeto e metodologicamente trazer vozes e ações das mesmas, ou seja, falar com as crianças não

18 A história positivista, ou positivismo, está calcado na verdadeira história. Suas fontes emanadas de documentos governamentais cunhada nos interesses políticos e militares.

sobre as crianças são formas de considerar suas maneiras de ver, pensar e de sentir que lhes são próprias.

Não podemos refutar que as crianças fazem parte de um processo histórico, social, econômico e cultural, e que há uma rede de ligações que dão sustentação para que hoje possamos considerar suas próprias formas de viver e pensar. Para tanto, faz-se necessário trazer informações sobre a fase embrionária da organização educacional, visto que a criança brasileira ¹⁹se torna impositora da educação escolar.

As crianças no Brasil Colônia e Império viviam suas infâncias de acordo com a condição social de pais e filhos e em diferentes lugares. Para Priore (1999), os carinhos, as paparicações eram destinadas tanto às crianças pequenas brancas quanto às negras escravizadas e libertas que compartilhavam espaços da intimidade familiar, estas eram vistas “engatinhando nas camarinhas de suas senhoras, recebendo de comer na boca, ao pé da mesa” (1999, p.96). Entretanto, ao completar 7 anos a criança tinha sua força de trabalho explorada. Era encaminhada juntamente com seus pais à lavoura, ao trabalho escravo. Com a promulgação da lei do ventre livre, em 28 de setembro de 1871, todas as crianças nascidas a partir daquela data tinham o direito à liberdade. No entanto, ela se tornou ambígua, pois,

[...] a mesma lei colocava estes libertos sob a tutela dos donos das mães, para cuidar e educar as crianças até o oitavo ano de vida, podendo optar por utilizar até os 21 anos de liberto, ou receber uma indenização de 660\$000, em títulos do governo a 6%. As crianças abandonadas deveriam ser educadas por associações criadas com esse propósito. (GEBARA, 2002 p.5-6).

Nesse contexto, a constituição da educação pública escolar brasileira, a partir de 1820 e 1830 sob

as lideranças políticas e culturais da geração da independência organizam asilo de órfãos, casas de correção e trabalhos, rodas dos expostos, jardins botânicos, escolas de educação popular, aulas de francês, bibliotecas e cursos superiores, adoção do sistema métrico decimal, enfim, uma rede de instituições e práticas civilizatórias, direcionada à guarda, proteção e formação da população. (HILSDORF, 2003, p.43).

As organizações se institucionalizam em virtude da formação da sociedade brasileira que se constituiu nesse período em diferentes camadas sociais, compreendidas

19 A criança brasileira pode ser representada por uma parcela pequena de crianças abastadas e uma grande parcela oriunda de uniões entre senhores e escravas, curumins e mestiços de várias origens.

entre escravizados e índios, pessoas livres e pobres e os senhores. No entanto, toda essa organização institucional é designada hierarquicamente e de acordo com as necessidades existentes, ou seja, as aulas de francês, bibliotecas e cursos superiores destinava-se aos filhos dos senhores proprietários, enquanto que para as pessoas pobres, “expostas”,²⁰ entre outros, temos as “casas de misericórdia”, os asilos e casas de correção²¹.

Em meio a esse panorama, percebemos que as preocupações do Estado são concernentes a proteger a sociedade das crianças pobres, as quais são retiradas de suas famílias, seja por questões criminosas²², ou pelo simples fato de não poderem receber algum tipo de educação formal. “Os menores entre 9 e 14 anos, que tivessem agido conscientemente [...] deveriam ser recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais [...]” (SANTOS, 2006, p.216). Além de perderem sua liberdade de ir e vir, eram coagidas a trabalhar e se comportar de tal maneira que possam receber prêmios ou castigos.

Ainda sob esse pensamento é necessário contextualizar em qual aspecto a criança é tomada pelas autoridades. Podemos observar o interesse político ao agenciá-las. Nesse sentido, as medidas tomadas garantiam ao poder público o controle e a disciplina sobre as crianças pobres, sejam elas contraventoras ou desprovidas de bens materiais e morais. Estas eram coagidas ao trabalho no “Instituto de Menores Artesãos da Casa de Correção da Corte,” no período de 1858²³ a 1865, ou em outros institutos. Mais adiante, na ocasião do fechamento do Instituto, por intermédio de juízes de órfãos e a polícia, as crianças foram encaminhadas para o Arsenal da Marinha, que passou a ser chamado “Escola de Aprendizes de Marinheiros”, criada em 1873.

Em relação à educação primária gratuita, temos a promulgação da Constituição do Império, em 25/03/1824, que concedia o direito ao ensino primário e gratuito a todos os cidadãos, mas que somente se efetivou em 15/10/1827, com inúmeras emendas. A falta de escola e de recursos fez com que o sistema de ensino não oferecesse inovações

20 Como eram chamadas as crianças abandonadas neste período.

21 Como eram chamados os presídios na época.

22 Assobiar ou perambular pelas ruas eram considerados motivo sujeito a penas e sansões prisionais.

23 O Decreto da criação do “Instituto de menores” é de 1861, no entanto, pelas fichas de matrículas, a prática já ocorria desde 1858.

além do sistema pombalino²⁴, com exceção no que diz respeito ao atendimento às meninas e ao “método mútuo”, que, ao contrário das “aulas régias avulsas,” passaram a passar ser ministradas pelas próprias crianças monitoras que realizavam atividades de leitura, através da oralização, escrita em caixas de madeira e cálculo, diminuindo assim as despesas com professores e materiais de ensino.

Com a queda do império brasileiro no final do século XIX, o modelo de escolarização, sob um novo regime, propôs reexaminar “uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes que tinha na escolarização do povo iletrado um de seus pilares de sustentação” (BENCOSTTA, 2005, p.68). Este novo modelo se contrapõe ao sistema escolar de ensino mútuo, no qual o principal elemento era o uso de monitores que por sua vez eram alunos que estavam em estágio mais avançado e ensinavam os alunos em estágios menos avançados.

De acordo com o novo modelo denominado Grupo Escolar, o qual “previa uma organização administrativo-pedagógica que estabelecia modificações profundas e precisas na didática, no currículo e na distribuição espacial de seus edifícios” (BENCOSTTA, 2005, p.69). Os edifícios que abrigavam os grupos escolares foram construídos de acordo com os pressupostos dessa nova nação. Entretanto, não foi apenas a construção de novos espaços escolares que marcou o novo modelo de escola primária, mas também a organização de métodos de ensino, com noções de organização das atividades educativas, diversidade de materiais e a divisão dos grupos de crianças.

Outros aspectos relevantes podem ser pontuados na construção da nova educação, entre eles, o processo de formação dos futuros professores nas Escolas Normais do Estado de São Paulo, configurada como Escola Modelo, que inaugura em 1896, dentro dos moldes froebelianos, o jardim de infância *Caetano Campos*²⁵, incidindo na criação de novos grupos escolares, adotados em todo país. Entretanto, o primeiro *jardim de infância*, fundado no Brasil, em 1875, de origem privada, foi no

24 Foi um sistema que procurou organizar a educação pública no Brasil, no período de 1750 a 1777, por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, 1º Ministro de Portugal que tinha como objetivo a organização da escola para servir aos interesses do Estado.

25 O jardim de infância Caetano Campos era uma instituição pública, porém atendia aos filhos da classe social abastada.

Estado do Rio de Janeiro, no colégio Menezes Vieira (KUHLMANN, 2001). Em 1899, no Rio de Janeiro é inaugurada a primeira creche pública, vinculada à fábrica de tecidos Corcovado, e em 1901, em São Paulo é criada a Associação Feminina Beneficente e Instructiva, pela iniciativa da espírita Anália Franco com o propósito de “organizar escolas maternais e creches, que funcionariam agregadas a asilos para órfão” (KUHLMANN, 2003, p.476). É nesse contexto, com o objetivo de atender as crianças oriundas da Lei do Ventre Livre, como também as mães, mulheres pobres e operárias, que surge a creche para o cuidado de crianças de 0 a 2 anos de idade.

Até essa época, os bebês abandonados nas “rodas” eram encaminhados e cuidados em instituições denominadas “casa dos expostos”. Assim, essa nova forma de atendimento às crianças em creches favoreceu as famílias no sentido de evitar o abandono naquelas instituições.

As propostas acerca das novas instituições infantis eram, sobretudo, discussões oriundas da área médica-farmacêutica, legisladores, juristas, políticos, educadores, religiosos, homens e mulheres, senhoras da sociedade. (KUHLMANN, 2003)

A construção de um imaginário em torno da educação escolar passa a ser o viés dos discursos republicanos rumo à construção de uma nova nação com o ideal de educação civilizatória. Entretanto, não são apenas as escolas primárias que foram difundidas como modelo de civilização. Percebemos que este novo aspecto de apresentar a educação brasileira era uma maneira de se tornar igual aos países europeus civilizados. Dessa forma, o processo de civilização, ou seja, de comportamento humano, o qual introduz modelos/padrões de autocoerção, de vergonha e pudor e de domínio das emoções passam a guiar as estruturas dos indivíduos que, por sua vez, modificam as estruturas sociais (Elias, 1994). De acordo com Veiga,

A escola monopolizada se institui como elemento central de disseminação dos valores da sociedade civilizada além de ser a instituição por excelência de reprodução da auto-referência dos povos civilizados. Estabelece-se como produtora e reprodutora de novas dinâmicas de socialização expressa na difusão da cultura escrita, das ciências e dos ideais de nação e pátria. (VEIGA, 2007, p.5).

A educação infantil sob o prisma do assistencialismo²⁶ ou da educação por excelência²⁷ foi a nova configuração adquirida. Em meio a esse panorama, alguns

²⁶ Destinado às crianças provenientes das camadas pobres e atendidas nas instituições denominadas creche e escola maternais.

eventos traduzidos nas exposições internacionais organizados em diversos países evidenciavam a ascensão da nação e do progresso, manifestando as tendências e conflitos do mundo. “Cada país, ao sediar uma exposição, mostrava aquilo que seria a prova de seu lugar no *concerto das nações civilizadas*” (KUHLMANN, 1998, p. 75).

Na exposição pedagógica, ocorrida em 1883, no Rio de Janeiro, entre os trabalhos relativos aos jardins de infância feitos pelos alunos do jardim de crianças, foram apresentados, segundo Kuhlmann (2001, p.15) “[...] de traçado, dobrado, picado, desenho froebeliano, papel quadriculado, aquarela [...]”. E ainda os trabalhos expostos da diretoria do jardim, compreendidos em “[...] livros e edições do Dr. Menezes Vieira, mobília, material de ensino, quadros, mapas, estampas, cartas, aparelhos etc” (*Idem e ibidem*).

As exposições se conjugavam como grandes eventos na difusão do que produzia, desde objetos, produtos alimentícios, jogos, materiais didáticos, instituições, entre outros. Dentre as intervenções podemos apontar as ações médico-sanitaristas, extremamente importantes no período inicial da República, contribuindo para que a cidade ostentasse riqueza e progresso e pudesse, assim, ser considerada moderna e civilizada. É importante ressaltar que, nesse período, o Brasil vive um turbilhão de grandes acontecimentos, entre eles o fim da escravatura, a proclamação da República, o crescimento industrial, a pobreza e a disposição de uma imensa dimensão territorial são elementos que incorrem na estrutura econômica, política e social do país.

Numa perspectiva eliasiana, os aspectos organizacionais e institucionais da sociedade brasileira fizeram parte de transformações necessárias para adentrarem no mundo dito “civilizado”. De acordo com Elias (1990, p.13), “o homem ocidental nem sempre se comportou da maneira que estamos acostumados a considerar como típica ou como um sinal característico do homem ‘civilizado’”. Dessa forma, é possível perceber que a noção de civilização passa a direcionar as ações de comportamento e vida da população, implicando mudanças na estrutura do comportamento que repercutem de algum modo na estrutura da sociedade (Estado).

Entretanto, o conceito de civilização, na abordagem eliasiana, apresenta significações distintas e aponta que:

²⁷ Destinado às crianças abastadas e atendidas nas instituições denominadas jardim de infância.

Determinados indivíduos os tenham formado com base em material lingüístico já disponível de seu próprio grupo, ou pelo menos lhes tenham atribuído um novo significado. [...]. Outros os captaram em seu novo significado e forma, desenvolvendo-os e polindo-os na fala e na escrita. Foram usados repetidamente até se tornarem instrumentos eficientes para expressar o que as pessoas experimentaram em comum e querem comunicar. Tornaram-se palavras da moda, conceitos de emprego comum no linguajar diário de uma dada sociedade. Este fato demonstra que não representam apenas necessidades individuais, mas coletivas, de expressão. (ELIAS, 1994, p.25).

Assim, além do conceito de civilização apresentar distinções do modelo de compreensão e apreensão, Elias (1990, p.231) adverte sobre as formas como os seres humanos estabelecem relações com o mundo, pois: “o que muda no curso do processo que denominamos de história são as relações mútuas, as configurações de pessoa e a modelação que o indivíduo sofre através dela”.

Ou seja, na tentativa de compreender os processos, recorremos às considerações feitas por Gebara que diz:

O homem, além das relações de produção vive em cadeias de interdependência, isto é, aproximando-se de outros homens através de laços que se articulam de maneira diversificada. Essencialmente Elias trabalha com padrões de interdependência em processos de mudanças, rearticulando relações de poder entre os indivíduos em sociedade. (GEBARA, 1999 *apud* CAVICHIOLI, 2000, p.27).

Desse modo, acreditamos que estamos constantemente em um processo de civilização, de transformações e mudanças permeadas pelas relações que vamos construindo e pelas cadeias de significação que nos cercam.

1.2 A educação da criança entre os séculos XX e XXI: aspectos legais.

Nesse cenário, as ações voltadas às crianças não eram vistas pela sociedade e pelas autoridades como educação, mas sim como “*assistência científica*, que vê com preconceito a pobreza e trata das instituições como dádiva e não como direito” (KUHLMANN, 2005, p.184).

Os progressos no combate à mortalidade infantil, na implantação das instituições das gotas de leite, na criação de creches, entre outros, fizeram com que os médicos fossem vistos com notoriedade nas discussões sobre a criança. Logo eles passaram a discutir “os projetos para construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial

com relação à educação primária e infantil” (KUHLMANN, 1998, p.91). Temos ainda, aliada aos médicos a figura das mães burguesas na propagação de novas condutas nas atividades maternas, e dos religiosos que trabalham nas creches e asilos.

A partir de 1920, as diversas reformas estaduais lideradas por políticos com intenções teóricas heterogêneas intituladas defensores da “escola nova”, entre eles Manuel Lourenço, Anízio Teixeira, Francisco Campos, referem-se a ela como inspiradora de suas ações. Freitas (2005) nos chama atenção para a escola como espaço de

apropriação que se dava num campo de luta centrado na renovação das questões metodológicas e pedagógica com a qual se defendia uma nova escola para que a república pudesse “civilizar” seus filhos em novas instituições e a apropriação que se dava num campo de luta centrado na disputa sobre qual república deveria ser consolidada, o que exigiria da escola uma adaptação para atender às demandas da construção dos modelos que cada um defendia. (FREITAS, 2005, p.166).

No que tange à lei, as ações educativas destinadas às crianças pequenas foram implementadas a partir de 1919, com a fundação do Departamento da Criança no Brasil (DCB) pelo diretor do *Instituto de Proteção e Assistência à Infância*²⁸ (IPAI) do RJ, Arthur Moncorvo Filho, que teve como objetivo “registrar e estabelecer um serviço de informação sobre as instituições privadas e oficiais dedicadas à proteção direta ou indireta à infância” (*idem*, 2005, p.183).

É no bojo da escola nova, entre as relações trabalhistas e de assistencialismo, que as propostas de atendimento, principalmente à criança pobre, começam a ser implantadas. A assistência, segundo Kuhlmann (1998, p. 53), “era o lugar onde se pensava *cientificamente* a política social para os mais pobres, em que se suprimiam os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer os serviços”.

Embora as discussões acerca da criança e da infância tivessem tomado rumos ambíguos e caminhassem de forma morosa, houve um avanço a partir do movimento intitulado “Manifesto dos Pioneiros de 1932, regula sobre o *desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar*

²⁸ Grifos do autor.

(*creches, escolas maternas e jardins de infância*) e de todas as instituições peri-escolares²⁹ e pós-escolares³⁰. (KUHLMANN, 2005, p.186).

Nesse sentido, as ações direcionadas em defesa da criança foram discutidas na Conferência Nacional de Proteção à Infância, ocorrida em 1933, no Rio de Janeiro. Anísio Teixeira defendia que a criança pré-escolar deveria ser vista sob o âmbito pedagógico, mental, social e também menciona a importância dos brinquedos, criando uma relação com o brincar. Apesar do Manifesto dos Pioneiros apresentar implicações estratégicas políticas, ele causou impacto na “consolidação do Estado como interlocutor principal da sociedade para o encaminhamento das questões relacionadas à educação escolar” (FREITAS, 2005, p.167). Para que a educação infantil brasileira, ainda que de forma ambígua, alcançasse o patamar que se encontra hoje, com direitos institucionalizados, inúmeras discussões e movimentações, principalmente de cunho social, alimentaram “políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos, que se articularam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena” (KUHLMANN, 2005, p.183). No entanto, a expansão do mercado de trabalho feminino na década de 60 foi preponderante na constituição das instituições de educação infantil. A regulamentação do trabalho feminino, em 1932, obrigou os estabelecimentos industriais e comerciais, com no mínimo 30 mulheres, a dispor de creches para o atendimento da educação infantil.

As iniciativas em relação à criança e à infância começaram a florescer, principalmente com a promulgação da LDB 4024/61, a qual prescrevia que as crianças com idade abaixo de 7 anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins de infância. Em 1967, o Departamento Nacional da Criança (DNCR) divulga um plano de assistência ao pré-escolar, incrementando a criação de escolas e jardins de infância. Ao contrário do que ocorre em 1971 com a criação da Lei de Diretrizes e Bases 5692, art. 19,§1º, que diz: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” De acordo com Kuhlmann (2003, p.490), “o verbo ‘velar’ porta muitas significações: [...] tem o sentido de cobrir com véu, ofuscar, disfarçar, dissimular, acautelarse, livrar-se; [...] *vigilare*, na intenção da lei, quer dizer interessar-se, proteger, patrocinar”.

29 Atividade desenvolvida na escola, porém não integra o currículo.

30 Grifos do autor.

Observaremos mais adiante nos capítulos que seguem alguns verbos com significações muito próximas desses e, além disso, algumas expressões que denunciam o caráter religioso descaracterizando a educação laica.

A criança e a infância fazem parte de configurações sociais que ao longo da história vêm sofrendo modificações econômicas, políticas e sociais. Assim, percebe-se a formação de concepções educativas ao longo dos tempos, marcadas pelo cuidado e assistência que culminam no final da década de 80 com reivindicações em defesa da educação infantil.

A Constituição Federal de 1988, art. 208, garantiu a educação de crianças com idade de zero a seis anos em creches e pré-escolas como direito do cidadão e dever do Estado, e inclui a creche no Sistema Educacional, ressaltando ainda, a municipalização da Educação Infantil no Art.211. Assim, a criança é constituída como sujeito de direitos, conforme está disposto no art. 227:

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

Em 1990, o ECA (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990) ratifica os dispositivos enunciados na Constituição Federal. Assegura à criança no Art. 3º gozar “[...] de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, a partir de todas as oportunidades e facilidades, proporcionando o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em circunstância de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990). Entre os direitos sancionados nessa lei, observamos especialmente o Capítulo II que trata da liberdade, do respeito e da dignidade, principalmente o inciso II, que considera a opinião e expressão das crianças e o direito a brincar, praticar esportes e divertir-se no inciso IV. Ainda o Art.17 determina o respeito à identidade e autonomia entre outros aspectos citados nesta lei.

A opinião e a expressão das crianças garantidas a partir de então pela lei valorizam sua própria identidade e autonomia enquanto indivíduos que atuam socialmente. Considerar a criança nesta perspectiva é possibilitar-lhe o papel de protagonista.

Um pouco mais adiante, com a publicação da LDB 9.394/96 que regulamenta no Artigo 29, o direito à educação infantil, “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Ainda que o Artigo 11, inciso V desta lei destaque prioridade para o ensino fundamental, o que pode provocar interpretações equivocadas, no sentido de uma modalidade se sobrepor a outra, percebemos os avanços no campo legislativo em prol dos direitos da criança. Outro fator preponderante no que diz respeito aos cuidados e educação é o despreparo ou a falta de formação específica dos professores e assistentes que atuam com as crianças de 0 a 5 anos, o que incide na falta de qualidade de atendimento oferecido a elas.

1.3 Revisão da literatura: concepções de infância

As pesquisas com enfoque na educação infantil estão ganhando dia a dia mais prestígio no campo educacional. Percebemos que as décadas de 80 e 90 consolidaram estudos sobre a história e política da educação infantil, formação do professor e do trabalho pedagógico (STRENZEL, 2009), considerando que, cada vez mais, novos objetos estão sendo analisados. Por outro lado, é importante também pontuar que as pesquisas mostram uma aproximação interdisciplinar para o estudo da criança e da infância (SCHARAMM, 2009; FRANCO, 2009). Uma interface nos campos da sociologia, história, psicologia, pedagogia, filosofia e antropologia. Considerando esta perspectiva, encontramos pistas teórico-metodológicas que enfatizam a presença das crianças como heterogêneas, produtoras de culturas, que ganham voz e são ouvidas por pesquisadores.

Para tanto, a sociologia da infância, mesmo em fase de ascensão, tem apresentado uma pesquisa muito incipiente na comunidade dos sociólogos. No grupo de trabalho da ANPED, encontrei dois trabalhos publicados em 2010 e 2003, relativos à infância: Aproximações entre os processos de socialização e a sociologia da infância de Lisandra Ogg Gomes, 33ª reunião e na 26ª reunião, o trabalho intitulado A emergência de uma sociologia da infância no Brasil, de Jucirema Canteiro.

Dessa forma, pode-se dizer que a infância enquanto categoria social teve uma maior visibilidade na década de 90, pois, “ganha maior expressão através da criação dos seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autônomas” (SARMENTO, 2009, p.18). Ela herda da teoria da socialização de Emile Durkheim sua base de pensamento sociológico. Acrescem a isso as crianças como atores no processo de socialização. É importante pontuar que a infância, na perspectiva de um problema social, passa a exercer um papel de pressão, ou seja, passa a ser dada uma especial importância às crianças: mercado global de produtos; mobilização de pessoas que trabalham com elas, considerando ainda que “as crianças são percentualmente cada vez menos na sociedade [...]” (SARMENTO, 2009, p.22). Este é um fator que passa a preocupar cada vez mais os adultos e as autoridades estatais³¹.

A infância enquanto categoria social é dependente de cuidados que é indispensável à sua sobrevivência. Nessa relação de dependência por parte das crianças, legitimamos o poder dos adultos. Para tanto, existe “uma rede de relações entre seres humanos, onde a balança de poder muda constantemente, de forma assimétrica, sem dicotomizar autores e atores, indivíduo e sociedade” (GEBARA, 2005, p.2), ou seja, as relações de dependência entre adultos e crianças desenvolvidas durante as ações de cuidado e educação são relações imbuídas de aspectos que levam o adulto a conhecer o desenvolvimento humano, mais especificamente o desenvolvimento infantil. Tais conhecimentos são fundamentais e não seria possível se não houvesse a necessidade ou a dependência por parte da criança. Ou seja, “o desenvolvimento do conhecimento humano ocorre sempre no interior das configurações vividas, sendo um aspecto fundamental do desenvolvimento destas pessoas em sociedade”. (GEBARA, 2005, p.2-3)

Nessa perspectiva, a sociologia da infância pode contribuir nas discussões teórico-metodológicas e no equilíbrio que buscamos numa balança de poder. Assim, temos uma perspectiva apresentada por Sarmiento e feita por Willian Corsaro, sociólogo americano, que nos oferecem orientações acerca da sua tese de reprodução interpretativa.

31 As discussões apresentadas por este autor são oriundas do contexto e estudos europeus. No entanto, direcionando o foco para as crianças brasileiras, de que forma nos aproximamos de tais “problemas”?

Conceito que pode ser associado ao de ‘estruturação’ [...] e que exprime a idéia de que as crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas. (SARMENTO, 2009, p.9).

A despeito da citação acima, temos crianças e adultos enquanto promotoras e receptoras de estímulos o que gera para as primeiras –as crianças –uma apreensão criativa daquilo que elas se apropriam, resultando em novos significados.

Reconhecer a criança enquanto sujeito histórico, social, consumidor e produtor de cultura nos possibilita olhar para as práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil, no sentido de indagar o que as crianças falam? Como se manifestam? Quais orientações são aferidas por elas na execução destas? Nesse sentido, “não basta examinar as práticas educativas de seus educadores, mas que é necessário compreender as perspectivas das crianças [...]” (MONTANDOM, 2005, p.485).

Diante dos estudos e pesquisas analisados, percebemos que desde a década de 1990³² a infância e a criança passam de objeto e são reconhecidos como sujeitos de estudos nas pesquisas. Entretanto, não podemos deixar de apontar a relevância de estudos precursores empreendidos na década de 1940 no Brasil, por Florestan Fernandes, como exemplo o clássico trabalho “As trocinhas do Bom Retiro” (1947). Esse estudo apresenta aspectos socializadores do folclore e grupos infantis formados na rua, que nas palavras do sociólogo reflete “a educação da criança, entre as crianças e pelas crianças” (FERNANDES, 1947, p.39), o que possibilitou compreender a formação entre os grupos e a organização interna que repercute em valores como a solidariedade, o delineamento da disciplina e as regras das relações sociais. Vale também ressaltar que Florestan Fernandes (1947) admitiu em seus estudos que a cultura infantil é constituída

32 Os estudos analisados no período de 2005 a 2009 revelaram que as publicações na década de 1990 tiveram uma amplitude no que diz respeito ao campo da sociologia da infância e que esta conta com alguns interlocutores brasileiros (Delgado & Muller, 2005).

de elementos culturais exclusivos das crianças em interação com elas e característicos por sua natureza lúdica atual e que, em grande parte, são provenientes da cultura do adulto.

A sociologia da infância vem em defesa da criança, considerando-as como atores sociais plenos, contextualizando a autonomia delas através da apropriação dos seus discursos, na interação com as pessoas, com as instituições, reagindo aos adultos e na criação de estratégias para participar do mundo (DELGADO e MULLER, 2005), isto contraria correntes da psicologia que “tendem a interpretar a criança como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e de representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles” (SARMENTO, 2005, p.361).

O esforço da sociologia da infância é ressignificar conceitos e concepções para além da perspectiva que tem a criança como adulto em miniatura, ser imperfeito, em devir. Para Sarmento (2005, p.374), a desconstrução do conceito de “socialização” é inerente à emancipação da infância como objeto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos. Essas referências às crianças aparecem nas investigações relacionadas aos aspectos a seguir: metodologias cujo foco seja as vozes e ações da criança (PRADO, 2005; SARMENTO, 2005; PEREIRA, SALGADO e SOUZA, 2009); os processos de socialização, cultura de pares e “culturas da infância” (GOMES, 2008; CORSARO, 2005; MULLER, 2006; MARTINS FILHO, 2008;) a brincadeira constituída como o modo mais vivido espaço e construção de práticas sociais e culturas infantis (BORBA, 2006; ALMEIDA, 2006; MARTINS, 2009); práticas pedagógicas e o brincar (CARNEIRO MARTINS, 2009; SILVA, 2006).

Contudo, os pesquisadores nos advertem da necessidade de conhecer as crianças para que possamos compreender melhor suas infâncias. Segundo Pinto e Sarmento (1997)

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas as próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (PINTO e SARMENTO 1997, p.25 *apud* MULHER 2006, p.556)

Os estudos realizados por Delgado e Muller (2005, p.3) compreendem a socialização como forma de “estimular a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas [...]”. Apoiada em Plaisance (2004), as autoras pontuam a definição de educação do sociólogo Durkheim como uma socialização baseada na ação dos adultos sobre os mais jovens, de uma geração sobre a outra. Sobre esse aspecto, apontado pelo sociólogo, podemos entender como um modelo pode ser discutido na medida em que entendemos a forma como a criança reelabora ou ressignifica os conhecimentos aprendidos. Um dos primeiros pontos enfatizados por Durkheim é que a educação se apresenta de várias formas, atravessados pelo tempo e o espaço, que se configura com o meio social. A função educativa da criança responde às expectativas de preparo segundo o interesse das necessidades dos adultos, os quais exercem inegável ação social sobre as crianças. Vale ressaltar também, a multiplicidade de propostas educativas existentes em nossa sociedade em tempos atuais. Sobre a questão, retornamos a Elias (1994) quando ele aponta que:

Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. Isolada dessas relações, ela evolui, na melhor das hipóteses, para a condição de um animal humano semiselvagem. Pode crescer fisicamente, mas, em sua composição psicológica, permanece semelhante a uma criança pequena. Somente ao crescer num grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos. E a língua que aprende, o padrão de controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ele cresce e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta. (ELIAS, 1994, p.27).

Além de entender a socialização como algo impulsionador a favor da atuação das crianças, ela “é algo que se faz junto, é a forma com que os seres humanos praticam as suas ações, vivem suas vidas, evidenciam seus valores, constroem e defendem suas idéias” (BARBOSA, 2007, p.106).

Sendo assim, partimos para os estudos que pontuam sob quais aspectos as práticas educativas vão sendo evidenciadas nas pesquisas acadêmicas. Alguns autores, como BARBOSA (2007) e CRUZ (2009), comprovam que as práticas de socialização que ocorrem entre adultos e crianças e os seus grupos de pares, no âmbito da família e das creches são considerados transmissores de crenças e valores, de atitudes e

comportamentos (GOMES, 2008), por meio de experiências que estabelecem nos espaços e tempos do contexto educacional (MARTINS FILHO, 2008).

As práticas pedagógicas nas pesquisas em educação são entrelaçadas a inúmeros elementos. Em alguns estudos, ela é o resultado dos saberes docentes, os quais norteiam as ações pedagógicas (GARANHANI, 2004). As concepções de corpo e movimento (IZA, 2008) fazem conexão com os sentidos e significados da atividade de brincadeira atribuída pelos professores. Nesse mesmo viés, temos a educação e o cuidado mais voltado para o corpo, uma investigação em que o momento do sono, higiene e alimentação (JUNQUEIRA, 2006) são destacados sob o ponto de vista das crianças e profissionais. Nesta concepção, a autora denuncia a pouca flexibilidade decorrente da rotina '*ritualizada*' e a falta de conhecimento em tratar momentos como este de forma diferenciada, descaracterizando o binômio cuidar e educar como temas importantes de reflexão.

A prática educativa das professoras de crianças nos seus primeiros anos de vida, precisamente de 0 a 1 ano (TRISTÃO, 2004), de 4 meses a 1 ano e 4 meses (GIRALDI, 2008), de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 6 meses (DEMARTINI, 2003) foram objetos de estudos que revelaram que a concepção de infância dos profissionais que trabalham com crianças pequenas permeiam a prática cotidiana e ainda a necessidade de uma consistente formação inicial e continuada em consonância com o projeto político pedagógico e políticas públicas que privilegiem a infância (GIRALDI, 2008) e indicam a necessidade de promover momentos de formação com discussões e reflexões que envolvam o cuidar e o educar, questões que trazem repercussões diretas na prática educativa (FINK, 2005).

Por se tratar de um campo que ainda está em construção, existem momentos que se aproximam dos moldes escolares e em outros, o rompimento destes que se destacam enquanto contribuições rumo a construção da pedagogia da educação infantil.

Diante dos estudos expostos que tratam de pesquisas com crianças entre 3 a 4 anos, o papel da imitação no desenvolvimento infantil, sua relação com o educador e a caracterização do ambiente (BIANCHINI, 2008) são elementos que impulsionaram a proposta de intervenção, os resultados apontam a necessidade de considerar a autoria do bebê e as aprendizagens múltiplas, a atuação da educadora no sentido de potencializar a construção de imitação pelo bebê.

Outro aspecto apontado no levantamento de dados diz respeito à organização e ao uso do espaço (ARAÚJO, 2001; VIEIRA, 2009), os quais passam a ser analisados enquanto ambientes e podem proporcionar novos momentos de intervenções nas práticas pedagógicas e ainda interferir no processo de construção do conhecimento (GOMES, 2006). É importante ressaltar que a pesquisa de Agostinho (2004) aborda o espaço enquanto lugar. Segundo a autora, “o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida, das relações que ali são travadas [...]”. (AGOSTINHO, 2004, p.1)

Ainda nessa mesma direção, (SILVA, 2006, p.1) busca “compreender as possíveis interferências causadas pelo espaço-ambiente ao processo de construção de conhecimentos na educação infantil”. A pesquisa realizada por Vieira (2009) equaciona o espaço da sala de educação infantil em dois contrapontos: o primeiro advindo do espaço organizado nos moldes da sala de aula do ensino fundamental e o segundo reorganiza o espaço em cantos específicos, como leitura, casinha, fantasia, jogos, entre outros. Já a pesquisa de Araujo (2001) trata do uso do espaço como meio de controle e disciplina da criança.

É importante ressaltar que os estudos vão em mesma direção, ou seja, apontam que as crianças dão ao espaço da creche novos sentidos e significados, inventando outros modos de lidar, e neste mesmo cenário, os professores são estimulados a desenvolverem a criatividade em busca de adequações possíveis. Nesse sentido, crianças e adultos, em dimensões diferentes, dão novos sentidos e significados aos espaços.

Nos textos acadêmicos, alguns autores denunciam a supremacia estabelecida na relação dos adultos com as crianças, impregnada nas práticas pedagógicas (MÜLLER, 2006), caracterizando uma visão linear, funcional, finalista e contraditória [...] (MARTINS FILHO, 2008). De acordo com Schramm, (2009 p. 16) “[...] As crianças são cotidianamente oprimidas, não escutadas, não desafiadas, não incentivadas para criarem, opinarem ou participarem ativamente da dinâmica escolar”. Sendo um dos principais problemas na educação infantil a exacerbação da escolarização da criança [...] (IZA e MELO 2009).

Nesse sentido, percebemos os adultos se sobreporem aos interesses das crianças nas práticas realizadas na instituição de educação infantil.

As discussões empreendidas pelo campo da sociologia da infância nos alertam que as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem aos adultos e criam estratégias de lutas para participar do mundo (DELGADO e MULLER, 2005).

Diante dessas reflexões, é possível perceber que as pesquisas ressaltam o âmbito sociológico e uma interface com as diferentes áreas. Grande parte dos materiais analisados caminha principalmente em direção às crianças de 4 a 6 anos, o que deixa uma lacuna em relação às crianças de 0 a 3 anos, que na maioria das vezes são estudadas com base nos aportes teóricos e empíricos da psicologia. Nesse sentido, ainda não é possível ouvir as vozes das crianças de 0 a 3 anos nas instituições de educação infantil. Valorizar a voz e a vez das crianças é considerar que possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas de infância”, as quais se caracterizam pela articulação complexa dos modos e formas de racionalidade e de ação. (SARMENTO, 2005).

Assim, na direção de ouvir a criança e validar sua importância no momento que fala e que se expressa, de reconhecê-la como sujeito concreto mediatizando a sua participação na construção do conhecimento, nos aprofundamos na história dos sujeitos desta pesquisa.

CAPÍTULO II

A ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS E ESPAÇOS: CENÁRIO DA PESQUISA



Figura 2 – Uma creche para estar acompanhado.
Fonte: Frato, 1988

Com essa imagem, quero apresentar as várias formas em que procurei transitar no universo infantil, interagindo e tentando encontrar respostas em meio a uma diversidade de formas e modos de ser criança em face de um mundo de incertezas.

2.1 A metodologia desta pesquisa

Esta pesquisa de mestrado em educação na linha de história da educação, memória e sociedade, é uma investigação com abordagem qualitativa realizada como

um estudo de caso de inspiração etnográfica, acreditando que “ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes” (MINAYO, 2007, p.21). Os elementos pontuados são destituídos de uma validação quantificada, pois os entendemos como fenômenos resultantes das relações, das representações e das intenções que compõem a realidade social. E ainda nos “oferecem melhores recursos para elaborar as novas visões, a reestruturação de campo e construção de novos sentidos que exigem uma ação inovadora” (GAMBOA, 2007, p.123). A partir desses pressupostos, podemos deduzir que tais abordagens partilham de configurações que consideram os contextos e as ações como delimitadoras na construção e interpretação de novos conhecimentos.

Por ser um estudo de caso com inspiração etnográfica, é uma pesquisa que pretende entender as crianças por si mesmas (COHN, 2005). Os estudos de caso abordam aspectos novos, ou seja, eles procuram detectar novos elementos à medida que surgem novas questões e novas respostas. Outro elemento importante diz respeito ao contexto em que o objeto/sujeito se situa “para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.18-19), de forma completa e profunda.

A pesquisa etnográfica, segundo Cohn (2005, p.10), é um método que possibilita ao pesquisador “participar ativamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos [...]”. Dessa forma, podemos descrever situações que parecem simples – em que as crianças se aproximam e nos convidam a participar das suas experiências - mas que nos informam sobre seus modos de ser e estar, como podemos observar no relato:

As crianças estão brincando no pátio. Eu estou sentada à mesa observando-as e escrevendo no diário de campo algumas anotações. Marcos se aproxima e diz: ‘Oh... vem aqui, ninguém vai te bater. Mas, a tia não está com medo, eu estou escrevendo, se não... Lá não dá pra escrever, ta? (logo mudei de idéia...) Eu já estou indo lá.’ Marcos: ‘eu tenho cadeirinha pra você.’ Eliana: ‘Tem cadeirinha!’ Marcos: ‘Hãra.’ Eliana: ‘Há ta, é que não tem mesa, mas eu vou lá.’ (saí com ele me puxando pela mão...). (Diário de campo, 04/03/11).

E ainda, “[...] um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que tem a dizer sobre o mundo” (COHN, 2005, p.10). E até mesmo sobre nós, adultos, como na passagem abaixo:

As crianças, Marcos, Renan e Enzo estavam brincando com as peças de montar; eles construíram aviões, carrinhos e outros objetos brincantes. Para poder participar das brincadeiras deles, aproximei-me e peguei um carrinho montado com as pecinhas e empurrando no chão, emitindo um barulho parecido com um motor de carrinho, disse: ‘Oh! O meu caminhão aqui’ (e continuei fazendo um barulho com a boca). Marcos querendo me orientar me disse: ‘Não é assim, tia!’ (percebi que ele demonstrava o “poder” que tinha para me ensinar, que não era daquele jeito que brincava) Eu retruquei: ‘Hã... Não é?’ Renan que também brincava, ouviu nossa conversa e disse: ‘É assim, oh! Assim...’ (e fazia no chão o mesmo que eu fiz). Eliana: ‘Me ensina!.’ Enzo rapidamente: ‘Tia... Tia... Oh.’ Observei que todas as crianças que estavam ali perto de mim, queriam contribuir me ensinando de alguma forma, ou até mesmo, da mesma forma. Marcos continua: ‘Oh, você pega um bem grandão... daí faz assim...’ Eliana: ‘Olha só que legal que ficou...’ Renan também participa: ‘Caminhãozinho... oh! Ela pega o caminhão’ (Ele me manda pegar o caminhão). O brinquedo está engatado em outro, ao pegá-lo ele desmonta. Eliana: ‘Eu não consigo’. Renan responde: ‘Você pega o caminhão e faz assim oh!’ Eliana admirada: ‘Como é que faz o caminhão? Por que vocês sabem fazer e eu não? Vocês sabem fazer carro...’ Renan interrompe dizendo: ‘Isso é um trator oh!’ (Os brinquedos viram os objetos que eles querem). Eliana: ‘Tive uma idéia! Vamos fazer uma fazenda com carros, tratores, caminhões...’ Rafael me interrompe: ‘e uma teneré’. Eliana desentendida: ‘Tê... O que?’ Rafael responde: ‘Teneré... é uma moto do Vinícius (primo do Rafael)’. Rafael continua conversando: ‘Você quer que eu faço um avião para você?’ Eliana: ‘Eu quero!’ Rafael: ‘Vou fazer bem grandão... Vou pegar um monte de pecinhas’. Eliana: ‘Por que eu não sei fazer?’ Rafael responde: ‘é por que você é desse tamanho... e agora já sabe fazer’. Eliana questiona: ‘Porque eu sou desse tamanho? Grandona?’ Rafael continua: ‘você é criança grandona!’ (Diário de campo, 1/06/11).

Na cena acima, as crianças estão brincando. À medida que eu entro em cena, não me descaracterizo, pois sou adulta. O diferencial é que, na maioria das vezes, os adultos naquela situação, auxiliam, no máximo, as crianças a desenvolverem um brinquedo com as peças, eles não brincam e, na pior das hipóteses, eles nunca vão emitir um barulhinho pela boca sinalizando o motor do carro. Então, para que eu possa, pertencer e participar da brincadeira, eles precisam me informar do seu mundo, dizendo: “não é assim, Eliana. É assim... olha!”. Percebemos não ser apenas uma criança (Marcos), mas todas as outras que estão à volta trazem contribuições (Enzo, Renan, Rafael), eles falam a mesma língua. Dessa forma, “elas asseguram a seus integrantes não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o

mesmo confere a seus membros e de negociar sua própria identidade dentro do grupo” (FERREIRA e OLIVEIRA, 2009, p.60).

Pode-se perceber um sentimento de vaidade quando elas podem demonstrar poder em ensinar as coisas ditas do seu mundo, mostrando que existe de fato uma fronteira entre a criança e o adulto. E que não basta eu fazer igual, elas precisam ditar as regras: “[...] são espaços de poder que as crianças ocupam para exercer o controle não só sobre si mesmas, mas para se diferenciar e confrontar os adultos e a cultura do mundo adulto” (FERREIRA e OLIVEIRA, 2009, p. 63).

Em outro episódio pude perceber na fala de Felipe a confirmação da existência de mundos diferentes. As crianças brincam dentro da sala com peças de montar tipo ‘lego’. Aline mostra uma barata, que está próxima a parede. Felipe toca nela e a assistente adverte-o dizendo: ‘Não mexe na barata, não coloca a mão, credo!’. Ele responde: ‘a gente gosta é de pegar na mão.’ (Diário de campo, 14/04/2011).

A etnografia também reconhecida como observação participante, proponente de uma investigação intensa por períodos de meses ou anos, é uma metodologia de coleta de dados advinda da antropologia. Os estudos etnográficos apontam, segundo Corsaro (2009), vantagens ao destacar seu poder descritivo, sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados e sua captura para análise apurada repetida.

Para tanto, o etnógrafo deve levar em consideração estratégias que dizem respeito à entrada e aceitação no grupo social. Além disso, a etnografia defende a ideia “que qualquer evento, fenômeno ou categoria simbólica e social a ser estudada deve ser compreendido por seu valor no interior do sistema simbólico e social em que é gerado” (COHN, 2005, p.9). Ou seja, para falar das crianças de um CEIM, devemos compreender o que e como pensam as pessoas que se relacionam diretamente com elas e qual seu espaço nesta sociedade. Portanto, ao propor a pesquisa com crianças, não nos furtaremos em compreender as relações entre as crianças, professora e assistentes pedagógicas.

[...]: ao dar a palavra às crianças, é preciso levar em conta também a escuta aos adultos próximos a elas, que podem se sentir excluídos e perceber essa situação como injusta; também é preciso cuidado com os adultos que desejam se interpor entre o pesquisador e as crianças. (CAMPOS, 2008, p.38).

Como nessa situação:

Disponibilizamos tintas e pincel às crianças e fixamos um papel pardo bem grande na frente da parede da sala do CEIM para que elas pintassem de forma que pudessem explorar o ambiente. Na ocasião, a coordenadora Ana estava auxiliando na fixação do papel na parede. Bárbara se aproxima com um potinho de tinta na mão e diz: ‘Eu quero pintar a mão?’ (o tom de voz que ela usa para se expressar é como se estivesse pedindo, pois, no final ela usa interrogação). Eliana diz: ‘hum... Pinta o que você quiser. Pode pintar. Pinta no papel...’ (Bárbara começa a pintar sua mão para depois carimbar). Ana se aproxima e diz: ‘Olha, eu vou fazer assim, tia Aninha vai ficar assim, oh... Oh crianças!’ (Ana Clara e Marcos não dão atenção, só Bárbara que olha) Marcos copia a tia Aninha aí (ela fica numa posição de modelo) Marcos oh! Olha aqui, copia a tia Aninha...’ e continua insistindo com a criança que não havia dado atenção. Marcos olha para ela e pinta no papel. Aninha diz: ‘Faz a minha cabeça, o meu olho...’ Interferindo no desenho. Marcos diz: ‘eu fiz sua cabeça... seu olho.’ Aninha: ‘a minha cabeça... faz bem bonito o meu cabelo...’ Eliana pergunta: ‘o que você está fazendo aí, Marcos?’ Marcos responde: ‘a tia’ (e aponta com o dedo). Eliana: ‘A tia?’. Marcos: ‘tia Ana’ (e continua pintando). (Diário de campo, 14/07/11).

Nesse momento, vemos a interferência do adulto. A ocasião foi planejada para que as crianças, espontaneamente, pudessem explorar a experiência com a tinta, com o pincel, com as cores, as formas em que poderiam se expressar, o espaço exterior no qual foi fixado o papel, levando em conta os outros momentos em que tiveram um maior contato com tinta, elas não fizeram uso do pincel, não tiveram a oportunidade de tocar, não exploraram as cores³³.

Considerando a criança como um sujeito social pleno, manifestamos o desejo em ouvi-las. No entanto, como ouvir crianças entre 3 e 4 anos? Como se aproximar? Como nos apresentarmos às crianças? Na tentativa de ouvi-las, devemos considerar que “a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais gestuais e faciais” (ROCHA, 2008, p.45). Dessa forma, a cena abaixo demonstra uma das várias expressões corporais vistas durante a pesquisa empírica.

Durante meses, quando as crianças saíam para brincar no pátio de gangorra, cavalinho, castelo ou outros brinquedos, uma das primeiras iniciativas delas era aproximar os escorregadores uns dos outros, fazendo uma corrente como podemos ver na foto abaixo.

33 O contato que as crianças tiveram com a tinta foi na ocasião em que os professores ou assistentes, passavam tinta nos pés ou nas mãos para eles carimbarem no papel.



**Figura 3 – Brincando no pátio.
Fonte: Eliana Maria Ferreira.**

Eu tinha uma leve impressão que daquela forma os brinquedos emendados uns nos outros era desafiante e instigava a brincadeira. Isso ocorreu várias vezes, pois elas juntavam e os professores e assistentes separavam. Passado alguns meses, as crianças venceram os professores pelo cansaço, quando eles não separavam mais. E, num dia, tive a oportunidade de perguntar ao Renan por que eles juntavam os brinquedos. Renan não me disse nada oralmente. Simplesmente abaixou sua mão batendo-a no chão por duas vezes, ou seja, ele estava me dizendo que ao brincar daquele jeito evitaria cair diretamente no chão quando saísse de um determinado brinquedo. (Diário de campo, 17/03/11).

Como podemos ver, são formas diferenciadas de falar sobre algo ou sobre eles, por isso, a técnica de entrevista na pesquisa com criança pequena torna-se limitada de acordo com a idade delas. Assim, Rocha (2008) indica o cruzamento de fala ou diálogos em grupo, com desenhos ou fotografias feitas pelas próprias crianças, do que fazem, como fazem, o que gostam, o que não gostam e por que não gostam, de maneira que venham desvelar sentimentos, pensamentos e intenções coletados em momentos diversos como entrada e saída das crianças no CEIM, café da manhã, almoço, lanche e janta, atividades em sala, no pátio e em outros ambientes externo ao CEIM, banho e

sono. Nessa mesma perspectiva, Campos (2008) destaca que algumas pesquisas realizadas em outros países tendem a observar as crianças em vários ambientes.

As discussões de Rocha (2008) revelam que é necessário uma ampliação dos termos *ouvir* ou *escutar* que equacionam no termo *ausculta*, ou seja, compreender a comunicação feita pela criança levando em consideração que a maneira de receber e perceber a escuta dela perpassará pelo crivo de interpretação do adulto. Dessa forma, as técnicas de pesquisa devem aliar procedimentos de falas, desenhos, fotografias e filmagens, entre outros, em diferentes momentos e contextos.

A imagem (fotografia) e a imagem em movimento (registro fílmico) escolhidos na pesquisa de campo são instrumentos que procuram garantir segurança e objetividade nas observações (BARBOSA e CUNHA, 2006). Na utilização desses instrumentos, podemos cruzar informações acerca do cotidiano, de como são estabelecidas as relações, os gestos, as expressões e as trocas de olhares. O ângulo sugere inúmeras projeções, o que seria inviável captar a partir dos olhos do pesquisador. Quando o mesmo ajusta o foco do seu olhar para determinada cena, os atores continuam atuando, se movimentando, conversando e interagindo no ambiente em que estão, o que seria quase impossível captar se não fosse o recurso fílmico. Entretanto, algumas expressões não podem ser captadas. É necessário apurar o olhar. Assim, o pesquisador e o

[...] antropólogo que lida com a imagem não pode, no entanto, destituir o olhar de sua força de significação. O olhar capta o que pode significar, diferente da visão que é uma competência física do corpo humano. Sua visão é genérica, o olhar é intencional, e as formas de olhar são resultado de uma construção que é cultural e social. (BARBOSA e CUNHA 2006, p. 54).

Para exemplificar essa citação, lembrei-me do olhar de Bárbara, quando na ocasião estava tomando o lanche da tarde e derramou o leite na mesa. Rapidamente, ela olhou para a professora. Seu olhar disse coisas que já ouvi quando era criança, quando também derramava o leite ou quebrava copos.

Um outro olhar, muito significativo foi quando Bruno pediu para ir ao banheiro. Ao sair da sala, observei-o pelo cantinho da janela, com o objetivo de ver seu percurso. Ele saiu do recinto, passou pela mesa do refeitório e rapidamente olhou para a sala. Numa fração de segundos, sentou-se no cavalinho, logo levantou e saiu em direção ao banheiro. O olhar para a sala representa inúmeras significações para a criança. Infelizmente, esse olhar não pode ser captado pelas lentes da câmera, mas eles puderam

ser captados pelas lentes subjetivas da pesquisadora e em meio às circunstâncias que revelavam tais olhares.

O que ocorre também com a imagem, segundo Barbosa e Cunha (2006, p.50), o fato de que “não é vista como dado empírico objetivo, mas como ponto de partida para uma reflexão conjunta sobre determinados contextos e situações [...]”, ou seja, ela pode oferecer inúmeras interpretações sobre sujeitos e sobre os objetos, revelando as intenções do fotógrafo na sua criação e do pesquisador ao selecioná-la. Assim, as fotos serão apresentadas para contextualizar os ambientes internos e externos, da sala, do pátio, a disposição das mobílias, a decoração, como também as atividades, o interesse e as ações das crianças como forma de apresentar a prática educativa por meio das expressões a fim de que possamos trazer elementos reflexivos em relação à instituição de educação em todos os seus aspectos.

Observamos a existência de uma ampliação nas pesquisas realizadas com crianças na utilização de concepções e práticas etnográficas, a qual, “possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador nas formas de grupo” (CORSARO, 2009, p.83). A interpretação do que as crianças falam ou fazem, numa pesquisa etnográfica, deve ser o resultado de uma longa observação e reflexão. Nesse sentido, conhecer como é o cotidiano, bem como o ambiente físico e institucional, no qual vivenciam o seu dia a dia e expressam a sua cultura, são elementos que possibilitam uma investigação interpretativa do comportamento da criança, em relação a elas mesmas, às professoras e às práticas educativas.

Na observação, o pesquisador deverá participar como membro do grupo, coletar e registrar metodicamente os dados por meio de diário de campo, entrevistas formais e informais, documentos ou artefatos e gravação em áudio e/ou vídeo. Segundo Silva, Barbosa e Kramer (2008):

Na pesquisa é fundamental descrever densamente o lugar de onde eu (pesquisador) falo e escuto e como explicito esses lugares. E de qual lugar falam ou agem os sujeitos pesquisados. O lugar de onde faço a observação interfere naquilo que eu observo e, assim, é importante expor o lugar social e político de onde faço a observação, para além do lugar físico, explicitando relações de força, poder, desigualdade e modos de exercício da autoridade. A classe social, os indicadores socioeconômicos, a inserção e as práticas sociais e culturais oferecem o material concreto em que as revelações vão sendo estabelecidas e em que são tecidas as histórias; por causa disso precisam ser

conhecidos, descritos, considerados. (BARBOSA e KRAMER, 2008, p.93).

É interessante pontuar que, durante a pesquisa empírica, fiquei inquieta em como deveria ser a minha participação naquele grupo, se falaria da minha infância, das brincadeiras ou até mesmo da vida de hoje. Após algumas leituras acerca da antropologia e de pesquisas com crianças, essa era uma preocupação que me movia. No entanto, trago o registro de um fato ocorrido durante a investigação.

Eu sentei-me à mesa junto com as crianças (Aline, Bárbara, Mariana e Bruno) na sala. Observava-os pintarem os desenhos com giz de cera. Conversando sobre diversos assuntos, Aline disse: ‘Minha vovó me bateu’. Eliana: ‘sua vovó bateu? Por quê?’. Aline: ‘Porque estava fazendo arte’. Eliana: ‘Porque tava fazendo arte? Bateu do que?’. Aline: ‘[...] com a mão’. Eliana (num tom provocativo): ‘Hum... Mas com a mão dói?’. Aline: ‘dói...’. Mariana também participa: ‘eu também apanhei’. Nesse momento lembrei-me de algumas surras que havia tomado na minha infância e como tento me aproximar e participar da vida delas resolvi dividir momentos comuns a eles, falei como se estivesse contando uma história: ‘a minha mãe me batia, heim?’. Aline: ‘no bumbum?’. Eliana: ‘no bumbum, nos braços, batia de cinta, de vara, de chinelo. Ela batia bastante, minha mãe. Eu ia brincar na... Eu morava no sítio, sabe assim... Aí eu ia brincar e deixava o chinelo em qualquer lugar, no jardim, na roça e, na hora de tomar banho, cadê o chinelo? Eu não lembrava e não achava porque estava escuro, não tinha luz. Aí minha mãe ia ao banheiro e, pá... pá... (fiz gestos com os braços e mãos) batia em nós. De vez em quando era o pai que batia na gente, quando estava chovendo, a gente ficava dentro de casa fazendo arte e se escondia debaixo dos “acolchoados” e nem doía...’ (as crianças ouvem com atenção). (Diário de campo, 15/04/2011).

No episódio acima descrito, ouço e procuro partilhar fatos que podem nos aproximar de alguma situação ou experiência vivida pelas crianças. Considerando, ainda, que a situação do castigo corporal que Aline sofreu pode ser representada pela subordinação da criança em relação ao adulto. Voltar a minha infância, contando as minhas histórias é (re)significar a criança que fui, tentado me colocar no mesmo patamar, na mesma situação que Aline vivenciou.

Dessa forma, defendemos a construção de fontes produzidas pelas crianças, considerando-as de extrema importância para a composição do conjunto da história da educação infantil, pois a partir da elaboração dos diversos documentos, das observações, dos registros fílmicos e fotográficos podemos conhecer as crianças e compreender como se constituem os espaços de participação delas no estabelecimento das relações na sociedade infantil douradense.

Impõe-se urgente, então, a preocupação em valorizar através desta pesquisa a representatividade do olhar local para a compreensão das diversas questões que envolvem a educação infantil em Dourados. A representatividade do olhar local reforça a ideia de que, em determinado tempo e espaço, as crianças viveram experiências diferentes de infância, segundo a sua cultura, o seu ambiente, o seu tempo e a sua percepção de mundo, entretanto, não deixaram de ser criança.

Para Kuhlmann (1998)

O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história. (KUHLMANN, 1998, p.31).

Portanto, reconhecê-las como tal, desafia-nos na constituição de uma educação de qualidade, em que seja co-construtora do conhecimento, considerando, sobretudo, os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana (LDB, 1996).

2.2 A educação infantil no município de Dourados/ MS

Dourados localiza-se no sul do Mato Grosso do Sul, região centro-oeste, é relativamente nova, se tomado como referência a região sudeste do Brasil. As instituições de educação infantil nesse município, como na grande maioria do Brasil, surgem num primeiro momento como objeto de assistência, como observou Real (2000).

O município de Dourados, com 196.068 habitantes³⁴, segunda maior cidade do Estado, com 76 anos de criação (1935-2011), conta com um total de 34 Centros de Educação Infantil Municipal, sendo 8 conveniados com a prefeitura, com capacidade para atender 3.643 crianças (três mil, seiscentos e quarenta e três), exceto o atendimento de 2.283 (duas mil, duzentos e oitenta e três) que são atendidas em escolas municipais na faixa etária final – pré-escolar I e II de acordo com o Parágrafo Único, Art. 5 que observa “sempre que for possível, o Pré-Escolar I e II, poderão ser atendidos nas Unidades Escolares desde que haja dependências adequadas e espaço para o lazer e a recreação das crianças”. (RESOLUÇÃO/SEMED N°. 142).

³⁴ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE- 2010.

Quadro 1 – Lista de CEIMs

Nº	Nome da Instituição	Ano	Localização
1	CEIM Maria de Nazaré	1984	Jardim Flórida
2	CEIM Recanto da Criança	1984	Vila Índio
3	CEIM Raio de Sol	1986	Parque das Nações I
4	CEIM Frutos do Amanhã	1990	Conjunto Izidro Pedroso
5	CEIM Renan Manoel Nolasco	1990	Jardim João Paulo II
6	CEIM Etalívio Penzo	1990	Parque das Nações II
7	CEIM Ramão Vital Viana	1991	Jardim Clímax
8	CEIM Paulo Gabiatti	1991	Jardim Água Boa
9	CEIM Wilson Benedito Carneiro	1991	Jardim Santa Brígida
10	CEIM Austrílio Ferreira de Souza	1993	Jardim Maracanã
11	CEIM Pequeno Príncipe	1994	Jardim Santo André
12	CEIM Geny Ferreira Milan	1994	Vila Cachoeirinha
13	CEIM Ivo Benedito Carneiro	1996	Jardim Monte Líbano
14	CEIM Kátia Marques Barbosa	1996	Parque Nova Dourados
15	CEIM Décio Rosa Bastos	2000	Vila Vieira
16	CEIM Recanto Raízes	2001	Jardim água Boa
17	CEIM Celso de Almeida	2003	Jardim Canãa
18	CEIM. Prof. Mário Kumagai	2004	Jardim Novo Horizonte
19	CEIM. Profª. Irany Batista Matos	2005	Vila Cachoeirinha
20	CEIM Claudina da Silva Teixeira	2006	Parque do Lago II
21	CEIM. Prof. Bertílio Binsfeld -	2007	Jardim Colibri
22	CEIM. Prof. Guilherme Silveira Gomes	2007	Jardim Água Boa
23	CEIM Helena Efigênia	2010	Parque das Nações
24	CEIM Beatriz de Barros Bumlai	2011	4ºPlano
25	CEIM Maria do Rozário Moreira Sechi	2012	Parque Alvorada
26	CEI UFGD (parceria)	2012	Cidade Universitária
26	CEIM. Vittorio Fedrizzi	2003	Jardim Itália

FONTE: Eliana Maria Ferreira

Em 1965 é criada a primeira instituição voltada para o atendimento infantil. Em 1984, o município de Dourados contava com apenas 3 (três) entidades filantrópicas: Lar Santa Rita de Cássia, Creche André Luiz e Creche Recanto da Criança. E ainda hoje existe o convênio com o CEI Lar Santa Rita, CEI IPED, CEI André Luiz, Escola Geração Renovada, CEI Ester Gomes Batista Unidade I, II e III.

Entretanto, como podemos notar no quadro, é na década de 90 que existe uma ampliação de mais 100% na construção de novas unidades. O que manteve estável na década posterior. É importante ressaltar que o número de CEIMs não garante hoje o atendimento de toda população infantil.

O Art.5 da RESOLUÇÃO/SEMED, Nº 142, de 18 de janeiro de 2011, trata a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica destinada às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos assegurando a complementação da família e da comunidade. Entretanto, as crianças que completarem 6 (seis) anos até o dia 31 de março do ano letivo em curso poderão ser matriculadas no Pré-Escolar II, ou se os pais ou responsáveis desejarem poderão ser matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental segundo a Liminar nº 001. 07. 041571-5 do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. Essa decisão somente se aplica às crianças que completarem 6 (seis) anos durante o ano letivo. A educação infantil no município de Dourados está dividida segundo a tabela abaixo:

Quadro 2 - Composição de turmas por faixa etária

Etapas		Faixa etária	Área urbana		Área rural
			Quant. Mínima p/ prof.	Quant. Máxima p/ prof.	
Berçário	I	De 0 (zero) a 1(um) ano.	4	6	-
	II	De 1 (um) ano e 1 (um) dia até 2 (dois) anos.	5	8	-

Maternal	I	De 2 (dois) anos e 1 (um) dia até 3 (três) anos.	10	12	10
	II	De 3 (três) anos e 1 (um) dia até 4 (quatro) anos.	12	15	10
Pré-Escolar	I	De 4 (quatro) anos e 1 (um) dia até 5 (cinco) anos.	15	20	12
	II	De 5 (cinco) anos e que completam 6 (seis) anos até o dia 31 de março do ano letivo.	15	20	12

FONTE: CEIM

De acordo com a Resolução em questão, como vemos no quadro, ela somente apresenta a quantidade de atendimento à educação infantil na área rural, não faz referência a um atendimento máximo ou mínimo. Também não traz a organização de salas de recursos para o atendimento educacional especializado.

2.3 Os sujeitos da pesquisa e a instituição de educação infantil



Figura 4 - Frente do CEIM
FONTE: Eliana Maria Ferreira

A pesquisa foi realizada com 14 crianças, com idade de 3 anos e 2 meses a 4 anos e 4 meses, no período de fevereiro a agosto de 2011. O CEIM está localizado numa região central periférica. A escolha do CEIM se deu, primeiramente por conhecer o espaço físico, o qual poderia possibilitar um cenário profícuo para colheita dos dados, e segundo, por conhecer a coordenadora e com isso ‘facilitar’ minha entrada na instituição, e em terceiro lugar, por fazer parte da linha de pesquisa “Historia da educação, memória e sociedade” e o CEIM dispor de fontes históricas no arquivo desde a sua criação, o que poderia contribuir na pesquisa.

Alguns critérios foram considerados na escolha da turma, nesse último, a inclusão de características variadas, como gênero, comportamento, linguagem e expressividade.

O Centro de Educação Infantil Municipal “*Criança Feliz*”³⁵ foi inaugurado em 1990 com a nomenclatura Creche Comunitária³⁶ “*Criança Feliz*”, criadas pela sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, organizada exclusivamente para a prestação de serviços aos carentes (DIÁRIO OFICIAL Nº 2795/90). O funcionamento da creche se estabeleceu a partir de ações compartilhadas entre a comunidade e a prefeitura, através da promoção social e do Programa Nacional do Voluntariado - PRONAV. De acordo com o Estatuto Creche Comunitária, no Art.3º percebemos com veemência o caráter compensatório e assistencialista para as pessoas pobres.

Até que a instituição tenha condições de funcionamento, através da ação conjugada da própria comunidade, receberá da Prefeitura Municipal de Dourados, através da Secretária Municipal de Promoção Social e da Coordenadoria Municipal do PRONAV, recursos financeiros e humanos, sendo fixado o prazo de 02 (dois) anos prorrogáveis após avaliação de resultado (ESTATUTO CRECHE COMUNITÁRIA, 1990).

Apesar de todos os esforços dos sistemas em garantir a educação como direito da criança, esbarramos ainda, como Kuhlmann (1998) aponta acima, nos verbos e suas significações. “[...] organizada exclusivamente para prestação de serviços aos carentes.³⁷” (Extrato do Estatuto da Creche - Diário Oficial nº 2795 de 27/04/90). E de acordo com jornal (O Progresso 21/22 de abril de 1990) “A creche atualmente abriga³⁸ 73 crianças [...]”. Dessa forma, percebemos o caráter de assistencialismo às crianças pobres em plena década de 90 com terminologias como “carentes” e “abrigo”, utilizados desde o século passado. Recorrendo a Elias (2009, p.26), “o processo evolutivo geralmente age de forma lenta”, não simplesmente por usar terminologias do século passado, mas pelas significações que tais terminologias representam.

O CEIM “*Criança Feliz*” atende 115 crianças, com salas divididas em berçário II, maternal I e II, jardim e pré-escola, conforme o quadro a seguir:

35 Optei por inventar um nome que tentasse se aproximar com o nome real da instituição, considerando a perspectiva de um vir a ser.

36 O termo comunitário se deu, pois foi criada pela sociedade civil. A partir de 1993 é adotado como nomenclatura oficial o termo Centro de Educação Infantil. (Real, 2000).

37 Os termos ‘carente’ e ‘abrigo’ foram grifados pela autora, pois se tratam de conceituações que foram utilizadas num viés das políticas assistenciais e jurídico-policial.

38 Grifo meu.

Quadro 3 - Quantitativo de crianças por turmas, faixa etária e número de profissionais

Turma	Matriculados	Faixa Etária	Nº de profissionais	Período		
				M	V	I
Berçário II	16	01 ano e 3 meses a 2 anos	01 Professora 01 Assis. Ped. 02 Estagiárias		3	14
Maternal I A	14	2 a 3 anos	01 Professora 01 Estagiária 02 Assis. Ped.	1	4	9
Maternal I-B	13	2 a 3 anos	01 Professora 01 Assis. Ped. 02 Estagiária	1	4	8
Maternal II-A	18	3 a 4 anos	01 Professora 02 Assis. Ped. 01 Estagiária	3	5	10
Maternal II – B	15	4 a 5 anos	01 Professora 02 Assis. Ped. 01 Assis. Apoio	4	2	9
Pré I- A	19	4 a 5 anos	01 Professora 01 Assis. Ped. 01 Profª de Educação Física 01 Profª Artes	19		19
Pré I- B	20	4 a 5 anos	01 Professora 01 Profº de Educação Física 01 Profª Artes	20		20

Fonte: CEIM

De acordo com o quadro, percebemos um quantitativo de até 4 funcionários atendendo uma sala. Devemos ainda pontuar que as professoras têm uma carga horária de 20 horas por semana. A maior parte das professoras atende na parte da manhã. As professoras do período vespertino atendem as crianças que estão na turma do Pré I, essas crianças permanecem somente um período na instituição e de acordo com a Resolução/SEMED N°142 acresce uma professora de artes e um professor de educação física para os níveis Pré I e Pré II. As assistentes pedagógicas, as assistentes de apoio e as estagiárias têm uma carga de 6 horas diárias.

Quadro 4 - Composição dos profissionais que atuam no CEIM, formação e situação funcional.

Equipe Administrativa	Quantidade	Função	Formação	Situação Funcional
	01	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia	Contrato
	01	Secretária	Ensino médio	Concursada
Equipe Pedagógica	02	Professora	Normal Superior/Especialização	Concursadas
	01	Professora	Normal Superior	Concursada
	02	Professora	Pedagogia com Especialização	Concursadas
	01	Professora	Pedagogia	Convocada
Grupo de Apoio Social e Educacional (Técnico, agente e auxiliar)	03	Estagiária	Cursando Pedagogia	Contratos
	01	Estagiária	Cursando Normal Médio	Contrato
	02	Estagiária	Cursando Ens. Médio	Contratos
	01	Assistente de Apoio ³⁹	Cursando Ens. Superior (matemática)	Concursada
	03	Assistente Pedagógico	Pedagogia/Especialização	Convocadas
	03	Assistente Pedagógico	Pedagogia	Convocadas
	01	Assistente Pedagógico	Normal Superior	Concursada
	02	Cozinheira	Ensino Fundamental	Concursada
	01	Auxiliar de cozinha	Ensino Fundamental	Concursada

³⁹ As assistentes de apoio fazem parte do quadro permanente na função de recreadora, pois foram admitidas através de um concurso público, que não exigia formação em pedagogia ou normal superior.

			Incompleto	
	01	Lavadeira	Ensino Fundamental	Concursada
	02	Limpeza	Ensino Fundamental	Convocada
Equipe Multiprofissional	01	Odontologista	Ensino Superior	Numa ação compartilhada com a Secretária Municipal de Saúde e SEMASHC
	01	Nutricionista	Ensino Superior	

Fonte: CEIM.

O CEIM conta com 1 coordenadora pedagógica convocada, 1 secretária e 5 profissionais nas funções de auxiliar e cozinheira e 4 profissionais de limpeza, conforme mostra o quadro.

Para o levantamento de informações que nos possibilitassem caracterizar o perfil dos profissionais que atuam diretamente com as crianças, quais sejam professores, assistentes pedagógicos/apoio e estagiárias respectivamente, utilizei um questionário que pudessem nos revelar informações sobre a situação funcional, formação e experiência.

Em relação à situação funcional, são todas professoras, funcionárias públicas provenientes de concursos para professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Duas professoras atuam com jornada de trabalho no período contrário ao do CEIM no primeiro ano do ensino fundamental e as outras duas atuam no pré-escolar, sendo que uma trabalha num outro CEIM e a outra trabalha numa escola Municipal⁴⁰.

Sobre a formação profissional, todas as professoras possuem nível superior, 3 possuem pedagogia e 3 normal superior. Dessas, 4 possuem especializações, sendo 2 em educação infantil e séries iniciais, uma em educação especial e a outra em gestão escolar. Quanto ao tempo de experiência, os dados revelaram que 4 (quatro) professoras

40 Algumas escolas municipais oferecem atendimento às crianças no nível do pré-escolar.

atuam entre 9 e 17 anos na educação infantil, enquanto que as outras 2 estão no seu primeiro ano de atuação.

Quadro 5 - Professores graduados

Pedagogia	Normal Superior	Cursando ensino superior	Ensino médio
60%	20%	5%	15%

FONTE: Eliana Maria Ferreira

Desta feita, vemos que a maioria dos profissionais que atuam diretamente com as crianças nesse CEIM possui graduação em pedagogia e normal superior, conforme o quadro 5.

Em relação às assistentes pedagógicas (7) (sete) e assistente de apoio (1) (um), apenas 1 (um) assistente pedagógica e 1 (um) assistente de apoio são concursadas. Quanto à formação, 6 (seis) possuem o curso de pedagogia, 1 (um) curso normal superior e a outra esta cursando matemática. O tempo de experiência profissional apresenta variação entre 1 (um) mês a 2 (dois) anos e 6 (seis) meses, enquanto que a assistente pedagógica/apoio concursadas apresentam um tempo de atuação entre 3 (três) a 4(quatro) anos.

Já as estagiárias (6) (seis) são todas contratadas. Dessas, 3 (três) possuem nível médio e as outras 3 (três) cursando pedagogia, apresentam tempo de atuação entre 4 (quatro) meses a 1 (um) ano e meio.

O horário de atendimento e funcionamento está estruturado da seguinte forma: entrada das 6h30m às 7h30m e saída às 17h, com tolerância até as 17h30m.

A partir da arquitetura física do prédio (planta em anexo), percebemos a forma com que foi planejado. O CEIM possui área construída no total de 417,84 m² em três pavilhões. O primeiro pavilhão está configurado com 3 salas para o atendimento às crianças e dois banheiros destinados a “meninas” e “meninos”; No segundo pavilhão, temos a sala da coordenação/direção, sala dos professores, banheiro dos adultos e sala do depósito e no terceiro pavilhão, temos uma sala de recreação/TV, depósito de alimentos, sala do berçário, banheiro, lactário, lavanderia e cozinha. Se observarmos

atentamente a disposição das salas nos blocos, podemos identificar semelhanças da arquitetura do CEIM com a estrutura física das escolas de uma forma geral.

Em 2002, as salas que eram destinadas aos professores e sala de vídeo, foram readaptadas para o atendimento de 10 (dez) a 12 (doze) crianças em cada sala - o que justifica o tamanho reduzido. A reforma do CEIM em 2002 priorizou a substituição e rebaixamento das janelas que impedia a visão da parte externa, bem como troca do piso, reforma da cozinha e pintura do prédio, e a readaptação do banheiro dos adultos para as crianças que são atendidas na antiga sala dos professores. É interessante ressaltar a ambiguidade da reforma. De um lado, houve a preocupação em rebaixar as janelas, a fim de que as crianças não se sentissem enclausuradas no espaço da sala, no entanto duas salas⁴¹ foram utilizadas para o atendimento, descaracterizando a necessidade do espaço físico para se locomoverem e se expressarem, além disso, cerceando os espaços dos professores nos momentos de estudo e formação.

Os banheiros localizados no primeiro pavilhão dispõem de vasos sanitários e pias próprias para o tamanho das crianças. Há espelho no qual as crianças podem brincar e olhar a própria imagem, bem como chuveiros com água quente.

2.4 Sobre as primeiras experiências no campo

No dia 10 de fevereiro de 2011, quinta-feira, foi realizada a primeira visita ao CEIM, com o objetivo de solicitar permissão para a pesquisa junto à coordenação. Assim, o projeto foi apresentado e me interei acerca da rotina dos professores e das crianças.

Na ocasião, as atividades com as crianças ainda não havia começado, então tivemos a oportunidade de conversar com as professoras e assistentes que trabalhariam posteriormente com a faixa etária da qual tínhamos interesse. Ainda pudemos esclarecer alguma dúvida sobre o projeto e solicitar o termo de anuência aos professores, assistentes e a coordenadora e ainda aos pais. Explicamos à coordenadora, à professora e assistentes pedagógicas/apoio que recolheríamos os dados e desenvolveríamos a pesquisa empírica no período de fevereiro a agosto, em média 3 vezes na semana, nos

⁴¹ As salas de vídeo e sala dos professores.

períodos matutino e vespertino, respectivamente. Os horários de observação e permanência no CEIM foram definidos previamente com a professora e as assistentes de acordo com o foco de observação em momentos estratégicos. A coordenação demonstrou interesse colocando-se à disposição, entretanto pediu para que no final apresentássemos uma “devolutiva” da pesquisa. Quanto à professora, que eu já conhecia de alguns encontros promovidos pela SEMED e Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTED), manifestou-se favorável, fez algumas perguntas em relação ao projeto. Essa disponibilidade foi encontrada também com as assistentes pedagógicas, que, durante a pesquisa, se dirigiam às crianças e com carinho diziam: “olha quem chegou?!...” Para mim, era como se estivesse ouvindo “seja bem vinda...”, “que bom que você veio”. Assim, me sentia à vontade para desenvolver a pesquisa. Com isso, os momentos aconteceram de forma harmoniosa. Entretanto, nos primeiros dias que estive na sala não me senti confortável para propor fotos e filmagens, o que aconteceu a partir da segunda semana de pesquisa.

O CEIM atende 2 turmas com idades de 3 a 4 anos, então restava a escolha da turma. Como já havia trabalhado há 6 anos nesse centro de educação infantil como coordenadora pedagógica e conhecia alguns profissionais que ali trabalhavam, optei por pesquisar com a turma de crianças, cuja professora e assistentes ainda não tivesse tido contato, com o receio de que talvez pudesse interferir no processo e resultados da pesquisa. Considerei ainda a heterogeneidade de crianças quanto ao gênero.

O início das atividades é um período de adaptações entre crianças e crianças, crianças e adultos, pensando nisso, e como forma de evitar situações incômodas, pois a minha presença, mesmo com o foco na criança, poderia acarretar certo constrangimento por parte dos adultos, pois esses estariam sendo observados e filmados também, entrei em cena dois dias após o início das atividades. Durante esses dois dias, pensei atentamente sobre a minha entrada no campo a fim de “não agir como um adulto típico”. (CORSARO, 2005, p.446).

Então, se a professora me apresentasse como pesquisadora da Universidade, que estaria ali num período de 6 meses para colher informações acerca do que falam e como se manifestam em relação às práticas educativas, talvez ressaltasse a figura típica do outro, diferente deles. No entanto, não podemos subestimar as crianças. Somos diferentes no tamanho físico, nas expressões gestuais e corporais que nos informam

enquanto adultos. Então, pedi à professora que me apresentasse como Eliana, e que estaria por um tempo junto com eles para conhecê-los melhor. Com o passar dos dias, me aproximei e apresentei. É importante ressaltar que “independente da forma como nos apresentamos, nossas ações dizem de nós para as crianças”. (LEITE, 2008, p.126).

Quando ouvi Carina dizer “você parece criança”, - senti vontade de perguntar por que, mas deixei para perguntar em outro momento, com receio de que me respondesse apenas, por que sim - no momento que sentei junto com eles e ganhei a massinha da professora para brincar. (Diário de campo 25/02/11).

Dessa forma, passei a compreender que as minhas ações poderiam contribuir para que pudesse entrar no processo de “ausculta”. A convivência e a participação com eles nos diversos espaços e tempos do CEIM poderia ser o passaporte para o mundo da infância.

Assim, no primeiro dia entrei na sala e fiquei próximo a eles. Alguns se mostraram indiferentes a nossa presença, outros, precisamente duas crianças, se aproximaram com a finalidade de mostrar seus brinquedos e de pedir ajuda para fechar sua blusa. É importante ressaltar que nos primeiros dias que mantive contato com as crianças, não levei nenhum instrumento como gravador, filmadora ou caderno para o registro das observações. Esse era um cuidado para que naquele momento eu pudesse estreitar as relações com as crianças e os adultos, ou seja, me sentir mais à vontade e não constranger os professores/assistentes na proposta das atividades. Com isso, percebi o quanto os instrumentos repercutem na eficácia da pesquisa. Na dificuldade em registrar todas as manifestações das crianças, mesmo registrando no diário de campo, perdia alguns aspectos que poderiam ser importantes.

Ainda no primeiro dia, me surpreendi quando ouvi da assistente referindo-se a uma criança que se destaca por ser extremamente participativa e interativa - a seguinte fala: “O Marcos... vai ter gosto quando estiver no pré.” Essa fala me chamou muito a atenção, pois revelou elementos que caracterizam a criança como um “*vir-a-ser*”, ou seja, numa perspectiva de que quando crescer, quando estiver numa outra fase, ele vai ser alguém com grandes possibilidades, ou seja, ela não consegue produzir hoje aquilo que é esperado pela sociedade adulta. Nessa perspectiva, não refletimos sobre as condições das crianças no presente. Devemos estar preparando as crianças para o amanhã? Corremos o risco de não olhá-las no tempo presente, de não levarmos em consideração a criança e suas potencialidades concretas, esperando pelo amanhã.

Contrapondo à fala da assistente, pontuamos a fala da Carina que trouxe indícios da necessidade de analisar e ampliar os discursos infantis: “ *você parece criança!*” Na oportunidade, eu estava sentada junto com elas esperando pelas peças de montar que a professora estava entregando. Então, passei a questionar: Por que pareço criança? O que implica parecer criança para ela e para os adultos? E para mim, o que significa parecer criança? Estão acostumadas a verem os adultos brincando com elas?

Essas perguntas carregadas de elementos podem problematizar a forma como pensamos a relação adulto e crianças e como constituímos nossos discursos a respeito dela.

Entretanto, a fala da assistente manifesta uma percepção estereotipada, desprovida de originalidade e de adequação à situação presente, se observarmos o que a criança tem a nos dizer, poderemos adentrar em seus mundos e direcionar a nossa prática. Para Oliveira (2011, p.12-13) “[...] formalizações desse naipe pode-se, até mesmo, viver a sensação do poder, isto é, do pleno controle sobre o objeto de que se fala. Mas, não raras vezes, esta sensação é capaz de falsear o real por simplificações ou reducionismos”. A sensação de poder pode indicar uma naturalização geradora de autoconfiança que cerra o olhar dos adultos, o que provoca uma invisibilidade para as capacidades concretas das crianças.

Logo abaixo trazemos uma passagem que retrata um pouco da discussão acima:

As crianças estavam dentro da sala, algumas brincavam no tapete com os brinquedos disponíveis nas caixas e Bruno, Marcos, Rafael e Enzo estavam sentados ao redor da mesa, juntamente com a assistente Elisa. Ela confecciona máscaras para a festa de carnaval. Num primeiro momento elas observam a assistente recortar e contornar as máscaras com canetinhas. Enzo: ‘Tia... a gente pode passar no olho da máscara?’ (ele pega a máscara e quer passar caneta colorida). Assistente Elisa: ‘não. Há Enzo vai manchar tudo, não falei para não colocar a mão’ (A assistente já havia contornado a máscara). As crianças continuam à mesa. Enzo, de novo se dirige à professora dizendo: ‘tia, a gente vai poder fazer?’. Assistente: ‘estou fazendo, olha só. Eu falei que não é para fazer assim! Enzo, Mais uma vez você vai ficar sem a máscara.’ As crianças continuaram ali por algum momento observando a assistente recortar e pintar as máscaras que eles iriam utilizar. (Diário de campo, 04/03/11).

Na perspectiva da assistente, esse momento pode nos dizer que as crianças não estavam preparadas para desenvolver tal atividade, caso fizessem, manchá-las-iam. E como a assistente colocou, “eu já estou fazendo”, não vendo a necessidade de a criança fazer. Com isso, desperdiça-se a oportunidade da criança desenvolver sua criatividade e

sua expressão no trato com as cores, sua autonomia em manipular o objeto, e principalmente deixar sua impressão por ter sido ela a agente transformadora da sua obra artística.

No cotidiano, essas situações são presentes, pois a criança é tratada como algo abstrato, incapaz. A percepção da assistente revela a criança como imatura, em que as instruções dadas pelos adultos devem ser realizadas conforme o que se espera que ela produza e não como um sujeito no seu tempo e espaço. No enfrentamento dessas questões, devemos estar atentos, pois elas permeiam as práticas educativas das nossas instituições de educação infantil, caso contrário, estaremos reforçando uma educação deficitária, colocando em xeque o desenvolvimento das crianças, cerceando sua autonomia, suas aprendizagens e conhecimentos, sobretudo porque existe uma relação interdependente entre adultos e crianças, o que coloca numa balança de poder o professor e o aluno e suas intervenções e relações que podem incidir no processo de aprendizagem.

No segundo dia, cheguei como no primeiro, como quem não quer nada, fiquei ali por perto, observando-os e observando como eles me observavam. É oportuno pontuar esse fato, pois na minha perspectiva procurei ficar neutra, não chamar a atenção, sondar o espaço, para não cometer algo que pudesse comprometer a relação entre pesquisadora e pesquisados prejudicando o andamento da pesquisa. Embora fizesse leituras de outras pesquisadoras, eu estava iniciando, precisava aprender como me aproximar, como me fazer entender, isso me remete ao pensamento de Oliveira (2011, p.15) que diz: “aprender a trabalhar as diferenças implica admitir que tanto pesquisador quanto pesquisados são sujeitos e objetos numa pesquisa”. Um exemplo claro dessa situação foi quando me surpreendi com a percepção de Rafael no seguinte episódio:

Estávamos no pátio brincando. Com o propósito de ouvir sobre os espaços que gostavam de estar, perguntei a Rafael: será que vamos voltar pra sala?’ Rafael responde: ‘não... não...’ (como se quisesse dizer fique tranquilo). Eliana: ‘você prefere brincar onde?’. Rafael responde: ‘aqui fora.’ Ele lança uma pergunta: E você prefere brincar lá dentro da sala ou aqui fora?’ Surpresa com a pergunta dele, respondi que preferia brincar no espaço externo. (Diário de campo, 15/04/2011).

A resposta dessa criança revela que ela atribui importância aos aspectos afetivos e de cumplicidade. O intuito da pergunta era conhecer sobre os espaços. Porém Rafael me tranquilizou quando deu ênfase na entonação da sua voz, dizendo “não... Não...”

Pode-se dizer que ele entendeu minha pergunta como se eu estivesse preocupada em voltar para o espaço da sala. No momento em que responde minha pergunta, ele demonstra curiosidade em conhecer minhas preferências também.

Como podemos ver no diário de campo do exemplo acima, o fato ocorreu em abril. Então, voltamos a descrever os primeiros momentos, determinantes para a continuação da pesquisa.

No pátio, algumas crianças brincam nos escorregadores, piscina de bolinha e na gangorra. Renan vem correndo, se aproxima de mim, e pede para eu buscar a bola. Eu disse que não, não era a professora, ele sai sem falar nada. Não era permitido às crianças levarem brinquedos para o pátio. Nesse dia, quando estávamos dentro da sala, falei para as crianças que eu não era “tia”, nem professora, que eu era simplesmente Eliana. Pois muitas estavam me chamando de tia e como, no caso de Renan, talvez ele estivesse achando que eu era uma professora ou assistente a quem eles chamam de tia. Essa fala se deu, para que eles pudessem desconstruir talvez o que eles nem tinham construído plenamente.

No terceiro dia, fui ao período contrário em que estava indo nos dias anteriores. Cheguei no horário em que as crianças já estavam no refeitório para o lanche da tarde. Direcionei-me às crianças que estavam sentadas à mesa: Marcos, Bruno e Enzo, os quais não deram atenção nenhuma. Então fui do outro lado da mesa, como quem necessitasse ser aceita, ter a atenção deles e pedi para Bárbara se podia sentar ali, e ela respondeu que não. Então, fiquei em pé, observando-os. Nesse mesmo dia, na sala, quando Enzo me chamou de tia, Marcos disse: “Não é que você não é mais tia? Agora você é Eliana”. Quando ouvi a fala de Marcos, fiquei me perguntando se havia mudado alguma coisa entre o fato deles me chamarem de tia ou Eliana. Para eles mudava alguma coisa?

Durante a pesquisa, pedi para que eles não me chamassem de tia, o que não foi possível, pois eles e até mesmo os adultos da instituição me chamavam de tia. O fato de ser chamada pelo vocativo ‘tia’ poderia implicar na condição de ser comparada à professora ou assistente.

Ao discutir a identidade de tia e de pesquisadora, observei a necessidade de pensar sobre tais questões, entretanto numa outra vertente, a identidade de tia *versus* professora, sem querer me aprofundar no tema, percebi que quase todos no CEIM são

consideradas tias. As pessoas não são identificadas pelo nome ou como professora. É um fato a lamentar, pois ensinar é uma profissão assumida e que envolve especificidades, enquanto que tia é uma condição de parentesco, como afirma Paulo Freire no livro “Professora sim, tia não”.

A relação e as ações da professora não devem ser destituídas das questões de afeto, amor, solidariedade, compreensão, cientificidade, entre outros, considerando que “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos” (WOODWARD, 2000, p. 17). Sendo assim, as ações, as atitudes, os comportamentos vivenciados entre adultos e crianças faz parte de um processo de construção, gerador de significados que nos remete à identificação de professora e da função pedagógica.

Nessa primeira semana, pude refletir acerca da entrada no campo, em alguns momentos percebi que era vista como adulta na condição de ajudante nas situações em que fechamos o casaco ou quando foi pedido para buscar uma bola e ainda na evidência da negação ao tentar participar do grupo. Essa descrição nua e crua, do que ouvi e vi, não são suficientes para atribuir significados às observações, porém elas são proponentes de novas condições, relações, interações para o desenvolvimento equilibrado da pesquisa. Corsaro (2009) enfatiza sobre a necessidade de um engajamento no processo de interpretação denominada “descrição densa”⁴². Segundo esse autor, não podemos atingir a compreensão por meio da descrição de um comportamento apenas físico. Nesse sentido, devemos conhecer e entender “os contextos múltiplos nos quais estes comportamentos ocorrem e os códigos de comunicação socialmente estabelecidos de onde eles derivam” (CORSARO, 2009, p.86). Podemos aferir que os contextos e os códigos nos oportunizam compreender algumas situações cotidianas, essas podem ser complexas, e para entendê-las exige que o pesquisador cruze inúmeras informações que se complementam e que ocorrem em vários momentos, passando de simples informações “nuas e cruas” para informações “densas”.

42 Termo cunhado pelo antropólogo Clifford Geertz, o qual elabora princípios metodológicos para a etnografia. Ele parte do princípio de que a cultura é formada por teias de significados tecidas pelo homem.

Assim, nesse primeiro momento, acredito que perdi a oportunidade de dialogar com Renan quando se aproximou e pediu que eu buscasse a bola. Nesse sentido, trouxe algumas indagações: Renan se aproxima de mim por que ele me vê como uma nova professora e naquela situação ele estava testando seu poder? Se ele fosse pedir a bola para a professora, ela daria, visto que não é permitido levar brinquedos para o pátio. E se eu fosse pedir a bola no lugar dele?

Esses questionamentos me remetem às reflexões de Becchi (1994).

Abordá-la para além das figuras retóricas, com intenção de falar dela consentindo a resposta, permitindo uma comunicação não só no verbo mas também no gesto e no signo, no movimento e no caminho, no silêncio e no sintoma, e dando espaço e direito a tais linguagens. Para tanto é necessário abandonar uma técnica da palavra aculturante na qual se enreda a infância, e passar ao exercício de um ouvido refinado, numa perspectiva de mútua construção – adultos e não-adultos – de competências expressivas e comunicativas onde o registro não seja o da vigilância e da captura, mas o da recíproca distribuição e da troca, do reconhecimento das mensagens e indícios expressivos em códigos muito variados, da legitimação dos sons e das pausas porque dotados de qualidade informativa (BECCHI, 1994, p.83)

Todas as reflexões apresentadas convergem na interpretação da descrição densa, ou seja, precisamos aprender a conhecer as múltiplas linguagens das crianças e o que elas querem realmente dizer. Olhá-las sob diversos prismas para não cairmos na incoerência de resultados reducionistas. Além disso, precisamos nos despir das nossas convicções, mesmo sendo elas as mais abertas e flexíveis em relação à infância, principalmente se consideramos que as relações entre adultos e crianças não estão prontas e estão sempre em construção.

2.5. Os espaços

2.5.1 O espaço externo

O espaço externo do CEIM é bem amplo, coberto por grama com várias árvores ornamentais e frutíferas, o que favorece múltiplas possibilidades de aproveitamento.

Do lado direito, localizado nos fundos do CEIM, encontra-se um parque desativado por falta de manutenção da areia e por conter, segundo Marcos, “bichinhos de chifre”, que também é conhecido por taturana ou lagarta de fogo. Com relação aos



FIGURA 5 – Refeitório e pátio do CEIM

Fonte: Eliana Maria Ferreira

brinquedos de ferro ali dispostos, há 3 gangorras, 3 balanços, 2 escorregadores, 1 carrossel e 1 brinquedo em módulos de ferro. E logo à frente do parque do lado direito, tem 1 casinha em alvenaria, denominada “casa de boneca”.

Ainda na parte externa, sob o piso de cimento, há alguns brinquedos, todos de plástico como 1 escorregador, 1 castelo com escorregador acoplado, 1 cavalo, 1 gangorra, 1 jacaré gangorra, 1 castelo escorregador maior e 1 casa de plástico, entre

esses brinquedos há também 1 conjunto de balanço com 3 cadeiras de plástico, uma cama elástica (pula-pula) que estão danificados. Mais uma vez, percebemos a incoerência entre os brinquedos de plásticos, sugestivos ao cuidado com a criança sob o piso de cimento que compromete a segurança delas e ainda ocasiona a inibição por parte dos professores em relação às brincadeiras com movimentos que as crianças tentam desenvolver.

Entre os pavilhões e a área feita no contra piso temos um pátio interno coberto destinado às refeições diárias das crianças e utilizados nos dias festivos e datas comemorativas. Nesse salão encontramos mesas grandes e bancos em alvenaria e apenas um conjunto de mesa com cadeiras que fica anexada à mesa grande, o que é motivo de disputa pelas crianças. A localização desse salão compromete a qualidade de atendimento às crianças, devido ao sol, que em alguns meses durante o ano se posiciona a favor das mesas onde são servidos os alimentos. Ainda nessa área há uma piscina de bolinhas, 1 lavatório e 1 bebedouro. O lavatório e o bebedouro estão disponíveis na altura das crianças, o que propicia a socialização e a brincadeira com água quando vão beber ou lavar as mãos.

De um modo geral, o CEIM encontra-se em sérias condições. Nas paredes dos corredores, entre as salas, encontramos cartazes feitos por professores e crianças fixados nas paredes, porém, encontram-se na altura da visão dos adultos. Os cartazes e placas apresentam elementos de âmbito cristão ou da criança como um “vir a ser”. Por exemplo, podemos ver na placa o desenho de um menino seguindo feliz para a escola com a seguinte frase: “ensina a criança no caminho que deve andar, e ainda quando for velho não se desviará dele” (Provérbios, 22:6), e ainda



Figura 6 - Imagem de uma placa menino.
Fonte: Eliana Maria Ferreira

um cartaz exposto com a seguinte frase: “o nosso corpo é morada de Deus, devemos mantê-lo sempre limpo e bonito” e nas canções cantadas quase que diariamente dentro da sala e na hora de servir as refeições, “sou uma florzinha de Jesus”, “olaria de Deus”, “Vem Senhor abençoar as crianças” e os vídeos “quem é Jesus?”, entre outros.

Desta forma, podemos questionar o privilégio e a propagação de algumas crenças em relação a outras? Ao mesmo tempo indagamos se haveria tolerância às religiões de matriz africanas e hindus?

Como podemos observar o princípio da laicidade está longe de ser equacionado. Tal princípio deveria ser aplicado como forma de garantir a liberdade de crença religiosa ou de convicção filosófica, como assegura a Art. VI e VII do Capítulo I que trata dos direitos e deveres individuais e coletivos (BRASIL, 1988). Mas não é o que se percebe ao adentrar a instituição. É clara uma orientação religiosa baseada somente em princípios cristãos.

Ainda sobre a composição do espaço externo, há os cartazes fixados no CEIM.



Figura 7 - Imagem cartaz apresentando 2º bimestre
Fonte: Eliana Maria Ferreira

Entre eles, um chama bastante a atenção, não somente pelo aspecto escolarizante, como

também pelas características que contemplam uma etnia e reforça as questões de gênero, que devem ser amplamente combatidas. Como podemos ver na página acima, o cartaz retrata uma menina branca com um vestido na cor rosa, com cabelos loiros lavando as mãos em uma pia, o menino com calça azul, camisa vermelha listrada, cabelos pretos, com a mesma cor de pele da menina, segurando um creme dental e uma toalha, acima deste desenho está escrito: 2º bimestre Higiene e Saúde.

Se pararmos para pensar, a educação infantil brasileira é uma discussão nova. Percebemos nesse contexto a impregnação de padrões, rotinas e tempos escolares, característicos do ensino fundamental. No entanto, deve ficar claro que:

Enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 2001, p. 31).

Contudo, não podemos admitir que tais manifestações e práticas atravessem as ações educativas no espaço público infantil, considerando que esse espaço é de todos, ou seja, nele haverá crianças de diferentes origens étnico-raciais com diferentes tipos de crença. Além disso, estamos respeitando a diversidade, aprendendo a conviver e valorizar as diferenças, como espaços privilegiados de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil?

2.5.2 O espaço da sala



Figura 8- Imagem do espaço interno da sala
 FONTE: Eliana Maria Ferreira

O espaço da sala do Maternal II é a antiga sala de vídeo e tem a dimensão de 13,25 m². O espaço físico da sala, segundo a deliberação do Conselho Municipal de Educação (COMED) 028, de 05 de dezembro de 2006, não atende ao inciso §2º do Art.29 que diz “A capacidade de vinte por sala na Educação Infantil será definida pela relação de uma criança para cada metro e meio quadrado”. Nesse sentido, temos a metragem de 1,10 m² para cada criança. O espaço comportaria no máximo 9 uma vez que existe 14 crianças matriculadas.

Logo que entrei, me deparei com uma parede que contém o alfabeto disposto em forma de centopeia e um varal com sacos plásticos para guardar as atividades das crianças, cada qual com o nome delas. Observamos que na identificação as fichas vermelhas dizem respeito ao nome das meninas e a verde, de meninos. Um cartaz de pregas com o nome das crianças. Na parede do lado esquerdo, de quem está na porta, encontra-se um armário com duas portas e duas prateleiras, que comportam os lençóis,

caixas, capacetes, bolas e outras miudezas, ao lado, uma caixa de papelão com bonecas, bichos de pelúcia, carrinhos. E ainda no canto da parede, uma carteira escolar que serve de suporte para um recipiente grande de plástico acondicionando também os brinquedos. É interessante pontuar, que por diversas vezes, a carteira escolar e as duas mesas foram utilizadas pelas crianças que tentavam brincar embaixo delas, como podemos ver na foto abaixo. Do lado direito, temos uma parede com janela e cortina, na altura em que as crianças não conseguem visualizar o ambiente externo. Temos um suporte com inúmeros ganchinhos, nestes, plaquinhas identificadas com o nome, vermelhos (menina) e verdes (menino) para pendurar as mochilas das crianças. Acima do cabide de bolsas, temos o calendário e o cartaz do tempo, ambos também se encontram acima do campo de visão das crianças.



Figura 9 - Imagem das crianças brincando embaixo da mesa
Fonte: Eliana Maria Ferreira

A sala não dispõe dos tradicionais “cantinhos⁴³”. Entre essas duas últimas paredes que foram descritas, temos a parede principal, com um quadro verde, acima

43 Os “cantinhos” são formas de disponibilizar, dentro da sala, ambientes circunscritos, como por exemplo: cantinho da leitura; dos brinquedos; da massinha; das artes, entre outros.

dela um numeral de 1 a 10 dispostos em vagões de trem feitos em E.V.A⁴⁴. No quadro estão fixados os “combinados⁴⁵”, cada qual traz uma ilustração dos desenhos da Disney como podemos ver na foto acima e as seguintes frases: “respeitar e obedecer a professora”; “manter a escola sempre limpa”; “nunca brigar com os coleguinhas”; “não riscar ou sujar as paredes da escola”; “prestar atenção às aulas”; “cuidar do material escolar”; “estar feliz e sorridente”; “cantar e dançar”; “merendar”; “pintar e fazer arte”; “brincar e fazer novos amigos” e “fazer todas atividades com atenção e carinho”.

As duas mesas e as doze cadeiras destinadas às atividades das crianças quando não estão sendo ocupadas, ficam uma em cima da outra, devido à falta de espaço na sala. Quando a professora ou assistente pedagógica/apoio vão desenvolver atividades, buscam outra mesa no pátio. As três mesas são insuficientes para acomodar as crianças no desenvolvimento de atividades, visto que essas organizadas de forma que fiquem todas juntas, na maioria das vezes.

O espaço da sala é muito importante. Além de ser caracterizado pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração, ele implica nas relações afetivas, interpessoais, que se estabelecem entre as crianças e entre elas e os adultos nestes espaços (FORNEIRO, 1998). As condições do espaço, numa dimensão física, apresenta uma correlação com as formas de utilização, essas podem ser geradoras de autonomia entre crianças e adultos. A seguir, apresentamos uma cena que retrata o que queremos dizer:

As crianças estão brincando de dança da cadeira, que quase toma todo espaço da sala. Guilherme não se interessa pela brincadeira e pede para a Assistente Alice as pecinhas. A Assistente diz que depois eles vão brincar. Logo, ela organizou a sala para eles brincarem com as pecinhas. (Diário de campo, 06/04/2011).

Esse fato mais ou menos nos mostra que os espaços devem “permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com as outras pessoas”. (BARBOSA e HORN, 2001, p.68).

44 É uma matéria prima do composto químico ‘Etil Vinil Acetato’.

45 Regras ou acordos que devem ser construídos no coletivo como forma de criar e manter um convívio.

2.6 O cotidiano *versus* rotina

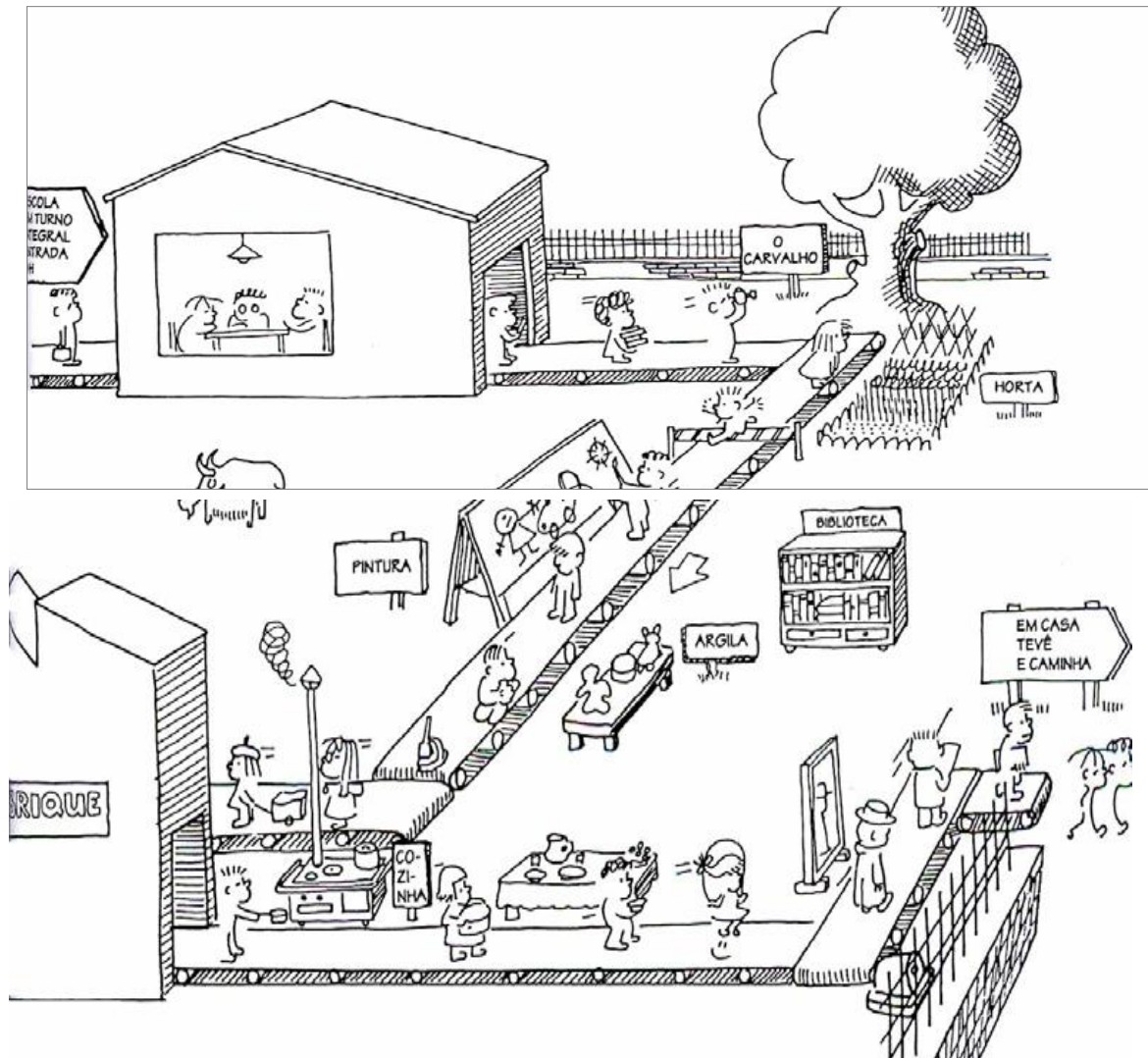


Figura 10 - os perigos de um bom tempo inteiro.
Fonte: FRATO, 1988.

Na imagem “os perigos de um bom tempo inteiro”, de Tonucci (1988, p.121), podemos problematizar e retratar as formas como os espaços/tempos são vividos no interior do CEIM.

Para tanto, nomeamos este subtópico “Cotidiano *versus* Rotina – o espaço vivido entre crianças e professoras” para discutir a importância de ambos na organização das práticas educativas. Na maioria das vezes, interpretamos cotidiano e rotina como se fossem a mesma coisa. Como aponta a pesquisa de Batista (1998),

o cotidiano tecido no ambiente coletivo de um grupo de crianças e adultos não revela a homogeneidade pretendida pelos profissionais da creche que parecem buscar um ambiente pretensamente harmônico em que todas as crianças fazem o que o adulto determina. O que se percebe neste cotidiano é que, apesar da rotina, as crianças mostram-se, identificam-se e rebelam-se através de ações e reações de acomodação, resistência, conflito, e também de complementaridade às propostas feitas pelos adultos. Isto vêm reforçar a concepção da natureza contraditória da realidade humana impregnada de diferentes sentidos e significados. Esta realidade, se comporta diversas vozes (polifônica), é igualmente atravessada por múltiplos sentidos (polissêmica), e nas suas contradições também é possível perceber vozes dissonantes e silêncios eloqüentes. (BATISTA, 1998, p.22)

Nesse sentido, apresentamos a dinâmica do cotidiano e os contraventores da rotina, pois entendemos que o cotidiano é o tempo vivido na sua integralidade, e a rotina é o caminho que utilizamos para fazermos as coisas sempre do mesmo modo. A noção de tempo cronometrado, constituído socialmente, contém elementos de uma análise eliasiana na medida em que visualizamos as relações de poder e de coação.

2.6.1 O espaço vivido entre crianças e adultos

Longe de invalidar a organização da rotina, que deve garantir a flexibilidade e a plasticidade das ações dos adultos e das crianças, passamos a entendê-la conforme crescemos, como aponta Elias, “somente ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o "tempo" como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo” (ELIAS, 1998, p. 14). As crianças são orientadas a compartilharem das ações que fazem parte das organizações maiores, compondo uma rede de configurações.

Após essas considerações, passamos a registrar a organização de professores, assistentes e crianças no dia a dia no CEIM. As crianças começam a chegar por volta das 6h40m da manhã, e às 12h50m até 13h10m. Os pais e mães ou outro responsável se dirigem até a sala onde deixam as crianças que permanecem até a chegada da professora na sala por volta da 7h. Após esse momento, as crianças se dirigem à sua sala acompanhada da professora e da assistente e aguardam até o momento de tomar o café da manhã, por volta das 7h30m. Enquanto isso, elas permanecem sentadas no tapete, ou nas mesas quando essas estão organizadas, brincando individualmente com peças de montar ou outros brinquedinhos, outras permanecem quietas e sonolentas, as quais são acolhidas no colo. Algumas vezes o som é ligado com músicas infantis.



Na hora do café, as crianças são orientadas tanto pela professora quanto pela assistente a guardarem os brinquedos e saírem em fila, o que ocorre também no turno vespertino com as outras assistentes.

A fila parece integrar a rotina e o comportamento das crianças ao longo do período escolar: na entrada postam-se em filas, cada qual na sua turma e dirigem-se, sempre em fila para a classe. Na hora da refeição [...] é a fila que permite o deslocamento para outro espaço. Após as refeições vão, novamente em fila [...] para o banheiro. As crianças que já terminaram ficam no final da fila esperando os outros. (KISHIMOTO, 2000, p.8).

A fila se constitui como um mecanismo que pode conter ou disciplinar as crianças.

Na ausência da professora, a professora substituta orienta as crianças a recolherem os brinquedos quando retornam do café. Sentam-se à mesa e aguardam conversando ou brincando com o colega ao lado a hora da música que é conduzida diariamente pelas professoras. Isso ocorre também na hora do almoço, contrariamente

do período vespertino que algumas vezes entoaram músicas, conduzidas pela professora da turma do pré-escolar. Observei que logo no começo do ano as crianças observavam atentamente a execução das músicas cantadas pelas outras crianças e quase não cantavam ou cantavam partes da música, as que mais lhes chamavam atenção. Não posso deixar de pontuar que as músicas entoadas eram de cunho infantil e religioso.

Logo após as músicas e oração, as crianças são servidas pelas professoras, assistentes, estagiárias e outras funcionárias do Centro de Educação. As assistentes e estagiárias tomam o café juntamente com elas, algumas em pé mesmo e outras sentadas. As crianças têm liberdade de escolher se querem comer pão e tomar leite. No entanto, quando as crianças não aceitam a alimentação, as professoras e assistentes deixam em cima da mesa, pois as crianças vendo, as outras se alimentarem, mudam de ideia e começam a comer. As professoras tomam café depois que as crianças voltam em fila para a sala. No momento que as crianças já estão na sala, aguardando a professora, a assistente geralmente senta em círculo no tapete com as crianças e cantam músicas. A professora chega, organiza junto com a assistente, as mesas e cadeiras e convida as crianças para cantarem (novamente). Geralmente, ela pergunta sobre quais músicas querem cantar, porém, nem todas as vezes levam em consideração a fala da criança. Professora: “que música nós vamos cantar hoje?”. Bruno diz rapidamente: “Pintinho amarelinho” Professora: “Todo mundo fazendo a casinha”. E inicia-se a música. Interessante que por algumas vezes ouvi de algumas crianças pedirem a música da bruxa, do patati-patatá, que, na verdade, eles confundem música com histórias ou filmes. Na execução das músicas algumas cantam, ora com entusiasmo ora desanimadas, outras brincam com os colegas ao lado. Como podemos ver nessa situação:

As crianças estão cantando e Marcos fala: ‘Rafael... Rafael’ (Marcos está sentado ao lado de Rafael) e eles começam a conversar e brincar ali mesmo. Ao terminar a música a professora fala: ‘Marcos e Rafael, eles vão cantar sozinho, né? A hora que todo mundo tá cantando, tá brincando.’ Marcos (num tom de voz bravo): ‘não quer canta!’ (acenando negativamente com o dedo da mão e cruzando os braços em cima da mesa). Professora: ‘não quer cantar, então você pára de bater no Rafael e fica quietinho.’ (Marcos não está batendo no Rafael, eles estão brincando). (Diário de campo, 28/02/11).

Algumas músicas chamam mais atenção, principalmente as músicas que evidenciam o nome das crianças, por exemplo, “João pegou pão La na casa do... (nome

da criança). Eu vi um sapo, na beira do rio, de barriga verde, sentindo frio, não era sapo, nem perereca, era o (a) (nome da criança), só de calcinha (só de cueca).” Logo depois de cantar, a professora faz a leitura do calendário e do tempo com a participação das crianças. Vale lembrar que não é uma leitura rotineira, ou seja, não é feita todos os dias. Na ocasião, parte das crianças fica sentada de costas.

A partir desse momento, a professora aborda oralmente o conteúdo da aula para depois fazer a “atividade”. Percebemos que para quase todo conteúdo existe uma atividade de registro/gráfica, é como se fosse uma fixação dos conteúdos abordados. As crianças que vão terminando as atividades são condicionadas a ficarem sentadas nos seus lugares, caso contrário não poderão sair para o pátio. Em seguida, as crianças geralmente saem para brincar no pátio com os brinquedos grandes (escorregadores, gangorras, piscina de bolinhas). Depois fazem higiene nas mãos para almoçarem. Ainda pudemos nos surpreender quando saíam da sala para irem ao pátio, nos momentos da refeição ou quando necessitavam ocupar mesas e cadeiras. Saíam em disparada para sentarem nas cadeiras de madeira que ficavam nas extremidades dos bancos, motivo de briga e desentendimento entre eles como também em relação à disputa pelos pratos de “rodinhas⁴⁶” como eles mesmos falavam. Ao colocar os talheres e passar de um lado para o outro na borda do prato, que por não ser lisa, produzia um barulho, como pode ser evidenciado na fala de Marcos: “O meu é de rodinha”! (cantarolando) e Bárbara: “O meu faz ‘baruro’”! (cantarolando também) (Diário de campo, 15/04/2011). O barulho era motivo de satisfação e diferenciação entre os demais. Com o passar dos dias, com o objetivo de minimizar as contendas entre as crianças, as assistentes elegiam uma criança para sentar nas ditas cadeiras.

Logo percebi que o espaço das extremidades das mesas de dentro da sala passou ser alvo das crianças também. Elas são servidas pelos professores e assistentes. O alimento é misturado, primeiro para esfriá-lo e depois se for servido separadamente às crianças, elas optam por comer um determinado alimento e não comem o restante que está no prato. Depois que estão alimentadas, tomam água, não fazem higiene bucal e se dirigem à sala. Lá os colchonetes já estão organizados pela assistente para o sono. Todas as crianças que permanecem no período integral dormem com o auxílio da assistente e às vezes da professora.

46 Modelos de pratos que não apresentam a borda lisa.

Por volta das 12h40m, as crianças do período vespertino começam a chegar. São recepcionadas pelas assistentes no pátio do refeitório que aguardam em silêncio (na medida do possível) as outras crianças despertarem espontaneamente e seguem em direção à mesa no refeitório.

Quanto ao momento do sono, não participei ativamente, por perceber que as crianças ficavam muito agitadas e nessa hora elas devem estar tranquilas para poderem dormir. Segundo a assistente Elisa, “algumas crianças, as mais agitadas demoram mais para dormir, mas acabam dormindo” (Diário de campo 17/03/11). Apenas observei que ao chegarem à sala, quando a assistente ainda não estava, os colchonetes eram transformados num palco de alegrias e acrobacias, pois as crianças pulavam, rolavam e brincavam de virar cambalhotas. Quando avistavam a assistente diziam: “A tia vem vindo!” Rapidamente, algumas crianças se continham, outras ignoravam sua presença e continuavam a brincar. Podemos perceber que as crianças aproveitam as oportunidades, nesse espaço em que a professora/assistente não estava presente na sala, para poderem se deliciar brincando nos colchonetes, mesmo correndo o risco de serem reprimidas pelos adultos.

Entretanto, pude colher a fala de uma criança que pode demonstrar o grau de insatisfação em relação ao sono⁴⁷. Nesse dia as crianças fizeram a experiência de utilizar tintas e pincéis. Preocupada com a possibilidade delas se sujarem com a tinta e não ter uma troca de roupas, disse o seguinte:

‘Elas trouxeram roupa para dormir? Para trocar? Cuidado com a roupa Ana Clara, se não vocês vão dormir todos lambuzados...’. Bárbara se aproxima e diz: ‘Oh tia... Minha mãe falou para não dormir!’. Eliana: ‘falou para você não dormir?’. Bárbara responde: ‘Não. Aqui não.’ Eliana desafiando: ‘Oxi... Aí você vai ficar acordada?’. Bárbara: ‘Vou...’ Eliana: ‘Você gosta de dormir ou ficar acordada?’. Ela não me responde e muda o rumo da conversa saindo em direção da assistente Maria. Eliana insiste: ‘Heim, Bárbara?’ (Bárbara fica em silêncio). Ana Clara, que está próxima diz: ‘Dormir’, como se estivesse desafiando Bárbara, que rapidamente responde: ‘Acordada’. Eu tento ir além, para colher dados com mais propriedade perguntando: ‘Humm... Você gosta de ficar acordada e na hora do sono?’. Ela não responde pega outra cor de tinta e desconversa o assunto. Não insisti mais. (Diário de campo, 14/07/2011).

47 A hora do sono faz parte da rotina das crianças do CEIM. Entretanto, não existe uma consideração por parte dos adultos em saber se elas querem ou não dormir.

Pode ser que a presença da assistente, naquela ocasião, inibiu a fala de Bárbara. Leite (2008, p.124-125) nos adverte sobre a necessidade de buscar informações fora dos locais, que “por si só é carregado de valores, regras e hierarquias que as crianças logo decodificam, e essa percepção interfere fortemente em suas respostas. [...] mais delicado é perceber que as crianças temem dizer coisas que depois podem voltar contra elas”. Dessa forma, questionamos o silêncio de Bárbara em responder minha pergunta como também a resistência de algumas crianças na hora de dormir. O que as crianças querem dizer com isso?

A hora do sono é o divisor das atividades entre o período matutino e vespertino.

O lanche, frutas ou bolacha com chá são servidos por volta das 13h30m. As crianças que acordam após esse horário se dirigem ao refeitório e são servidas por uma funcionária da cozinha.

As assistentes que atendem as crianças no período vespertino não possuem uma rotina em relação às atividades. Às vezes propõem uma atividade/brincadeira na sala, outras vezes no pátio. Somente em relação ao banho que é seguido mais ou menos um horário, pois até o momento de servir o jantar as crianças são banhadas. Porém, elas não tomam banho todos os dias, principalmente se a temperatura estiver mais baixa que o habitual, ou pela falta dos produtos higiênicos. Aquelas que permanecem somente um período não tomam banho. Com base nessa problemática, o banho é um ato educativo que pode assumir uma dimensão pedagógica? Como ficam as crianças que são excluídas desse cuidado, considerando que são cuidados indissociáveis ao ato de educar? Essa situação é reveladora de uma concepção dicotômica. Para tanto, “as instituições de educação infantil devem buscar delinear as suas especificidades, sem perder de vista que o trabalho a ser realizado com as crianças deve assumir um caráter de intencionalidade e de sistematização [...]” (CERISARA, 1999, p.16).

Na hora do banho elas são encaminhadas uma a uma ao banheiro. Algumas demonstram autonomia em ir tirando suas roupas, se esfregando e lavando os cabelos, outras, porém, necessitam da intervenção da assistente. Um fato que me chamou atenção de ver a satisfação das crianças ao chegarem à sala e delegarem “Fulano, vai tomar banho”. Quando a criança não a ouvia, reforçava: “Agora é você que vai tomar banho”. É como se eles tivessem o poder de mandar em alguém, a autonomia de fazer alguma coisa, de se sentirem úteis.

Assim, questioneei a assistente Alice quanto a esse fato. Ela me disse que eles aguardam com ansiedade esse momento. É ela (a assistente) que diz à criança qual é a outra que irá tomar banho. Uma ação tão simples para nós adultos, porém, me deixa inquieta: Por que tanta satisfação em delegar alguém para o banho?

Outro ponto que me chamou a atenção diz respeito ao fato da nudez, pois quando eu acompanhava-os no banho, percebi que eles não demonstravam vergonha pelo fato da minha presença e, principalmente porque foi a primeira vez que eu os vi nessa condição. Eles simplesmente iam tirando suas roupas, tocavam em suas genitálias, tanto meninos como as meninas naturalmente. Cada criança atribuía um nome diferente aos seus órgãos genitais. Em nenhum momento, os ouvi ou as assistentes se referindo aos órgãos íntimos com o nome científico. Sobre a questão, Elias aponta;

O sentimento de vergonha é uma exaltação específica, uma espécie de ansiedade que automaticamente se reproduz na pessoa em certas ocasiões, por força do hábito. Considerado superficialmente, é um medo de degradação social ou, em termos mais gerais, de gestos de superioridade de outras pessoas. Mas é uma forma de desagrado ou medo que surge caracteristicamente nas ocasiões em que a pessoa que receia cair em uma situação de inferioridade não pode evitar esse perigo nem por meios físicos diretos nem por qualquer forma de ataque. Essa impotência ante a superioridade dos outros, essa total fragilidade diante deles, não surgem diretamente da ameaça de superioridade física que as demais realmente representem - embora, sem dúvida, tenha suas origens numa compulsão física, na inferioridade corporal da criança frente aos pais ou mestres. (ELIAS, 1990, p.242).

Sobre a mesma discussão, recorremos a Goudsblom, que apoiado em Elias nos diz:

[...] as crianças nascem com a capacidade para aprender a sentir vergonha, a expressar vergonha, bem como a infringir vergonha aos outros. Em cada um dos três casos, elas passam por um processo de aprendizagem no curso do qual adquirem um determinado padrão de vergonha, elas aprendem a adaptar-se ao sistema de vergonha que prevalece no mundo social ao qual pertencem. (Goudsblom, 2009, p.57).

É importante ressaltar que o sentimento de vergonha nos seres humanos passa por um processo de aprendizagem. Essas crianças estão imersas neste processo de construção de hábitos, valores, modos de comportar-se. Com o passar dos anos, vamos sutilmente internalizando padrões de aceitação em relação ao corpo.

Entretanto, “muitas crianças sentem prazer em amolar e envergonhar outras crianças, se deixadas a si mesmas podem ir a extremos em arreliar e humilhar alguns de

seus amiguinhos⁴⁸ [...]” (GOUDSBLOM, 2009, p.57), como podemos ver na passagem abaixo:

Quando Mariana está chorando e Renan inicia a música e as crianças o acompanham: ‘Chora, chora, chora. Para de chorar... Bota a mão na cabeça e outra na cintura e dá uma risadinha’. Mariana está chorando porque pisaram na sua mão. Entretanto, o choro passa a ser motivo de chacota, pois numa lógica adultocêntrica ele deve ser contido, e quando não é, demonstra a fragilidade da criança em não contê-lo. A música cantada pelo Renan e os demais colegas expõe Mariana ao sentimento da vergonha. Nesse momento é interceptado pela assistente. (Diário de campo, 15/06/2011).

Logo depois do banho, as crianças aguardam, na sala ou no pátio, desenvolvendo atividades, o horário para jantar, que também será servido pelas assistentes. Não existe um horário teto para os pais virem buscar as crianças. A partir daí observamos a circulação dos pais. Em seguida, aguardam seus pais na sala, geralmente eles brincam com os brinquedos da caixa ou no pátio da frente.

O CEIM deve ser o espaço onde as experiências, as vivências das crianças devem ser materializadas em ações que as tornem mais autônomas, favorecendo a construção de conceitos e habilidades do conhecimento físico e social. Entretanto, as atividades de cuidado e saúde - alimentação, higiene e sono, - consideradas educativas se forem planejadas de forma que efetive a participação das crianças, desde servir-se do alimento, escolher aquilo que vai comer, administrar a quantidade de alimentos no prato, participar da higiene das mãos, do corpo, bucal, como também poder escolher entre dormir ou não no Centro de Educação.

2.6.2 Brinquedos e materiais pedagógicos

Com relação aos brinquedos e materiais pedagógicos, nos inspiramos em alguns aspectos da pesquisa realizada por brasileiros e franceses, que originou o artigo intitulado “Salas de aulas nas escolas infantis e o uso dos brinquedos e materiais pedagógicos”, por Kishimoto (2000):

A organização da sala e a presença de certos objetos e materiais educativos parecem influenciar direta ou simbolicamente seus usuários determinando em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam e interagem neste espaço. O impacto dos materiais e sua organização no espaço incidem tanto nas interações infantis como nas relações que se estabelecem entre crianças e adultos definindo

⁴⁸ Sobre esta citação, é importante considerar que o autor profere uma palestra e que a tradução do material confere exatamente a fala do autor, o que pode haver uma generalização do conceito utilizado.

formas diversas de socialização e apropriação da cultura. (KISHIMOTO, 2000, p.1-2).

De fato, a organização, os brinquedos e os materiais pedagógicos são elementos que incorrem na ação pedagógica significativa otimizando em aprendizagens infantis. Nesse sentido, acreditamos ser de fundamental importância apresentar os brinquedos e os materiais pedagógicos presentes nessa sala. Entretanto, no próximo capítulo abordaremos alguns aspectos em que os usos, as significações são pertinentes para representar a investigação desta pesquisa.

Observamos a presença de brinquedos, materiais com sistema de encaixe – tipo lego, peças de encaixe para construção, os materiais de arte visuais e plásticas como cola, lápis de cor, giz de cera, tintas, tesouras, papel sulfite, cartolinas, crepom, papel pardo e, caixas de massa de modelar, estecas,⁴⁹ ficam acondicionados no armário da professora. Os brinquedos em miniatura reproduzindo o mundo como bonecas (quase todas sem as roupas) e bonecas de pano, brinquedos de pelúcia, utensílios de cozinha como panelinhas, copos, talheres, bandejas, carros, aviões, motos, eletrodomésticos como fogões, ferro de passar, eletrônicos como telefones fixos e celulares, bolsas ficam disponíveis ao alcance das crianças, no piso. Os materiais para manipulação, como revistas e os livros de literatura, ficam guardados no armário na sala da coordenação. Ainda temos materiais de música, como CDs, e aparelhos audiovisuais como, TV, rádio com CD, e aparelho de DVD, esses últimos de uso coletivo.

2.6.3 As atividades

As atividades que discuto dizem respeito a uma preocupação com a organização do conteúdo, que por sua vez reflete o modelo que inviabiliza o fazer pedagógico e compromete a elaboração de novos conhecimentos entre adultos e crianças.

Os ditos “combinados” foi conteúdo de aula que vieram prontos e foram ministrados no começo do ano letivo, desconsiderando a importância de possibilitar às crianças a construção de suas próprias regras de convivência, o que poderia implicar na aceitação e no cumprimento do que foi elaborado. A aula em que a professora apresentou os combinados teve a duração de 39 minutos conforme diário de campo do dia 28 de fevereiro. As crianças permaneceram sentadas por aproximadamente 54 minutos desde o momento em que cantaram várias músicas e logo depois ouviram a

49 Bastões de formatos diversos para brincar com massa de modelar.

professora falar sobre “o que pode e o que não pode fazer na escola” e a atividade⁵⁰. É importante ressaltar que durante a pesquisa os combinados eram lembrados pela professora ou pelas assistentes quando as crianças infringiam-nos. “Não se lembra dos combinados? O que nós combinamos?” Como se os combinados tivessem sido construídos junto com eles, o que poderia contribuir para a formação de valores e significados e não estabelecidos pela professora.

A atividade para discutir os combinados foi realizada em 45 minutos. As crianças e a professora Jane estão sentadas à mesa com o objetivo de conversar sobre os combinados. A professora indaga às crianças sobre **o que deve e o que não deve fazer na escola**. O que deve fazer? Quem sabe? Aline levanta o braço e diz: ‘Eu’. Bárbara também, Professora: ‘O que a gente não deve fazer aqui na escola?’. Enzo: ‘Estudar’. Professora: ‘Estudar? Estudar a gente deve sim. E o que não deve fazer? Estudar a gente pode, não pode?’. Bruno: ‘...pode deitar, não pode?’. Professora: ‘Ham? **Dormir pode, na hora do soninho**’. A professora pede para as crianças esperarem um pouco e pega uma caixa, que estava no armário, que desperta curiosidade nas crianças. Professora: ‘Olha só aqui... – tira um circulo e diz: o que é isso?’. Mateus: ‘Pinóquio’ – as crianças também respondem. Professora: ‘O que Pinóquio está segurando?’. Marcos: ‘**Livro**’. Bruno: ‘**Caderno**’. Professora: ‘Livro... caderno... sabe por que eu trouxe essa figura? Ham?’ – as crianças não respondem. Todas observam atentamente. Professora: ‘**Porque aqui está escrito assim: É um combinado que a gente vai fazer**. Cuidar do **material escolar**, olha só. O Pinóquio não tá cuidando do livro dele, do caderno dele?’ – Algumas crianças responderam: ‘Tá’. Professora: ‘A gente pode rasgar a folha? Né Pedro?. Quando a professora entrega a folha pode rasgar?’ As crianças respondem não. Professora ressalta: “Não! Pode arrancar os desenhos?”. Mariana interrompe levantando da cadeira diz: ‘**Oh...tia...**’ – **a professora não ouve e continua**: ‘Pode pegar o lápis e ficar batendo assim na mesa – e gesticula como se tivesse com o lápis na mão – para quebrar a ponta?’. As crianças respondem em coro: ‘Não’. Professora: ‘Não. Pode pegar a massinha e jogar no chão? Pisar em cima?’. As crianças: ‘Não’. Professora: ‘Não. Que mais a gente não pode fazer?’. Enzo repete: ‘Não rasgar o desenho da parede’. Professora: ‘Não rasgar as pastinhas aqui, oh – mostra as pastinhas onde coloca as atividades diárias das crianças. Não pode arrancar os desenhos que já arrancaram’. Marcos: ‘E aí ficou feia’. Enzo querendo participar fala novamente: ‘Não pode arrancar... éh as folhinhas’. Professora: ‘Não pode arrancar as flores... o que mais?’ Enquanto isso Renan se dirige à Ana Clara e diz: ‘Não pode arrancar as flores não’ – balançando a cabeça. Ana Clara indaga por que. Marcos continua: ‘Borboletas... Pintinhos... Florestas... cachorro...’. Professora: ‘Olha só aqui... O que é isso aqui?’ – mostrando outro circulo com desenho enquanto Marcos fala. Carina responde: ‘Coelho’. Professora: ‘Esse aqui é o Pernalonga’. Bruno desconfiado: ‘Pernalonga?’. Professora: ‘Vocês já assistiram filme dele, do

⁵⁰ As atividades são conteúdos gráficos que são registrados após a professora ou assistentes ministrarem a aula oral.

Pernalonga? O que o Pernalonga está segurando na mão?’. Marcos: ‘Cenoura’. Professora: ‘Não, não é cenoura não’ – **a professora segura os círculos na sua mão, o que dificulta a visão das crianças, principalmente as que estão mais longe.** Enzo diz: ‘Lápis’. Professora: ‘É um lápis, olha só. Sabe por que ele está segurando um lápis? Aqui está escrito assim: **não pode riscar ou sujar as paredes da escola**’. **Aline que já havia tentado falar,** tenta novamente: ‘Só no papel’. Professora continua: ‘Incluindo as mesas. Pode **riscar as paredes?**’. Crianças em coro: ‘Não’. Professora: ‘Pode as mesas?’. Crianças em coro: ‘Não’. Professora: ‘Pode riscar o chão?’. Crianças: ‘Não’. Professora: ‘**aonde a gente pode desenhar?**’. Aline: ‘No papel’. Professora: ‘Na folha que a professora entregar, no caderno que vocês vão trazer. **A mamãe não vai comprar um caderno?** A professora aproveita a oportunidade para cobrar os cadernos que foram pedidos aos pais’. As crianças conversam entre elas sobre os cadernos enquanto a professora procura outra ficha. Professora mostrando outra ficha diz: ‘Que desenho é esse aqui?’. **Enzo tenta pegar a ficha na mão da professora. Ela diz: ‘Deixa aqui, depois vou colocar ali para vocês verem**’. E a aula continua durante 45 minutos, em que as crianças apenas respondiam sucintamente aquilo que a professora havia perguntado. Quando as crianças tentavam conversar um pouco mais, ela não as ouvia. Depois desse momento, a professora trouxe uma atividade gráfica para as crianças pintarem com lápis de cor. (Diário de campo, 28/02/2011).

Vale ressaltar que foi realizado um recorte na citação acima a fim de não torná-la muito extensa. Entretanto, os elementos que dão continuidade ao fragmento se resumem aos que serão apresentados para as discussões.

Pode-se dizer que esse momento é uma aula típica do ensino fundamental, tradicional. Fica claro nas palavras da professora a necessidade de dizer aos ‘alunos’ como é que funcionam as regras na ‘escola’. Assim, a professora senta juntamente com as crianças e de um lado ‘ministra a aula’ e ‘os alunos’ do outro aguardam condicionados a ouvirem sua aula. No entanto, a diferença reside nas crianças, ou seja, são crianças iniciando o ano, pois ainda estamos no mês de fevereiro, elas recentemente adentraram o recinto educativo e estão ali submetidas a ouvirem sobre os tais combinados, regras impostas pela professora para um bom andamento e uma boa disciplina durante o ano. O episódio nos chama a atenção por vários aspectos. O primeiro deles diz respeito à concepção que permeia a ação da professora, entre eles podemos destacar os aspectos escolarizantes das figuras, como também a fala da professora. Depois temos o tempo de duração em que a aula é ministrada, a forma como ela trabalha os combinados, de cima para baixo, pronto, a inexistência do diálogo entre professora e crianças. É uma metodologia unilateral em que as crianças não conversam, apenas ouvem.



Figura 12 – Modelo de atividade
Fonte: CEIM

2.6.4 Relatando duas experiências... entre outras

Durante os primeiros dias da pesquisa empírica, observei que as crianças, na minha visão, quase não brincavam com brinquedos que traziam elementos do faz de conta, como casinha, papai e mamãe. Na sala, não havia um ambiente com livros de literatura infantil. Acreditava que com a disponibilidade de novos brinquedos poderia surgir novos contextos para minha pesquisa. Então, construí com sucata um fogão, comprei panelas, jarra de suco com copos, ferro de passar, aparelho de telefone usado, aparelho de telefone celular quebrado, óculos de vários tipos, kit médico com estetoscópio, aparelho de injeção, toca, máscara e ainda confeccionei cavalos de pau com garrafa pet, e ainda uma coleção de livros infantis. Organizei-os no tapete para que as crianças por si só tocassem e se dirigissem aos brinquedos que mais as apraziam.

Logo que as crianças chegaram à sala houve choro e disputa por alguns brinquedos como óculos e cavalo de pau. Pude observar que algumas crianças assumiam papel de mamãe, outros se encantavam com os livros, outros no fogão, enfim, havia uma rotatividade nos brinquedos.



Figura 13 - Crianças brincando de faz de conta.
FONTE: Eliana Maria Ferreira.

No meio das crianças, tirando fotos dos brinquedos, ouvia os adultos – na figura de professores e assistente, dizendo: “Renan, deixa as panelas no fogão”, “só tem que proteger também” (proteger os brinquedos das crianças).

A partir das falas acima, percebemos que a nossa proteção é tamanha e não permitimos às crianças tocarem, manusearem, experienciarem os brinquedos, os livros com medo que irão estragar. Nota-se que como as crianças não tinham acesso aos livros e alguns brinquedos, elas não sabiam manusear, compartilhar com os colegas e até mesmo brincar. As crianças brincaram por um determinado tempo e depois a professora substituta guardou os brinquedos e ‘ministrou’⁵¹ sua aula. É interessante pontuar que o

51 Quando digo ‘ministrou’, trago uma alusão à forma como a professora conduziu a aula no sentido de destacar os aspectos escolarizantes na educação infantil.

livro de literatura, durante a pesquisa, foi visto e lido pelas crianças no período vespertino com as assistentes⁵². O fogão permaneceu o tempo todo em cima do armário e alguns brinquedos ficaram dentro da caixa de brinquedos. Os cavalos feitos em garrafa pet não foram mais vistos. (Diário de campo, 23/03/2011).

Passados alguns dias, organizei a sala para brincarmos com sucata. Antes, porém selecionei e lavei as embalagens. Ainda providenciei cola quente, linha, lã, canetas coloridas, fitas coloridas, tampas de garrafa, ou seja, materiais que auxiliassem na construção dos brinquedos. Disponibilizei a caixa em cima da mesa. As crianças já estavam sentadas e curiosas para saberem o que faríamos.



Figura 14 – Crianças brincando e elaborando brinquedos com sucatas.

Fonte: Eliana Maria Ferreira.

52 Cabe destacar as reflexões acerca da concepção de cuidado e educação que professores e assistentes revelam nas práticas educativas. Neste sentido, observamos que os assistentes pedagógicos, mesmo não tendo uma formação voltada para a educação infantil, como no caso de uma das assistentes, demonstram sensibilidade com as práticas de leitura e contação de histórias, o que não ocorre com os profissionais com formações específicas para a educação infantil.

Quando cheguei com a caixa, alguns falaram que era presente. Larissa perguntou se íamos fazer bolo – ela viu uma caixa de ovos vazia. Até a assistente e a recreadora perguntaram o que íamos fazer, se íamos pintar. Então eu disse: “Vamos fazer o que a nossa imaginação quiser”! Bruno rapidamente pegou dois rolos de papel higiênico colocou um em cima do outro e falou: Tia, nós vamos fazer assim... Eliana: Éh pode fazer assim... (concordando com ele) e continuei tirando as sucatas de dentro da caixa. Observei que algumas crianças empilhavam os objetos um em cima do outro, tentavam encaixar, desenroscar as tampas, Renan, que estava com uma caixa de suco, fazia de conta que colocava dentro do copo até emitia o barulho do suco caindo no copo: thich... É interessante notar a exploração, o tatear dos objetos sob as mais diversas possibilidades. Depois os cones de papel viraram baquetas (de bateria) que ao bater nos objetos produziam som. Depois os rolos de papel higiênico viraram binóculos feitos por Felipe. Eles puderam manusear as sucatas. Esse momento foi ocasionado para que eles pudessem vislumbrar algumas possibilidades de uso dos materiais. Então, sugeri que fizéssemos um robô com caixas de leite. Fiz isso para que as crianças visualizassem também outras possibilidades. Depois que montei o robô, praticamente sozinha, pois as crianças estavam brincando com outros objetos, Marcos disse que o robô parecia o palhaço Pimpão. Então perguntei às crianças se podia ser um palhaço, elas responderam que sim. (Diário de campo, 3/08/11).

É oportuno pontuar que cada criança interage de uma forma, elas significam os materiais. Pude perceber que alguns objetos foram utilizados para fazerem parte de uma composição maior, ou seja, um meio para se produzir algo, outros foram utilizados como um fim nas brincadeiras de faz de conta das crianças. O importante foram as possibilidades de experiência que podem suscitar nas crianças a oportunidade que cada uma tem de se expressar de formas diferentes, com resultados diferentes.

As duas experiências acima foram citadas para que se possa compreender que mesmo com recursos escassos podemos proporcionar às crianças e nos proporcionar também uma experiência rica, e que os elementos criativos puderam surgir da maneira como a criança constrói seus desejos e sua imaginação, e assim puderam expressar suas capacidades criativas.

Entre essas experiências, desenvolvi outras que serão apresentadas em momentos oportunos.

A forma como metodologicamente me apresentei às crianças, a minha ação, a relação com o outro (crianças e adultos) no momento inicial da chegada, sentei ao lado delas, nas brincadeiras, na hora da refeição, nos momentos em que as toquei e as abracei, o ‘olhar’, os espaços físicos e o ambiente e a sua composição, enfim, são formas representativas de papéis sociais. Entretanto, não pude me despojar da pessoa adulta e pesquisadora. Sem a pretensão de esgotar o assunto, no capítulo a seguir, apontarei alguns caminhos que possibilitem a participação efetiva das crianças em sua própria educação a partir das falas e manifestações delas e dos adultos.

CAPÍTULO III

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA SUA PRÓPRIA EDUCAÇÃO



Figura 15 – O primeiro dia de escola... A apresentação.

Fonte: Frato, 1988.

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas indicações das perspectivas de análise colhidas na pesquisa de campo, que visa compreender as relações entre adultos e crianças nas práticas educativas. Nele trago alguns aspectos que nos propusemos a pesquisar, considerando que “analisar muitas vezes envolve a decomposição e fragmentação das partes consideradas fundamentais na composição do todo”. (OLIVEIRA, 2011, p.18)

Neste capítulo intitulado *A participação das crianças na sua educação*, Tonucci (1988) nos leva a refletir o que pensam as crianças acerca do universo da educação

infantil, como constituem esse espaço? Em contrapartida, numa mesma imagem o que pensam os adultos das crianças. Nesse viés, trago as falas e manifestações de crianças e adultos na seguinte estrutura:

- 3.1 “Você é meu amigo (a)?”;
- 3.2 “Essa é de menino (a)”;
- 3.3 Ser alguém na ‘instituição’ e ser alguém para... ;
- 3.4 “Eu mandei desenhar? Eu mandei pintar a abelhinha?”.
- 3.5 “Agora vamos sentar e brincar com as pecinhas.”
- 3.6 “Não é hora de brincar, é hora de assistir televisão.”
- 3.7 Entre ouvir músicas e contar histórias.
- 3.8 “Olha só o que eu fiz!”.
- 3.9 Olha só o que podem fazer juntos.
- 4.0 Eu converso. Tu conversas. Nós conversamos.

3.1 “Você é meu amigo (a)?”

Uma frase que, por ouvi-las muitas vezes, parece simples e comum. Composta por quatro palavras, mas muitas significações. Ela surge como indicação para análise, num primeiro momento pela frequência com que é pronunciada pelas crianças.

Estamos na hora do almoço, sentados à mesa, no refeitório. Eu estou sentada ao lado de Marcos e Mariana. Marcos dirige-se a mim perguntando: ‘Ô Liane?’. ‘Oi’ – digo eu. Ele: ‘Eu sou seu amigo’ – num tom de afirmação, Eliana: ‘Você é meu amigo?’. Mariana que ouve diz: ‘Eu sou tua amiga!’. Digo: ‘É minha amiga? Eu também sou amiga de todos vocês’. Marcos também pergunta a Mariana: ‘Você é minha amiga?’. Mariana: ‘eu sou amiga dela’ – apontando para mim. (Diário de campo, 04/03/11).

É importante destacar que as cenas em que as crianças perguntam umas às outras “você é meu amigo (a)?” chamam a atenção por serem pronunciadas várias vezes durante o dia, como se fosse um fio condutor que as ligassem e as tornassem dependentes umas das outras. Uma criança mal podia ouvir a outra perguntando se eram amigas para ele também lançar a pergunta. Ao ouvir constantemente a fala, passei a

observar em quais momentos, como e por que ocorria o pronunciamento de tais falas e qual era a interlocução dada.

No registro do diário acima, percebemos que Marcos e Mariana afirmam serem meus amigos. Se somos amigos, podemos entender que se trata de uma relação já estabelecida. A amizade é um sentimento de afeto, uma emoção, proveniente das relações estabelecidas uns com os outros. Essas são construídas a partir da necessidade e do interesse de aceitação. Enquanto que para elas existe a necessidade de uma suposta confirmação ou construção. Encontramos, nessa cena, indícios de auto-estima e de poder. A auto-estima das crianças pode estar elevada, por elas compartilharem comigo esse sentimento. Ser minha amiga consiste no episódio de terem ao seu lado pessoas que não eram iguais a elas e dos quais elas se sentiam poderosas. Nesse sentido, nos apoiamos em Elias (1980), quando ele fala que o poder é um elemento integral de todas as inter-relações humanas, ou seja, o poder cria ligações, permeia, delimita. Sendo assim, devemos considerar que vivemos numa sociedade adultocêntrica, em que as ações que tomam as crianças são delineadas a favor de um *vir-a-ser* que em situações simples, como por exemplo, não chorar condiciona a criança a ser um adulto, como podemos ver na fala da assistente Maria: “Mariana tá virando mocinha... não tá chorando mais”. (Diário de campo, 06/04/11).

Entretanto, o choro não deixa de ser uma forma de expressão em ambas as partes. Na perspectiva do adulto, como vimos na questão acima, se trata de uma forma condicionante para a criança se sentir maior, ‘mocinha’, como disse a assistente. Como também não podemos deixar de pontuar que o choro representa um espaço da criança na relação de poder, ou seja, ela o faz para ganhar do adulto não somente quando é contrariada. Diga-se de passagem, que o choro pode ser considerado uma estratégia de subversão pela disputa do poder. É possível identificar nesse quadro, ou melhor, nesse jogo, regras impostas, combinadas e esperadas, pois as crianças não aceitam de forma passível a imposição. Nesse sentido, é muito importante que a professora ou as assistentes percebam como elas estabelecem a linha de comunicação ao chorar.

Durante a pesquisa, observei que pelo simples fato de sentarem umas próximas às outras era motivo de perguntarem se eram amigas que respondiam positivamente. Às vezes, parecia que elas não ouviam ou faziam de conta que não ouviam, ou simplesmente não se importavam.

As crianças estão sentadas numa mesa grande desenvolvendo uma atividade de recorte com revistas. Sandro está sentado ao lado de Felipe e pergunta a ele: ‘você é meu amigo?’. Felipe diz que sim. Logo depois, Guilherme que está sentado ao lado de Sandro pergunta a ele: ‘Você é meu amigo?’. Sandro responde que sim. Guilherme repete (parecendo não acreditar): ‘você é meu amigo?’. Sandro diz: ‘Sou’. Guilherme: ‘Você vai brincar de carrinho comigo?’. Sandro apenas balança a cabeça sinalizando positivamente. (Diário de campo, 18/03/2011).

As crianças estão sentadas numa grande mesa. A assistente Alice brinca juntamente com eles de massa de modelar. Bruno num primeiro momento estava sentado ao lado de Marcos. Ele sai da mesa e a assistente coloca Aline ao lado de Marcos, que parece não gostar. Ele faz bocas e caretas para Aline. Aline diz que ele está triste. Alice pergunta se ele está triste e Marcos responde que não. Aline tenta pegar um brinquedo que está em cima da mesa e quase cai da cadeira. Marcos dá uma risada estrondosa e diz: ‘Ela caiu!’. E continua forçando uma risada. Aline faz de conta que não é com ela. Marcos vê uma massa na cor lilás no meio da mesa, pega rapidamente, mostra com ar de curiosidade para Aline e diz: ‘É igual! É igual a massa’. Aline não demonstra nenhum interesse e pega outro objeto próximo a Marcos, é como se ela estivesse tomando-a dele, logo pega outro e Marcos diz: ‘É meu!’ Nesse momento estou junto com as crianças, brincando com massa também. Como estava entregando uma cobra (massa de modelar) que havia feito à pedido do Marcos. Aline tenta bater na massa e Marcos diz: ‘Minha cobrinha... não’. Aline diz: ‘Eu sei’ – e continua brincando. Marcos vira para ela e diz: ‘Eu não sou teu amigo!’. Aline faz que não ouve e ele repete. Aline se envolve com Bruno e logo Marcos puxa conversa com ela e troca os objetos em que estão brincando para modelar, ignorando o que havia dito anteriormente. (Diário de campo, 14/04/2011).

Nesse episódio, temos vários elementos conflituosos que parecem destacar a disputa de poder entre as duas crianças: a ocupação de lugar, a expressão facial enquanto manifestação de desgosto, o riso exagerado e proposital para que o oponente sinta vergonha e assim a rivalidade continua até que ambas as partes cessam temporariamente suas hostilidades. De acordo com Burkit (2009, p.191), que se sustenta nos estudos eliasianos, as “emoções são essencialmente comunicativas: elas são expressões do que ocorre entre as pessoas, e não expressões de alguma coisa existente no interior de uma pessoa”, ou seja, as relações precedem os sentimentos.

As crianças estão sentadas numa longa mesa, pintando com lápis de cor. Na ponta da mesa está Marcos e próximas a ele, Mariana de um lado e Bárbara do outro. Ao lado de Bárbara está Aline. Bárbara pergunta a Mariana se ela é sua amiga, que responde positivamente. Aline ouve e também pergunta a Mariana. Ela responde que é. Nesse momento, Aline dirige seu olhar e aponta para Marcos e diz: ‘Eu sou amiga dele, você é meu amigo?’ (depois que ela afirma, também pergunta). Marcos não responde, ela insiste perguntando de novo e tocando nele. Ele responde balançando a cabeça positivamente. Aline

olhando para Mariana diz: ‘Olha, ele é meu amigo’ (cantarolando). Ela fala como se tivesse a necessidade de enfatizar sobre sua amizade. Eles precisam dessa confirmação para legitimar o poder entre eles. (Diário de campo, 04/05/11).

As crianças estavam brincando no pátio e a assistente Maria organiza a fila para voltarmos à sala. Eu também participava. Marcos estava na minha frente e eu era a última da fila. Quando vínhamos andando, Marcos avistou um monte com folhas de sibipiruna e disse: ‘Tia, tá caindo folhas’. Eliana surpresa: ‘Olha só! Sabia que quando cai as folhas estamos entrando no outono?’ Marcos: ‘hãhã... dá pra nós brincar nas folhas’. Eliana: ‘É mesmo?’ Marcos complementa: ‘Dá pra jogar para cima e daí cai na nossa cabeça...’ Eliana: ‘Dá pra brincar de sorteio de folhas.’ Marcos: ‘Eh’. Eliana: ‘Jogar tudo assim’ (fiz os gestos com os braços para cima). Marcos: ‘... daí cai na nossa cabeça’. Eliana: ‘Cai um monte de terra também, né? Aí quando chegar em casa, a mãe vai perguntar: aonde você brincou? Será que ela briga?’ Marcos: ‘Não’. A fila estava estacionada esperando outras crianças. Quando de repente, Marcos me chama: ‘Oh! A fila... vêm... vêm’. Eliana disse: ‘Vamos, vamos...’ (andando com eles na fila) Renan vem correndo para entrar na fila e Eliana diz: ‘Renan... Renan, eu estava te procurando, onde você estava?’ A assistente Maria adverte: ‘Aqui na fila Renan, vem!’ Renan queria entrar na frente da fila, a assistente disse: ‘Lá atrás Renan, chegou atrasado e por último é lá para trás’. Renan ficou atrás de mim na fila. Marcos que estava na minha frente disse: ‘Oh tia, eu sou seu amigo e eu vou te dar um chiclete’. Eliana: ‘Eu também sou sua amiga e vou te dar um chiclete’. Marcos: ‘Você não vai engolir?’. Eliana: ‘Não, não vou!’. Marcos: ‘Você vai jogar fora?’. Eliana: ‘Depois que eu chupar...’. (Diário de campo, 06/06/2011).

No primeiro episódio acima, observamos a necessidade das crianças estabelecerem redes de amizade entre elas. O segundo aponta sobre o poder aparentemente absoluto de Marcos que passa a sofrer uma pressão, por ter que dividir a minha atenção com o colega Renan. Para tanto, ele possivelmente utiliza uma estratégia ao me oferecer um doce, o que geraria minha dependência. É importante salientar que são processos flutuantes, na medida em que elas reorganizam seu espaço enquanto criança-criança e criança-adulto numa lógica relacional – o adulto tem poder, as crianças têm poder – na balança de poder, ambos adquirem um equilíbrio de acordo com o jogo.

É interessante também observar quem as crianças consideram seus amigos, como se pode constatar na cena a seguir:

Nós estávamos sentados na mesa do refeitório tomando o lanche da tarde. Algumas crianças já haviam se alimentado. Conversamos sobre diversos assuntos. Eu estou ao lado de Enzo e ele tenta se aproximar da conversa e diz gaguejando (ele normalmente não gagueja): ‘Hoje o meu... hoje o... hoje... hoje o meu... Leandro tava bravo...’. Eliana: ‘O

leão? (não havia entendido sua pronuncia) quem é leão?’. Enzo responde num tom bravo, me corrigindo: ‘Leandro...’ Eliana: ‘Ãhn...o Leandro?’. Enzo: ‘Eh...’. Eliana: ‘E quem é Enzo da nossa sala?’. Enzo responde: ‘Não!.. meu amigo’. Eliana: ‘Ãhn... seu amigo?’ Nesse momento, Guilherme ouve e diz: ‘Meu amigo também joga bola...’ Sandro que ouve nossa conversa pergunta a Bruno se ele era seu amigo. (Diário de Campo, 18/03/2011).

O tom de voz que Enzo pronunciou a palavra não me chamou a atenção e logo ressaltou que Leandro era seu amigo. Primeiro pelo fato da referida criança não fazer parte da turma e depois por ele falar como se os colegas da sala não pudessem ser comparados como seu amigo. Dessa forma, podemos dizer que ser amigo de Leandro exhibe um sentimento de poder, motivo de status para Enzo, que se sente superior aos seus pares.

De acordo com os episódios que registramos, percebemos que as relações estabelecidas pelas crianças são compostas por múltiplos sentimentos. Entretanto, é importante destacar sentimentos originados da disputa de poder entre crianças e adultos e entre crianças e crianças, nesse caso, meninos e meninas, como podemos ver nos dois trechos a seguir:

“Oh tia, eu não sou amigo das meninas. Eu só sou amigo da Bárbara”. Rafael. (Diário de campo, 1/06/2011).

As crianças estão pintando um desenho fotocopiado com giz de cera. Estão sentados à mesma mesa, Carina, Felipe e Rafael. Durante a execução da atividade algumas crianças quebram, sem querer, o giz e começam a discutir sobre isso. Carina diz: ‘Quebra...’. Rafael, para contrariá-la, disse: ‘Não quebra!’. Então, Carina mostra seu giz para Felipe dizendo: ‘Esse giz está quebrado, mas dá para pintar.’ Felipe num tom muito alto e bravo responde: ‘Para de falar comigo que eu não sou teu amigo!’. Rafael ouve e pergunta a ele: ‘Você é meu amigo?’. Felipe responde: ‘Sou, sou seu amigo’. Carina pergunta ou fala alguma coisa, que não consigo ouvir, porém Felipe fica furioso e impondo as mãos na direção de Carina ele diz: ‘Eu não sou seu amigo!’ (e olha para a assistente Elisa, para ver se ela tinha ouvido sua fala, de tão alto que falou) Como ela não ouviu, ele repete enfaticamente: “Eu não sou seu amigo! [...]” (Diário de campo, 15/04/2011).

Os dois excertos acima destacam as configurações de poder entre os sexos opostos. Tais configurações são frutos das situações e interações sociais vividas pelas crianças nos seus grupos de pares, como também nas relações que estabelecem com os adultos tanto no ambiente educativo quanto no ambiente familiar. E mais uma vez podemos assinalar o poder enquanto elemento fundamental.

3.2 “Essa (e) é de menina (o)”

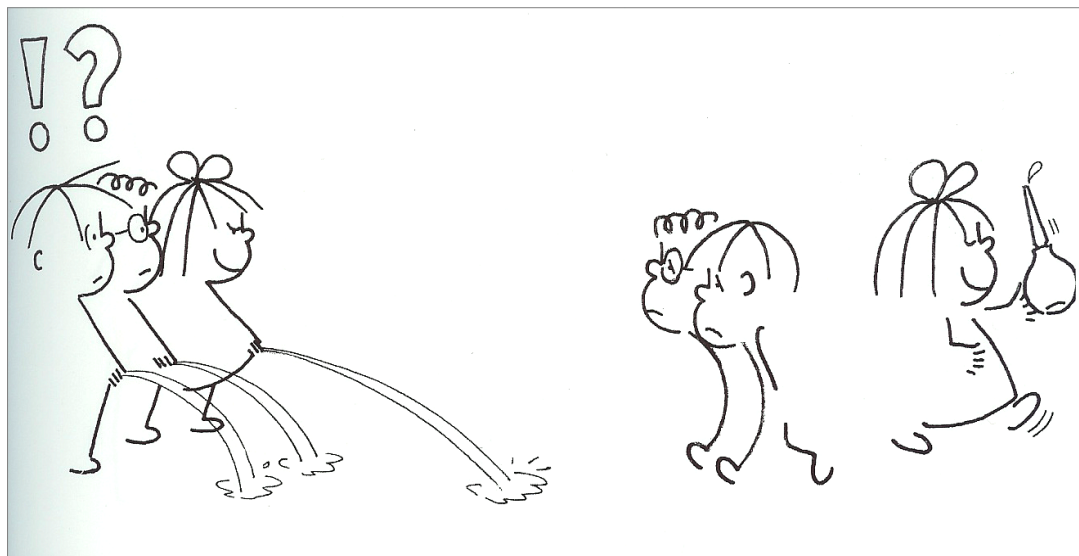


Figura 16 – Desfora
FONTE: FRATO, 1968.

A frase “essa é de menina ou esse é de menino” surgiu também quase com unanimidade nas falas das crianças, principalmente quando se reportavam ao uso das cores. Na medida em que os episódios foram sendo colhidos, percebi que,

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendido de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais (LOURO, 2008, p. 18).

Neste sentido, percebemos a amplitude das formas que tais construções podem ser desenvolvidas, e concordamos com Louro (2008, p.20) quando ele diz que a formação das crianças pequenas explicita “as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, e lógico, étnicas”.

É no contexto de tais instâncias que apresentamos outros aspectos, evidentes de uma prática estereotipada, que segrega meninos e meninas, delimitando ou reforçando situações que são manifestadas diariamente.

Nesse momento as crianças estavam sentadas à mesa. A assistente Alice distribuiu máscaras feitas em EVA, azul para os meninos e lilás para as meninas. As crianças colocavam-na sobre seus rostos, experimentando-as. Logo que disponibilizou os potes com canetinhas, Vanessa, Bruno e Mariana levantam do lugar e alcançam as canetinhas. Vanessa diz: ‘Pega a de menina... (cantarolando) essa cor de rosa é de menina (cantarolando)’. Felipe levanta e diz: ‘Eu vou pegar a de menino’. A assistente Alice estava falando sobre o carnaval e questionando as crianças se elas sabiam o que era carnaval. Marcos

sai do seu lugar para pegar uma canetinha que estava do outro lado da mesa e diz: ‘Peguei a de menina’ (cantarolando) – ele pegou uma canetinha amarela e voltou em direção ao seu lugar na mesa. Ninguém diz nada, e ele mais uma vez ‘peguei a de menina...’ a assistente ouviu e diz: ‘pegou a de menina’, Marcos: ‘hãã... peguei a de menina’ (cantarolando). A assistente: ‘Mas também é de menino, sabia? Não tem problema...’ Vanessa que observa Bruno experimentando sua máscara e dançando diz: ‘Oh, o meu é de menina...’ (colocando sobre seu rosto) e continuam a dizer eu peguei de homem... (Bruno) e nesse vai e vem de cores de canetinha, Vanessa pega uma canetinha verde e fala que é igual a do Guilherme. Sandro fala apontando com o dedo para a máscara de Vanessa: ‘aqui tá cor de homem’. A assistente diz que verde também é de menina. Renan ouviu e diz: ‘Eu também todi cor de homi’. A assistente interfere: ‘Verde também é cor de menina, sabia?’. Vanessa aponta para Mariana e diz: ‘Ela tá de homem...’ (Diário de campo, 01/03/11).

No registro acima temos algumas situações que nos chamam a atenção, por serem delineadoras das condições de aprendizagens. A primeira refere-se ao momento que a assistente traz máscaras na cor azul para meninos e lilás para meninas. Ela poderia ter trazido de várias cores, oportunizando a autonomia da escolha pelas próprias crianças, identificando as preferências para o enfrentamento das possíveis questões estereotipadas, relativas ao gênero. Nesse caso, verifica-se uma atitude comum, originada da ausência de reflexões em torno da sexualidade.

Na segunda situação, verifica-se que a assistente entra em contradição quando trazem cores direcionadas, uma para as meninas e outra para os meninos e depois afirma que ambas as cores podem ser tanto de meninos quanto de meninas. São situações, embora sutis, que podem desencadear um enfrentamento entre ambos os sexos, se tomarmos a cena que Marcos se apossa da caneta que diz ser de menina. Ao mesmo tempo em que os meninos falavam que a cor rosa é de menina, eles não se furtavam em utilizá-las, como vemos quando Marcos fala que a cor amarela é de menina e mesmo assim a utiliza. Vamos a outro exemplo:

As assistentes Maria e Alice estão no pátio brincando com crianças. Elas andam em volta da casinha batendo palmas e cantando: ‘Vamos passear na floresta, enquanto seu lobo não vem’. Vanessa, nesse momento era o “seu lobo” e estava dentro da casinha passando batom. Ana Clara, ao vê-la passando batom, se dirige a assistente Maria e diz: ‘Oh tia!? A gente deixa o lobo passar batom?’. A assistente Maria dá risada e pergunta a Ana Clara: ‘O lobo passa batom?’. Alice também ri e questiona: ‘A loba passa né?... a dona loba, né?’. Então perguntei para Ana Clara se o lobo passava batom e ela respondeu positivamente que sim, balançando a cabeça. Aline que estava na sua frente disse: ‘Não! Ele passa manteiga de cacau’. E sai em direção a casinha.

Enquanto isso, Vanessa continua passando batom. (Diário de campo, 3/08/11).

Na passagem acima observamos as crianças brincarem de faz de conta. Percebemos que as questões de gênero também estão presentes. E aqui se trata de uma brincadeira que o lobo faz uso de maquiagem. A fala de Ana Clara traz indícios de uma suposta necessidade de autorização da professora para o lobo passar ou não batom. Nesse sentido, Ana Clara recorre à sua professora quando se encontra numa situação de conflito, ou em situações contrárias àquelas que estão acostumadas a viverem. Ainda assim, ela não viu problema em ver o lobo se enfeitando quando respondeu positivamente, ao contrário da assistente que refuta dizendo que a loba pode passar.

Esse fato poderia ter sido tratado com naturalidade por parte das assistentes, no sentido de dar liberdade às manifestações das crianças, fomentando e enriquecendo as questões de sexualidade, trazendo para o cerne discussões presentes nas falas de Ana Clara e Aline, considerando suas divergências como presentes e atuais, revelando suas formas de pensar ou resolver os problemas.

Como colocou Louro (2008), as questões relacionadas ao gênero são construídas de diversas formas e em vários momentos que os adultos estão desavisados da profundidade dos assuntos. Por isso, a necessidade de estarmos em constante reflexão e apurarmos nossa sensibilidade de ouvir a criança, como também termos cuidado e atenção com as múltiplas formas de falarmos com elas, isso inclui seleção de materiais que sugerem concepções e ideias homogeneizadoras como, por exemplo, o uso da cores. Outra característica dessa concepção diz respeito à organização e ao desenvolvimento da prática educativa ao eleger primeiro “os meninos para depois as meninas”, ou vice-versa, como foi possível observar na hora de tomar o banho, ou na execução de algumas atividades. A seguir, nos apoiamos em manifestações e falas da professora, assistentes e crianças:

A professora organiza a atividade em que vai colorir as mãos das crianças com tinta, para depois carimbá-las no papel, ela diz: **‘Vou pintar primeiro as mãos dos meninos, depois das meninas’** – o fato é que pinta de azul para carimbar as mãos dos meninos e vermelho para carimbar as mãos das meninas. Carina ouve e diz, reforçando o que a professora Jane havia dito: ‘Depois das meninas’. Mariana como se confirmasse também: ‘... Depois das meninas. **É de meninas, não é de homem, né?**’ (olhando para Carina.) As crianças (Mariana e Aline) mexem nas caixas de tintas. Aline pega o pote de tinta vermelho e diz, olhando para mim: ‘Tia, esse aqui é de menina!’. Mariana pega o pote amarelo e diz: ‘Esse é de menino’, e aponta com o dedo para a blusa

de Aline e diz: ‘É da cor de sua blusa’ (o pote vermelho). (Diário de campo, 7/04/11).

As crianças estão sentadas no piso, na frente do CEIM. A assistente Alice distribui giz colorido para as crianças desenharem. Bárbara pega o giz (rosa) oferecido por ela e diz: **‘Quero cor de menina!’** – e começa a desenhar. Eu pergunto a ela, como forma de fomentar uma possível discussão: ‘Essa cor aí, que cor é Bárbara?’. Bárbara responde: ‘De menina’. Eliana: ‘De menina?’ – ela não responde. Guilherme, que está próximo, mostra o giz amarelo e diz: **‘Esse aqui é de homem’**. Eliana: ‘De homem?’. Enzo que está sentado ao lado de Guilherme confirma: ‘Oh! De homem’. Eliana: ‘De homem?’. Vanessa contesta com Enzo, pois ela está com um giz na cor amarela: ‘De menina!’. Enzo: ‘Não, é de homem!’. Vanessa (brava): ‘De menina!’. Nesse momento Alice tenta desconversar a discussão e diz: ‘Vamos desenhar um coelhinho da páscoa!’. Enzo e Vanessa levantam e vão em direção da assistente que está desenhando um coelho com giz cor de rosa. Rapidamente Enzo contesta: ‘Oh... oh tia... é de mulher... é de mulher, tia!’ – como se estivesse perguntando – desenhar coelho com giz na cor rosa. Assistente: ‘De mulher?’ – Enzo não responde. Mariana se aproxima e diz: ‘A tia fez coelhinho da páscoa!’. E eles continuam desenhando, a assistente desenha uma menina no chão com giz na cor rosa e um menino com o giz na cor azul. Nesse momento, Enzo pede para a assistente trocar o giz amarelo pelo azul. Vanessa ouve, levanta e segue em direção da assistente dizendo: ‘Tia, eu quero de menina’. A assistente procura um giz (rosa) e lhe dá. Ela volta para o lugar que estava dizendo: **‘Olha!... eu tô de menina.’** Enzo vai até Sandro, mostra seu giz na cor azul e diz: ‘Oh!... eu tô igual você’. Sandro também está com um giz na cor azul. (Diário de campo, 6/04/11).

A assistente pede para as crianças sentarem encostadas na parede e ela senta de frente para as crianças. De posse de um livro de literatura ela aborda sobre as imagens do livro: **‘Esse aqui é macho ou fêmea?’** (se referindo a imagem de um sapo na capa do livro) Bruno responde: ‘Fêmea’. Assistente: ‘Fêmea... Oh...o Bruno está ligado’. Logo depois, ela pergunta: **‘Por que será que é fêmea?’** As crianças não respondem. Assistente: **‘O que ela está fazendo?’** As crianças continuam dizendo fêmea. A assistente: ‘O que é isso aqui, oh?’. Elas não conseguem identificar. Ela diz: **‘Porque está fazendo tricô... oh’**. (Diário de campo, 28/03/2012).



Figura 17 – Desenhos elaborados pela assistente e crianças
FONTE: Eliana Maria Ferreira

Os episódios acima citados permitem-nos identificar a concepção norteadora da prática e como elas podem influenciar nas situações de vida das crianças. É explícita a delimitação da natureza homem – “macho” – e mulher – “fêmea” como sendo responsável e geradora de diferenças entre os comportamentos e lugares ocupados por homens, mulheres, idosos e crianças na nossa sociedade. Quais são os resultados de falas como essas? Só para termos um exemplo bem próximo da nossa realidade, muitas crianças, não do universo pesquisado, são filhos de pais presidiários. E muitos deles, para passarem a ociosidade do tempo, fazem trabalhos manuais, como tricô, crochê, pintura e outros. Como essa criança internaliza tais valores? Será que os professores e assistentes pensam nos sentimentos, comportamentos, valores, ações e concepções que podem desencadear nas crianças?

Observa-se que as discussões acerca de gênero são muito presentes na fala das crianças e dos adultos no CEIM, embora não seja objetivo direto apontar tais questões, não posso me furtar de citar que autores como AUAD, (2006); LOURO, (2007); LOURO, (2008); CAMPOS, (2010) têm apresentado reflexões que podem contribuir para um maior aprofundamento.

Nota-se que as crianças são alvos de práticas educativas descomprometidas por não perceberem que elas estão num processo de transformações. Atos, falas e atitudes são prescritivas de muitas significações, pois estão carregados de valores e refletem nas formas de agir e de pensar das crianças.

Um contraponto da fala da assistente denota a fragilidade das concepções que arremetem a atitudes pejorativas, quando se salientam, por exemplo, a competição entre meninos e meninas, por parte dos adultos (professora e assistentes) quando dizem “**os meninos estão ganhando**” (Diário de campo, 28/03/2012). Esta fala se dá quando as crianças são condicionadas a fazerem alguma atividade que não demonstram interesse, nesse caso, em relação ao recolhimento dos brinquedos que estão na sala. A intenção é fazer com que as crianças recolham os brinquedos, para isso, ela provoca-os jogando meninas contra os meninos.

A professora Jane pede para as crianças guardarem os brinquedos, dizendo: ‘**Todo mundo tem que ajudar**, lembra o que nós combinamos?’. Carina que está recolhendo os brinquedos diz: ‘**As meninas tão ganhando!**’. Felipe retruca: ‘**Os meninos tão ganhando**’ e continuam cantarolando, as meninas de um lado e os meninos de outro. Bárbara precisa da confirmação de uma outra pessoa para validar: ‘Não é que as meninas tão ganhando?’ (Aline também canta). Felipe: ‘As meninas... os meninos tão ganhando... as meninas perdeu! As meninas perdeu!’. Eliana pergunta a Felipe: ‘Por que as meninas perderam?’. Ele responde: ‘**Por que os meninos cataram mais rápido**’. Carina ouve e diz: ‘Perderam não!!!’. Rafael se aproxima de Eliana e diz confirmando a situação: ‘As meninas perderam tia!’ (Diário de campo, 28/03/11).

A fala da professora se constitui enquanto um discurso impositor que implica em atos cooperativos, como também, o sentimento da disputa, do valor de ser superior porque foi mais rápido. No entanto, uma ação que poderia ser cooperativa é ambígua e incoerente, resulta em exaltações de poder nos meninos porque são mais ágeis e mais velozes que as meninas.

Verifica-se que essa temática, entre as outras que ora pontuei no trabalho, faz parte de reflexões que necessitam de um aprofundamento, principalmente porque são questões provenientes “de pessoas, de sua organização social e dos processos de naturalização vividos cotidianamente nas nossas ações, de maneira que não pensamos mais sobre isso e elas se tornam automáticas”, como afirma Sarat (2011, p.78).

A estreita relação entre não pensar e tornar automático demonstra a invisibilidade do processo de formação, reflexão e ação. Acredito que tais reflexões

possibilitam um maior conhecimento teórico, como também contribui para que o adulto edifique sua prática de forma consciente e alicerçada.

Considero que a infância é um período da vida humana e que é nesta, como pontuou Sarat (2011, p.118), “que os indivíduos adquirem referências que serão levadas para a vida adulta, estabelecendo vínculos e formando concepções que passam de uma geração para a outra”. Desse modo, observa-se que as concepções podem passar por transformações quando existe a possibilidade de um estranhamento, rompendo com as formas automáticas de pensar, ampliando e formando novas concepções.

Dito isso, observei que as questões acima pontuadas apresentam conexões com situações de origem competitiva que desencadeiam outras reações estabelecendo uma ligação com os padrões de beleza e perfeição que permeiam a fala dos profissionais e das crianças, deixando clara a forma como os outros podem vê-los.

As crianças estavam pintando com tinta e pincel num cartaz grande fixado na parede. Observei Ana Clara colorindo com uma cor verde e disse: ‘Que verde lindo, Ana Clara’. Marcos que estava do lado dela ouviu e questiona: ‘Tia, e o meu?’. Eliana: ‘É o seu também está muito bonito... Marrom com azul’. Passado uns minutos ele chama Eliana dizendo: ‘Tia, tia, (e mostra com o dedo) olha.’ (Diário de campo, 14/07/2011).

Nesse momento, a assistente Elisa estava organizando as cadeiras e contornando a pintura das crianças com cola glitter. As crianças que estavam sentadas em outras mesas a acompanham. Ela elogia a atividade de Felipe dizendo: ‘Olha que lindo a do Felipe’. As crianças ouvem e questionam: ‘E o meu?’. A assistente responde: ‘Também está maravilhoso. E continua falando da atividade do Felipe: ‘Muito caprichadinho... a mãe vai gostar de ver seu trabalho, não vai?’. Felipe responde: ‘Vai’. Bárbara que está ao lado diz: ‘Minha mãe também vai gostar!’. Aline também diz e Mônica que quase não fala: ‘Éh.,éh...até minha mãe.’ (Diário de campo, 15/04/2011).

A cena acima revela uma supervalorização dos padrões de beleza do adulto ou do que é esperado pelos pais, quando a assistente enfatiza a belo, emitindo um juízo de valor acerca da atividade realizada pela criança. Essa, por sua vez, desperta sentimentos competitivos entre as outras crianças que não foram contempladas na percepção da assistente. Observamos que as crianças ao se sentirem excluídas passam a reclamar, ou seja, elas dizem que suas mães também irão gostar. Isso quer dizer que “estar fora dos padrões significa não provocar interesse e sofre desprezo do outro” (CHABLISS, FINLEY, BLAIR, 2004 *apud* VARGAS, 2011, p.10). Parece-me que as assistentes e professora tendem a manter um padrão de uniformização quanto ao conceito de belo ou

de beleza. Esse aspecto pode ser evidenciado pela quantidade de desenhos prontos, fotocopiados, como também pela ausência de expressão através do desenho criado pelas próprias crianças. Esse é um dos assuntos que será discutido no próximo tópico.

Essas questões merecem atenção, pois [...] “impomos aos outros desejos que parecem livres, absolutos e destituídos de maiores dores” (GOETTERT e SARAT, 2009, P. 7). Pode-se dizer que, do ponto de vista da professora e das assistentes, é um processo educativo? Se olharmos sob o ponto de vista das crianças de 3 a 4 anos, em qual aspecto ela poderá participar com mais autonomia, riscando, Tateando, sujando, ou seja, produzindo algo que imprime a sua marca?

Minhas observações indicam que esses profissionais desconsideram esse período da vida das crianças, destituindo seus direitos já promulgados. Com isso, destitui também suas formas de estarem no mundo, suas relações, comprimindo suas experiências nos momentos de brincar, fantasiar e inventar.

3.3 Ser alguém na ‘instituição’ e ser alguém para...

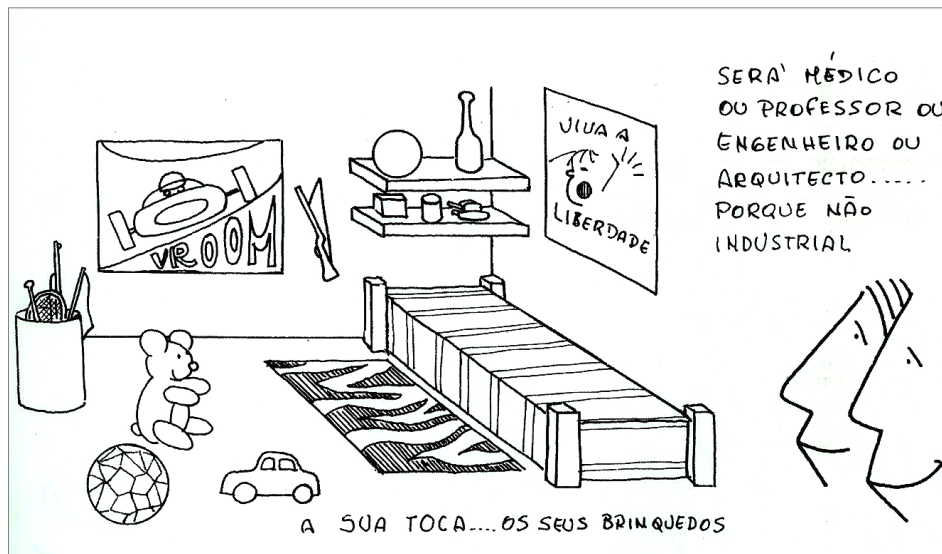


Figura 18 - A sua toca
FONTE: FRATO, 1968.

Outro fator a se considerar, à luz dos estudos eliasianos, é sobre os espaços de participação, que mesmo sem perceber vamos incorporando e disseminando padrões de conduta, processos civilizadores, delimitando os espaços de participação das crianças. Assim sendo, os processos civilizadores marcam as dimensões de emoções civilizadas,

elementos de coação nas relações cotidianas e nas práticas educativas em prol de ações que estão dentro de tais padrões. A educação é um processo de civilização de ser humano, de virar humano para o seu grupo social. Sarat (2011), apoiada em estudos eliasianos, aborda a civilização como um período de formação da vida humana. Para a autora,

Seria o tempo de civilizar o/a menino/a”, pensando a civilização como um processo que tem suas direções definidas pelos grupos sociais; no caso das crianças, em estreita ligação com o que podemos chamar de uma relação de poder geracional, se considerarmos que as crianças são cotidianamente expostas a experiências com indivíduos “mais velhos e mais poderosos”, que têm a responsabilidade de inseri-las socialmente, a partir dos modelos de comportamento do seu grupo. (SARAT, 2011, p. 21).

Apontar as discussões acerca dos processos civilizadores desde a educação infantil implica identificar nesse processo a internalização dos elementos de coação, enquanto padrões de comportamentos esperados, necessários para a formação dos indivíduos pequeninos (SARAT, 2011).

Torna-se extremamente importante, esclarecer sob quais pontos de vista e de que forma, a responsabilidade social, deve ser inserida quando tratamos de modelos de comportamento. Cabe perfeitamente indagar a forma como as regras/combinados foram construídas pela professora. Mais uma vez, chamamos a atenção, em relação à participação como elemento que potencializa alteridade, a autonomia das crianças, oferecendo significados e sentidos na elaboração dos combinados.

Não desconsiderando a importância do desenvolvimento qualificado do trabalho adulto com as crianças e seguindo a linha de raciocínio apontada de acordo com as falas da professora e das assistentes, temos crianças que devem fazer atividades com carinho e atenção, para não riscarem e não rasgarem suas atividades, deixando seus trabalhos bonitos para seus pais verem e analisarem a qualidade de seus professores.

Se considerarmos que as crianças estão num processo em que precisam tocar, amassar, rasgar, experimentar, sonhar, pular, brincar, rir, chorar, cair, se machucar, enfim, podemos dizer que elas precisam de espaços para participar. O que há de se considerar é a complexidade da configuração entre adultos e crianças na educação infantil, pontuadas no capítulo I, onde é possível interpretar, numa abordagem eliasiana, que os seres humanos devem aprender com outras formas preexistentes de linguagens

como forma de apreender e se tornar indivíduos que desempenham uma função, levando em consideração as necessidades integrais das crianças.

Se observarmos atentamente a imagem acima ilustrada por Tonucci (1988), poderemos ver o olhar do outro projetado. Isso acontece em todas as instâncias ou instituições sociais. No seio da família almejamos nossa (o) esposa (o), nossos(as) filhos(as) de uma forma ou de outra. Isso ainda não é diferente na instituição de educação infantil. Não conseguimos refinar nosso olhar e nosso ouvir para a essência da criança. Dessa forma, intitulos este aspecto *ser alguém na instituição e ser alguém para...* pois observamos que esses elementos constituem o discurso de professores e assistentes, como também o discurso infantil na projeção de alguma coisa para o outro – adultos, professores ou pais, desconsiderando a finalidade, o meio, a experiência em si.

A esse respeito, concordamos com Oliveira quando ele diz que “o domínio avassalador de relações sociais de mercado parece só ter olhos para o valor de uso quando ele é produzido para os outros, ou seja, quando já é valor-de-troca”. (OLIVEIRA, 1999, p.50)

Estamos na sala, logo após o café da manhã. A professora Jane indaga às crianças sobre a música que deveriam cantar. Enzo: ‘Tia, tem que ligar a música’. A professora fala que primeiro é sem ligar a música. **Bruno diz: ‘Pintinho amarelinho’. A professora fazendo o gesto com as mãos diz: ‘Todo mundo fazendo a casinha. Aquilo lá** (se referindo ao gravador de voz) **vai gravar vocês cantando**, então tem que cantar uma música bem bonita, tá?’ (Diário de campo 28/02/11).

‘Outra coisa, fazer as atividades com carinho e atenção, lembra que a professora falou, que na hora de pintar tem gente que tá fazendo assim, ó... (faz gestos na mesa) riscando as folhas... pode riscar?’ Renan participa: ‘E daí rasgar?’ Professora: ‘Pode rasgar?’ Algumas crianças respondem em coro que não. Renan responde num tom baixo: ‘Não pode rasgar (balançando a cabeça), num pode, né?’. Professora: ‘Se não vai ficar feio... pintar devagarzinho... prá ficar bonito. Essas atividades aqui, vocês tem que fazer com carinho. Por quê? (ela mesmo responde). Porque depois vocês vão levar para casa pra mamãe, pro papai ver as atividades de vocês. Se vocês estragarem, pintarem de qualquer jeito, fazer de qualquer jeito, como é que o papai e a mamãe vai ver?... as atividades bonitas que vocês fizeram, não é verdade?...né? Se pintar tudo feio de qualquer jeito, o papai e a mamãe vão ver que feio, não é verdade?’ (Diário de campo 10/03/11).

No primeiro episódio observamos uma perspectiva adultocêntrica, primeiro pelo fato de a professora perguntar demonstrando um suposto interesse em ouvir o desejo da criança, segundo, por não acatar o pedido, negando sua participação e terceiro, por

coagi-la, condicionando a ação de fazer bonito, ora porque vai ser gravado ora para ser mostrado ao outro, como também ilustra o episódio a seguir.

As crianças estão colorindo as máscaras para a *festinha* de carnaval. Marcos está em pé escolhendo as canetas coloridas. A assistente Alice olha para eles e num tom de incentivo diz às crianças: ‘Vamos pintar as máscaras, enfeitar as máscaras para ficar bonita’. Sandro pergunta: ‘É para mamãe?’. Assistente: ‘Depois você vai mostrar para mamãe’. (Diário de campo 01/0311).

Assim, percebemos um modelo de produção explícito, quando a professora ressalta, na atividade desenvolvida, aspectos que valorizam somente os resultados. Como também - na fala de Sandro - a legitimação e a reprodução desse modelo, quando ele pergunta se é para a mamãe, na medida em que elas (as crianças) ouvem constantemente que devem fazer algo para alguém.

Observei que produzir algo para alguém destacava um aspecto, uma posição de poder - **ser alguém, ou de ter algo** diferente naquele espaço. Assim é possível apresentar uma rede de elementos, coisas, objetos e figuras que eram semelhantes ou tinham características diferentes, e quando não eram iguais chamavam sua atenção.

Nesta rede de elementos, podemos citar o fragmento já pontuado quando as crianças sentavam-se nas cadeiras de madeira ou comiam nos pratos de ‘rodinhas’, o que passou a me inquietar e gerar questionamentos sobre os critérios de diferenciação e disputa que as crianças criam. Os objetos dos quais eles passavam a tomar posse ou identificá-los como igual era uma manifestação de poder? Eles passavam de uma posição qualquer, para uma posição de **ser alguém** naquele espaço pelo aspecto de ter algo diferente?

As interações sociais que se processam no âmbito das culturas lúdicas infantis são, portanto, recursos fundamentais para a expressão de uma ordem social instituinte, reconhecida e partilhada pelos diferentes membros do grupo. É nessa interação que podemos observar a emergência de papéis, estatutos e posições sociais, flexíveis e estáveis, que permeiam a constituição identitária dos que dela participam, restringindo ou potencializando suas ações (SALGADO, 2010, p. 4).

As interações sociais são condicionadoras da participação das crianças e nestas interações identificamos a oscilação de papéis e a criação ou a ampliação de culturas, expressando diferenças e/ou semelhanças no grupo.

Do exposto acima, recorri ao episódio que retrata o aspecto de tais diferenças e semelhanças:

As crianças estão sentadas à mesa dentro da sala, desenvolvendo uma atividade. Felipe com capuz na cabeça diz: ‘Eu tenho touca... Ninguém tem touca.’ (olhando para Marcos). Ana Clara que também tem diz: ‘Nós dois tem touca’ – tentando colocar a sua na cabeça. Felipe confirma: ‘Eh... nós dois temos touca’. Eliana: ‘Eu também tenho touca... Oh minha touca aqui’ – e mostro meu capuz para Felipe. Mariana me olha. Bárbara do outro lado da mesa, ao lado da professora ouve e diz: ‘Eu também tenho touca’ – e a coloca. Bárbara também confirma com Eliana: ‘Tia, eu tenho touca, tia’. Rafael se aproxima de mim: ‘Tia, não é que eu tenho touca?’ – e me mostra. Todas as crianças estão usando casaco com capuz, o qual eles chamam de ‘touca’, exceto Marcos, que rapidamente pega o seu casaco pesado que tem capuz, coloca-o e usa seu capuz. (Diário de campo, 08/06/11).

Um aspecto observado nas crianças é a reprodução das ações e atitudes dos adultos, que podem ser tratadas como iguais ou parece haver uma aproximação com as maneiras prescritivas condicionadas pela concepção adultocêntrica, na medida em que as crianças repetem nas falas, ou na forma de fazer, ao mesmo tempo em que buscam formas de burlar o cerceamento, as resistências, criando espaços de fuga do olhar adulto, por exemplo, ao brincar por debaixo das mesas como já identificados em excertos anteriores ou não acatando a orientação dada pela assistente como pode ser visto nos fragmentos das cenas abaixo:

As crianças estão na sala desenvolvendo uma atividade de pintura com lápis de cor. Numa mesa estão Bruno, Mariana e Felipe, pintando desenhos fotocopiados com lápis de cor. Bruno pinta com o lápis e Mariana o observa. Ela diz: ‘Não é ...’ E Bruno continua fazendo do mesmo jeito. Mariana diz novamente: ‘A tia falou assim, oh!’ – ela pega o seu lápis e faz. Bruno a observa. A assistente Elisa ouve e diz: ‘Bem lindo eu quero [...]’. Passado um tempo Elisa se aproxima da mesa e diz a Bruno: ‘Bruno, não é para riscar é para pintar bem bonito o número dois. Vamos pintar bem bonito?’. Bruno continua fazendo do mesmo jeito – rabiscando. A assistente num tom mais forte diz: **‘Não é assim Bruno’ – e pega na sua mão e orienta-o.** Ela sai e Bruno continua pintando do jeito dele. Felipe olha e diz: ‘Oh... não é para rabiscar aí não... Bruno... coloca alguma coisa na sua cabeça Bruno’. Bruno diz: ‘É sim... a tia... a tia falou que é para rabiscar aqui...’. Felipe: ‘Não é para rabiscar (elevando sua mão para cima, como quem diz ter explicado) é só para pintar... de-va-gar-zinho, senão fica feio’ – Bruno continua fazendo do mesmo jeito. (Diário de campo, 17/03/2011).

As crianças estão se preparando para sair ao pátio. Bárbara porém, não espera os colegas da sala e sai primeiro. Felipe ao vê-la no pátio diz: ‘Oh tia... A Bárbara está lá fora’. Bárbara vem correndo e entra na sala. A professora chama a atenção de Bárbara: ‘Ô Bárbara, o que você foi fazer lá fora? Esqueceu do nosso combinado, hein?’. Rafael ressalta: ‘Só pode ir pra lá quando a professora falar, né tia?’. Professora: ‘Éh... Rafael continua: **‘Só pode ir prá lá quando a**

professora disser que pode – ele é enfático e repete: “**Só quando a professora dizer que pode**”.(Diário de campo, 08/06/11)

Se, por um lado, Mariana e Felipe reproduzem o discurso das professoras, por outro, Bruno resiste. As ações de resistência das crianças podem ser consideradas estratégias de burlar o poder como espaço de participação, se observarmos atentamente que tais espaços passam por mecanismos de reações e construções que elas criam e recriam o tempo todo.

3.4“Eu mandei desenhar? Eu mandei pintar a abelhinha”!

Entre os aspectos acima elencados não podemos deixar de relatar sobre os espaços de participação das crianças, mesmo que esse espaço “nasça” de forma limitada, conquistado em meio às formas de dominação do adulto, como veremos na transcrição abaixo de uma atividade realizada na mesa do pátio.

A professora Jane fala sobre a atividade que irão fazer e, enquanto distribui os potes de lápis de cor, destaca que deverão pintar somente as abelhinhas. Bruno, ao pegar a folha de atividade começa a desenhar. A professora vê e pergunta: ‘**Eu mandei desenhar, Bruno? Eu mandei pintar a borboleta.** Aqui é para colocar a mão de vocês com a tinta’ – mostrando com o dedo a parte em branco do papel. Bruno somente olha, enquanto isso, a professora organiza as tintas e diz que vai até a sala para buscar tinta. Marcos desenha o molde da sua mão, brinca com a folha como se fosse avião, retoma com Ana Clara, Bárbara e Mariana (que estão sentadas próximas a ele) a brincadeira que se iniciou quando estavam dentro da sala, antes de virem para o pátio. Marcos diz: ‘Papai está trabalhando... deixa o papai trabalhar’ – enquanto pinta o desenho e distribui as funções das crianças: ‘Você é o irmão dela... não é que você é irmão?’ – apontando para Ana Clara. Renan mais à frente desafia Enzo dizendo: ‘Oh! Vou pegar pela boca, oh!’ – e pega o lápis com a boca. Enquanto Enzo aponta o lápis para Renan como se fosse uma arminha e diz: ‘Pow! Pow!’. Aline, Carina e Bruno, cantam a música: ‘Eu vi um sapo... na beira do rio... de barriga verde... sentindo frio...’ (no final quase todas as crianças estão cantando a música) **todas as ações brincantes são realizadas quase que simultaneamente.** Logo que a professora volta com os potes de tintas, ela pergunta quem terminou. As crianças respondem quase com unanimidade que terminaram, para então iniciar a pintura de suas mãos e carimbar no papel. A professora, com uma escova de dente pinta as mãos das crianças – que sorriem - e ela mesma coloca a mão da criança no papel, imprime e envolve as mãos das crianças com papel higiênico. As crianças sorriem ao sentirem o toque da escova nas mãos. Algumas observam com curiosidade e esperam pela sua vez, outras brincam com as folhas, conversam entre elas, saem do banco. (Diário de campo, 07/04/2011).

Podemos perceber o delineamento dos fatores de ação e de função, no episódio acima, sob duas perspectivas: da professora e das crianças deixando bem claro a divisão de espaços e tempos diferentes.

Na visão da professora, ela manda, eles ‘obedecem’ segundo sua determinação de executar a atividade, pintando somente o desenho da abelhinha. Bruno ao desenhar contraria uma ordem dada. Assim se percebe o que já afirmou Rech (2006, p.76): “A formalidade, a ordem [...] pode ser identificado como ato disciplinador e metódico, podendo ser lido como uma incapacidade das crianças realizarem sozinhas, o que estava sendo proposto”.

Nota-se que a atividade planejada pela professora Jane é desenvolvida sob o aspecto da ritualidade e do tempo cronometrado. O uso dos lápis de cores pode ser identificado como um demarcador do ritual, pois são utilizados praticamente em todas as atividades. O tempo determina a divisão entre a necessidade, por parte da professora, de seguir para outra etapa do ritual, quando ela pergunta se já terminaram de pintar, ao invés de verificar pessoalmente como as crianças se relacionam com a atividade sugerida. Por outro lado, as crianças respondem rapidamente, demarcando seu ritmo, suas formas de realizar a atividade ou manifestar o que pensam das atividades.

Pude identificar na perspectiva das crianças um entrelaçamento de ações. Todavia, não são simples as ações, considerando que elas fazem seu próprio tempo de atividades dentro do tempo da professora, ou seja, cada um faz uma coisa diferente. Se pararmos atentamente para observar, detectaremos um espaço rico, pois elas possuem formas diferentes de se expressarem. Esse momento pode ser considerado o palco para atuarem social e plenamente.

Não quero dizer com isso que a professora ou as assistentes devam abrir mão das atividades que propõem com as crianças, mas sim que elas passem a refletir sobre os objetivos de tais atividades, observando a forma como elas interagem, criam e recriam os espaços para sua participação. Isto nos remete ao registro do diário de campo na página 71, no qual é explícito o interesse das crianças em poder participar da atividade, entretanto, as crianças e suas construções tendem a passar pelo crivo da beleza, do fazer bem feito na perspectiva adulta, e com receio de que não faça ‘bonito’, são postas à margem do cenário.

Para compreender essa concepção de tempo e espaço que vai se definindo no dia a dia de crianças e adultos, Elias (1990) pode nos auxiliar quando diz:

O tempo é algo que se desenvolveu em relação a determinadas intenções e a tarefas específicas dos homens. Nos dias atuais, o 'tempo' é um instrumento de orientação indispensável para realizarmos uma multiplicidade de tarefas variadas. [...] Ele é também uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades. O indivíduo, ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em função deles. A imagem mnêmica e a representação do tempo num dado indivíduo dependem, pois, do nível de desenvolvimento das instituições sociais que representam o tempo e difundem seu conhecimento, assim como das experiências que o indivíduo tem delas desde a mais tenra idade. (ELIAS, 1990, p.15).

Parece ser possível dizer que existe um raciocínio temporal ambíguo entre adultos e crianças. Para o adulto, o tempo já está determinado, ou seja, suas ações estão organizadas de forma fracionada, sobretudo, porque já assimilou os sinais temporais, conforme Elias coloca. Entretanto, as crianças apresentam uma forma diferente de apreender o tempo enquanto tais orientações vão sendo incorporadas por elas. Na cena acima, algumas aguardam observando, outras traduzem experiências comunicativas no desenrolar do tempo em espera, no entanto, a maioria delas faz seu tempo dentro do tempo da professora.

A máxima da citação do autor se dá quando podemos problematizar quais são as representações de tempo para determinadas gerações e como podemos gerenciar tais experiências.

A situação vivida pelas crianças na ausência da professora permite identificar manifestações diferenciadas, representações de um tempo que ainda não sofreu as pressões e mensurações do tempo. As crianças, para Gobbi (2010),

[são] altamente capazes e desejosas de expressão, se utilizam de diferentes linguagens, contudo, não são raras as ocasiões em que encontram certa resistência às suas manifestações expressivas [...]. O espaço da padronização nem sempre reconhece como direito as expressões das crianças (GOBBI, 2010, p. 01).

Com isso, percebemos as crianças indo além das instruções da professora, demarcando seu território, demonstrando o que é próprio deles a criação, quando Bruno tenta desenhar, a experiência, em pegar com a boca o lápis de cor, no caso de Renan. E ainda, quando Marcos desafia o tempo/espaço e ali sentado à mesa continua brincando de faz de conta. Apurando o nosso olhar em relação às crianças, podemos perceber

manifestações visuais, corporais, simbólicas e musicais. Entretanto, nos excertos abaixo pude observar a forma como adultos assumem papéis e concepções que abstraem as múltiplas manifestações das crianças.

A professora Jane entrega uma revista para cada criança e diz: ‘Achou a figura, fala para a professora. **Não é para rasgar a revista**’. Renan pede a tesoura. A professora parece que não o ouve. Passado um tempo ela se distrai e deixa a tesoura em cima da mesa. Renan vê e tenta pegar. A professora diz: ‘**Oh! Oh! Tesoura, só eu que uso**’ (a tesoura é grande e afiada). Passado um tempo, a professora recolhe as revistas e distribui um cartão no formato de um coração e adverte as crianças para não rasgarem. Logo, ela recorta os ‘recadinhos’⁵³ para eles pintarem. Depois de pintado ela passa cola no verso do recadinho e cola no coração e diz às crianças: ‘Aperta com a mãozinha assim, para colar direitinho’. Bia contesta dizendo: ‘**Eu já consigo colar, tia [...]**’. Passado um momento, a professora pergunta: ‘Vocês sabem o que está escrito neste recadinho?’. Aline diz: ‘O dia da mãe’. Bárbara também responde: ‘Obrigada mamãe...’. **A professora não espera Bárbara concluir sua fala e interrompendo diz**: ‘Mamãe, você é a luz que ilumina minha vida...’. Aline repete o que a professora diz como se estivesse treinando uma leitura. As crianças não terminam a atividade conforme ela prevê e diz: ‘Vamos para o parque, **depois eu termino a atividade**’. (Diário de campo, 04/05/11).

A assistente organiza as mesas na sala para desenvolverem uma atividade alusiva ao folclore. Maria apresenta um desenho fotocopiado da personagem Cuca às crianças e indaga-os sobre a figura: ‘oh! o que vocês acham que é isso aqui?’. Bárbara responde: ‘Saci Perere...’. A assistente Maria dá risada. Felipe contesta: ‘Ah... que Saci Perere!’. A assistente responde rapidamente: ‘É a Cuca! Vocês já ouviram falar da Cuca?’. As crianças: ‘Já’. Assistente: ‘A Cuca do Sítio do Pica Pau Amarelo. Que cor que é a Cuca do Sítio do Pica Pau Amarelo?’. As crianças pensam e Bruno diz: ‘Branca’. Assistente dá risada. Mariana diz: ‘Verde’. Assistente surpresa: ‘Olha a Mariana!’ – e distribui as folhas e diz novamente: ‘Então vamos pintar de verde. Oh, tem que pintar bem bonitinho, sem sair fora’ (dos contornos). A assistente entrega somente giz de cera verde. Depois que eles pintaram de verde, ela disponibilizou outras cores para eles pintarem onde estava escrito Cuca. (Diário de campo, 17/08/2011).

⁵³ A professora fala no diminutivo

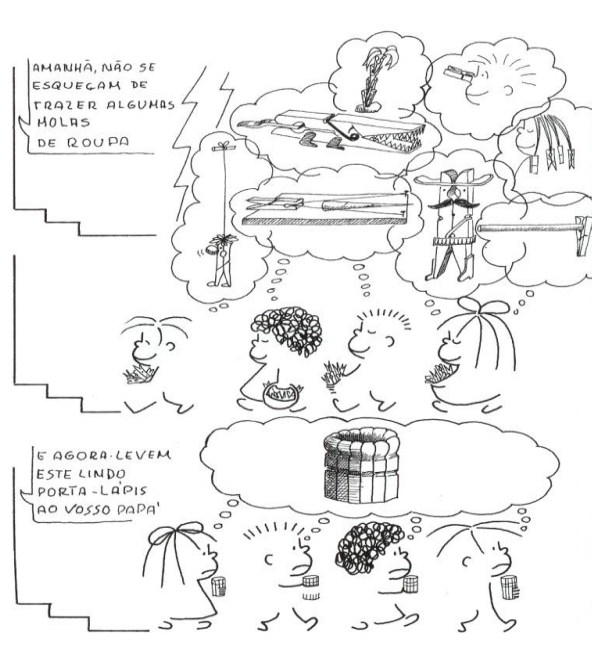


Figura 18 – O trabalhinho
FONTE: FRATO, 1978.

As formas que as professoras organizam suas atividades denotam mais uma vez a educação escolarizada pelo fato de utilizarem materiais gráficos, bem como a orientação para pintarem dentro dos contornos, como forma de ensinar, postulações de um desenvolvimento predeterminado, ou seja, na visão dos adultos as crianças necessitam passar por etapas. Elas não podem recortar, não podem fazer o uso da cola, não há espaço para a experiência, não há espaço para elas (crianças) falarem, cabe a elas apenas o espaço circunscrito, delineado pela professora. No olhar de Martins Filho (2005, p.36), a inserção da criança é vista “como uma simples questão de adaptação, tendo como alicerce uma perspectiva linear de desenvolvimento, baseada em etapas previamente estabelecidas”.

Pode-se dizer que a participação das crianças é minimizada, para não dizer nula, em atividades que podem ser consideradas mutiladoras de aprendizagens. O medo da professora pode ser evidenciado quando ela diz para as crianças não rasgarem as revistas, o que também é indicado pelo fato de não oferecer às tesouras a elas, cerceando o contato e a exploração dos materiais.

Outro elemento muito importante desse relato é a ousadia de Bárbara em dizer que já consegue colar, ou seja, ela tem a percepção daquilo que ela acredita conhecer, do que sabe ou não fazer. Os depoimentos trazem indícios de autonomia por parte das crianças, quando são interrogadas sobre o que está escrito nos recados. A professora

poderia ter lançado mão da padronização, pois os recados escritos eram alheios à vida de cada criança por serem todos iguais, e cada uma poderia formular suas próprias mensagens de acordo com seus sentimentos, como pude ouvir rapidamente Aline e Bárbara falarem. Percebemos na fala da professora o controle da atividade feita exclusivamente por ela e para ela, quando finaliza dizendo que depois terminaria a atividade.

Episódios como esse ilustram claramente situações de conflito, por não serem compreendidos numa mesma perspectiva pelos adultos e crianças, disseminando fagulhas de ‘disputa’ entre o que elas sabem e o que elas não sabem fazer. Vemos o interesse em participarem falando, respondendo às perguntas, porém são podadas quando lhes apresentam uma única forma de comunicação privando o desenvolvimento de novas habilidades.

3.5“Agora vamos sentar e brincar com as pecinhas...”.

Observamos também que em alguns momentos as crianças são conduzidas pelos adultos a pararem de brincar de determinadas formas para brincarem de outras em que o controle e a contenção do adulto implicam em crianças mais tranquilas, como apontou Rech (2006, p.78) “[...] homogeneizar as atitudes, fruto de uma lógica educativa baseada no silêncio e na pouca interação das crianças e os objetos”, como podemos ver nos episódios abaixo:

As crianças estão brincando dentro da sala. Algumas brincam em grupo maior com bichos em miniatura, outras como Renan e Marcos com outros bichos de plástico, Ana Clara brinca sozinha. Algumas delas conversam muito alto. Logo a assistente pega uma caixa com peças (lego) e pede para as crianças sentarem que ela vai dar as peças. (Diário de campo, 7/04/2011).

Diante disso, fica evidente a dificuldade dos adultos lidarem com a diversidade das ações e manifestações das crianças. E que essa dificuldade pode ser interpretada pelos outros adultos enquanto falta de controle e de limites por não manterem a sala em silêncio. O silêncio é sinônimo de educação e de um bom comportamento.

3.6 “Não é hora de brincar! É hora de ver televisão”.

O desinteresse das crianças também pode ser o resultado de outro fator que invade o hábito da leitura: o uso exagerado da TV e do aparelho de DVD na apresentação de filmes e desenhos que puderam ser evidenciados durante a pesquisa empírica.

As crianças estão sentadas no tapete. A televisão fica numa altura de mais ou menos 1 metro e meio do piso. Aline mesmo sentada se movimentava com os braços. Marcos canta junto com a música do desenho. Falam sobre os desenhos que aparecem. Deitam no chão. Ficam de cócoras. Com mais ou menos 10 minutos que o DVD está ligado, a assistente Elisa chama a atenção das crianças dizendo que vai colocar na cadeirinha e diz: **‘Não vou trazer mais DVD, não vou trazer, tá muita bagunça’**. As crianças já sentaram, encostaram na parede, deitaram, pediram para ir no banheiro. Assistiram DVD do Patati-Patatá, da cantora Aline Barros, Tom e Jerry, do Pica Pau. Eles não demonstram interesse nenhum. Então começam a pegar os brinquedos das caixas que é contestado pela assistente Elisa. Renan tenta pegar várias vezes o brinquedo. Ela ameaça em levá-los na coordenação para conversar com tia ‘Aninha’. Coloca Bruno para sentar na cadeira, como forma de contê-lo. As crianças estão agitadas começam a se agredir. A TV fica na sala em torno de 1h50m. A situação estava incontornável. (Diário de campo, 02/03/11)

Evidencia-se nessa ‘atividade’ o despreparo da assistente em não perceber as manifestações de impaciência e de cansaço das crianças – sentar, levantar, encostar, ir ao banheiro, isso é sinônimo de que elas não aguentavam mais ficarem fechadas na sala assistindo TV.

Essa situação demonstra a falta de respeito pelas crianças, pois são submetidas à soberania dos adultos. Nesse cenário, as crianças não estavam nem como protagonistas nem como coadjuvantes, mas como figurantes, condicionadas a ficarem quietas sob pena de sentar na cadeira, ser encaminhado à coordenação ou não assistirem mais DVD.

A fala da assistente em dizer que existe muita bagunça nos faz refletir sobre o planejamento e sobre suas concepções acerca da educação infantil. Qual o objetivo de assistir diversos filmes durante quase duas horas? Por que as crianças recorrem aos brinquedos da caixa? Por que levar crianças tão pequenas à coordenação? Por que elas usam de agressão? Essas reflexões podem ser lidas como uma incapacidade desses adultos de gerir a educação de crianças?

Durante a projeção do vídeo no aparelho de DVD, as crianças sentem necessidade de exporem seus sentimentos, seus questionamentos sobre o desenho, dizem que são tais personagens dos desenhos ou quando conhecem o filme por terem assistido várias vezes, elas vão nos informando de algumas cenas: *Carina: tia, a bruxa... Enzo: é o vampiro... Carina: depois o vampiro vai cair... Felipe: ele se transforma...* (Diário de campo, 21/03/2011). No entanto, a assistente chama a atenção das crianças, em relação ao desenho ou filme, quando percebem que as crianças começam a ficarem inquietas, dizendo: “Olha lá Renan, o que é isso”? Ou, “Ui que medo”! “Olha lá gente”. São falas emitidas principalmente quando algumas crianças ficam com pequenos brinquedos, guardados em suas mãos, o que gera burburinhos, pois elas brincam e assistem vídeo ao mesmo tempo. Esses brinquedos são retirados das caixas quando em algumas ocasiões as assistentes se ausentam rapidamente da sala. Então elas aproveitam a oportunidade.

Se pararmos para observar como se manifestam em relação a determinadas atitudes ou práticas dos professores e assistentes, as crianças nos oferecem pistas para dizer o que querem ou não. O episódio abaixo demonstra o que queremos dizer:

As crianças terminaram de fazer atividade com pintura. A assistente Elisa organiza a sala para elas assistirem vídeo. Num primeiro momento, o vídeo tem correspondência com a atividade anterior. Durante a apresentação do vídeo, as crianças se organizam debaixo da mesa, distribuem papéis na brincadeira de faz de conta. Um diz que é o pai, outro, o filho e assim por diante. A assistente pede para eles saírem debaixo da mesa, porém a brincadeira continua no meio da sala. Então ela interrompe as crianças dizendo que trouxe outro filme, “O bicho vai pegar 3”, e pergunta as crianças se elas gostam. Somente Enzo responde que sim. A assistente não entende que a falta de interesse não é pelo fato de ser o filme x ou o filme y. Enquanto isso, Bruno continua ninando a boneca ao lado de Mariana. A assistente fala: **‘Não é hora de brincar, é hora de ver TV’**. Essa semana a TV não veio aqui, se vocês não querem assistir, vamos tirar, ninguém vai mais assistir. Dá aqui esses brinquedos’ – ela retira os brinquedos das crianças, ‘senta lá’ – e conduz as crianças no tapete. ‘Dá o brinquedo Mariana, senão não vamos ver TV e vamos fazer atividade’. Aline esconde a boneca atrás dela. Bruno e Mariana continuam brincando de papai e mamãe sem a boneca. (Diário de campo, 15/04/2011).

Por trás dessa fala temos um conjunto de ideias que traduzem uma situação que expressa domínio, entretanto, existe uma possibilidade de enfrentamento pelas crianças,

quando Aline esconde a boneca e Bruno e Mariana continuam brincando, interagindo, construindo conhecimento, mostrando suas vontades.

Quanto ao uso sem propósito da TV, pode-se aferir explicitamente que coíbe a interação e a socialização, desconsiderando as formas como as crianças manifestam seus interesses, que podem ser considerados enquanto conhecimento prévio da criança, e que não existe significado e desafios às crianças assistirem TV ao passo que existem outras possibilidades, outros agentes para se relacionarem.

Observa-se com a cena acima que a assistente manifestou um objetivo inicial com a apresentação do filme às crianças, no entanto, ela não teve sensibilidade de propor outra atividade, considerando a mediação da prática educativa com as crianças. Daí entende-se que não existe uma preocupação visível com elas, por condicionarem a ficarem quietas, privando-as da organização do espaço, dos materiais e objetos para as possibilidades brincantes.

A máxima da fala da assistente se dá quando ela expressa a opinião que tem sobre a atividade, nesse caso, aparece como castigo, ao ordenar a criança devolver o brinquedo e assistir TV ou fazer a atividade.

Observa-se que as ações disciplinadoras e reguladoras dos adultos são reflexos das manifestações que expressam sentimentos de liberdade das crianças. Conforme afirma Rech (2006), as atitudes dos adultos para com as crianças reproduzem uma concepção de disciplina como um meio necessário à aprendizagem, como se observa no próximo tópico.

3.7 Entre ouvir músicas e contar histórias...

As crianças estão bem agitadas, algumas estão tomando banho, outras terminando atividade de colagem, elas conversam, cantam, brincam de lutar, enfim há muito barulho. A assistente liga o som do aparelho de CD e as **crianças rapidamente se contagiam com a música** e começam a dançar. Mariana se aproxima de Renan para dançar com ele. Ele tira as mãos de Mariana e sai em direção de Bárbara, que não dança com ele. Mariana dança com Enzo. Eles dançam com as bonecas. Meninos e meninas. Meninas e meninas. Sozinhos, enfim. (Diário de campo, 16/08/2011).



Figura 20 - Imagem das crianças dançando
FONTE: Eliana Maria Ferreira

Pode-se dizer que este tipo de brincadeira em que os adultos utilizam o uso da música ou das peças de ‘Lego’ passa a exercer uma uniformidade, contendo o comportamento das crianças. Observo que todas passam a dançar ou brincar com as peças, entretanto, cada criança atua de uma forma, interage de um jeito. Elas assumem o controle das relações. Para Oliveira,

[...] a forma como os papéis são desempenhados pelas crianças, pode-se dizer que a busca de um significado partilhado para os papéis que desempenham via estabelecimento de uma harmonia cinética se faz por meio de uma maior submissão das crianças e elementos empíricos – sons, movimentos, roupas e outros objetos. Estes elementos atuam como mediadores da tomada de papéis pelas crianças, dado que, por suas características culturalmente atribuídas, possibilitam a atualização de experiências passadas na situação presentemente vividas [...]. (OLIVEIRA, 2011, p.90).

Mesmo que a intenção das professoras denote uma organização ou um ‘domínio de sala’, as crianças confirmam sua participação nos seus modos de ser e agir.

Esses modos de ser e de agir também são manifestados nos momentos em que os professores não demonstram habilidade prazer e atração para envolver as crianças na hora de contar história ou da leitura. Observei que essa prática não é realizada

diariamente pelas professoras do turno vespertino, entretanto, não pude presenciar nenhum momento dessa atividade no período matutino.

Vale a pena lembrar que no período matutino há a presença da professora, responsável direta pela organização pedagógica, ou seja, tem formação específica para atuar na educação infantil, enquanto que a assistente não. Nesse sentido, existe um descompasso entre a atuação da professora e o desenvolvimento das práticas educativas, ressaltando um modelo assistencialista e escolarizante, como pode ser visto nos episódios colhidos durante a pesquisa.

Assim sendo, o episódio abaixo demonstra a desatenção da assistente, na medida em que não percebe o desinteresse das crianças como também revela que não sabe como contar histórias. Segundo Abramovich (1995, p.18), “quando se vai ler uma história - seja qual for - para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante...”.

Chove o dia inteiro, o que dificulta a saída das crianças para brincarem na área externa. Eles já brincaram de quebra-cabeça, depois brincaram com as peças de montar casas e prédios, desenharam e pintaram a chuva na folha de sulfite com lápis de cor, enquanto isso, algumas crianças tomavam banho dado pela assistente Maria. Ainda cantaram várias músicas e tiveram um momento que brincaram com bonecas, ursos e outros brinquedos, antes do jantar ser oferecido. As crianças estavam muito agitadas, não paravam quietas, então logo após elas terem se alimentado, em meio ao tumulto que reinava na sala, a assistente Maria seleciona um livro aleatoriamente e pergunta às crianças qual história queriam ouvir? Algumas dizem da bruxa, como sempre outras não respondem. Ela senta numa mesa, afastada das crianças, e a assistente Alice senta na sua frente. Apenas Marcos se aproxima e senta no tapete ao lado da assistente, demonstrando interesse pela história que responde “a do lobo”. Nesse momento, alguns estão deitados com almofadas, outros estão sentados brincando com algum brinquedo e outros brincam com os colegas, ou seja, as crianças não demonstram interesse pela história pelo fato também da assistente não manifestar nenhuma emoção ao contar a história. Durante a contação, Marcos pede para ver algumas figuras, pois a posição da assistente não lhes permite. Ela contava um pouco da história e indagava às crianças, uma ou outra respondem, pois eles estavam envolvidos em outras formas de brincar. (Diário de campo, 28/03/11).

O que se vê na sala é um comportamento, uma atitude de esforço vazia, por não demonstrar habilidades, bem como familiaridade com a leitura e assim não suscitar



Figura 21 - Crianças ouvindo história
FONTE: Eliana Maria Ferreira

nenhum tipo de envolvimento e emoção nas crianças (ABRAMOVICH, 1995), elas permaneciam indiferentes pelo fato de a assistente não conseguir despertar a magia e a fantasia, elementos proponentes ao encantamento e a imaginação delas.

Como afirma Abramovich (1995, p.17), “ler histórias para as crianças [...] é poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens [...]”. Ao ouvir histórias ou leituras as crianças descobrem “o mundo dos conflitos, das dificuldades e das soluções” (idem). É a partir dos personagens que passam a ter uma visão melhor e encontrar um rumo para tais conflitos. Ao ouvir histórias as crianças se deparam com os sentimentos de tristeza, raiva, alegria, impotência, pavor, insegurança, entre outras (idem e *ibidem*).

Mas também pode ser um momento lúdico de prazer e encantamento principalmente quando a professora ou assistente conhece os momentos da contação, as formas que podem mostrar a criança o que está lendo e as situações que as crianças estão vivendo, sem necessidade de aprender ou ensinar algo.

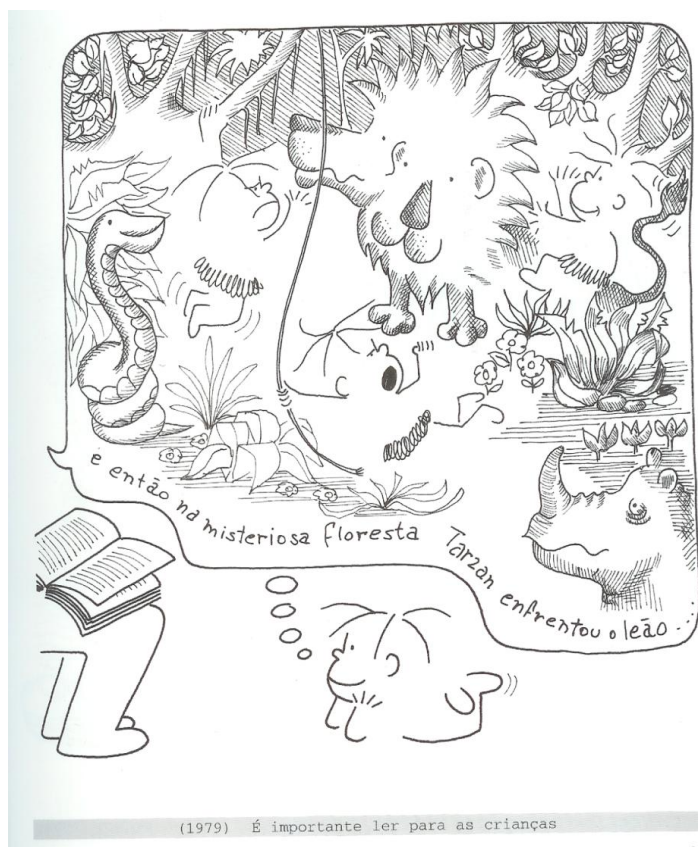


Figura 22 - É importante ler para as crianças
FONTE: FRATO, 1979.

3.8 “Olha só o que eu fiz!”.

As experiências vivenciadas pelas crianças e pelos adultos são ações e manifestações que não são simples e nem isoladas. Quando olhamos, percebemos suas intervenções e invenções com elas mesmas e as relações com os outros, ressaltando assim, suas produções, seus modos de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, o mundo da criança se abre para nós quando passamos a ouvi-las, na dimensão mais profunda e nas simplicidades das coisas em que falam e que se manifestam. Entretanto, é preciso apurar o nosso ouvir e direcionar a nossa prática em momentos de observação e reflexão, a fim de que possamos “perceber as indicações que os pequenos estão dando ao demonstrar que os conhecem bem [...]”. (TRISTÃO, 2006, p.54)

Ao observar a assistente Alice, pude identificar o favorecimento de ações dinâmicas a partir do conhecimento que tinha das crianças possibilitando a elas participarem ou não da atividade proposta. Gebara (2009, p.17-18) aponta que

“podemos afirmar uma grande quantidade de conflitos sociais [que] podem ser melhor compreendido através da sociodinâmica das interdependências entre grupos [...]”. A atitude de elasticidade da assistente identifica formas, estratégias convidativas para que as crianças venham participar efetivamente da atividade, além do que, as ferramentas como canetas coloridas, colas e lantejoulas é novidade para as crianças.

A assistente Alice organiza as crianças nas mesas e explica a atividade. É uma atividade alusiva ao carnaval. Renan brinca de carrinho e parece estar alheio enquanto os outros já estão sentados. As crianças discutem sobre as cores das canetas, se levantam das suas cadeiras, se movimentam durante a execução da atividade. Renan observa as manifestações das crianças, levanta do chão e com o carrinho na mão se aproxima da assistente olhando curiosamente o que as crianças estão fazendo. Enquanto isso ela continua falando sobre o carnaval: ‘Aí a tia vai dar a máscara e cada um vai ficar pintando, enfeitando sua máscara. **Pode ser?** Vocês vão fazer um desenho nelas, bem bonito...’. Renan que está em pé, ouvindo-a, pula eufórico dizendo: ‘Eba...!’ – puxa uma cadeira e senta. Alice olha para ele e diz: ‘Já sentou Renan?’ Renan responde: ‘Já!’.**Renan continua brincando com o carrinho em cima da mesa, enquanto isso a assistente escreve o nome das crianças e entrega uma a uma.** As crianças, ao receberem suas máscaras, colocam-na sobre seus rostos, experimentando-as. (Diário de campo, 1/03/11).

Esse exemplo ilustra a percepção da assistente no que diz respeito à particularidade de atendimento ao Renan e a forma de mediação durante a execução da atividade. Ela constrói com Renan uma relação de participação, de cooperação, na qual a criança participa da atividade sem ser destituída da outra forma de sentir prazer.

As crianças necessitam de espaço e de oportunidades para criarem experiências e poderem se expressar tendo em vista suas percepções infantis. Durante a pesquisa, pude observar que o espaço para elas manifestarem suas percepções acerca da linguagem era reduzido a proporções mínimas, se tomarmos a quantidade de desenhos gráficos prontos.

Levando em conta “que a atividade de desenhar estimula a expressão, a criatividade, e o desenvolvimento cognitivo das crianças e contribui para outras formas de linguagens” (AFFONSO e SOUZA, 2007, p.2), apresento os fragmentos abaixo que dizem respeito à linguagem do desenho infantil.

As crianças tomam o lanche e depois brincam na frente do CEIM, onde existe uma calçada grande. Lá, na maioria das vezes, elas fazem desenhos com giz. Bárbara desenha casas, Guilherme desenha avião,

Ana Clara desenha a casinha do Smilinguido⁵⁴, Enzo desenha um menino com a bola no pé, enfim, cachorro, barata, míssil, esses foram os desenhos, entre outros, que as crianças me relataram. O interessante é que eles chamam a atenção da assistente para suas criações artísticas: **‘Olha só o que eu fiz!’**. Ana Clara dá até nome: **‘É belinha’** – apontando para o chão. (Diário de campo, 06/04/11).

Ana Clara mostra para Vanessa o seu desenho e diz: **‘É um cachorro!’**. **Vanessa contesta: ‘Não é assim que faz cachorro... é igual ao meu** (e vai desenhando o piso) e depois faz assim... faz assim... (e continua ensinando Ana Clara e ela observa atentamente) faz o pé dela... depois o outro...’ (Diário de campo, 06/04/11).

As crianças brincam no pátio na frente do CEIM. Elas estão desenhando com giz colorido. Algumas correm brincando de pegar, outras saem para o banho. Vanessa se aproxima de Maria e diz: **‘Oh tia, faz eu deitada.’** A assistente Edna responde perguntando: **‘Vamos contornar o Bruno, vamos? Vamos contornar o amiguinho? [...] faz os pés... As pernas...’** As crianças pedem para serem feitas. **As crianças sorriem ao serem usadas como modelo para as outras crianças.** (Diário de campo, 6/04/11).

As crianças estão sentadas em mesas separadas. Aline, Felipe, Renan e Bruno estão sentados numa mesa. Eles estão brincando com massa de modelar e falam sobre o que vão fazer. Estou na outra mesa sentada, brincando com massa. Aline, levantando da sua cadeira diz: **‘Tia... eu quero fazer uma cobra’** – eu não a ouvi. Aline ficou na sua cadeira em pé, como se estivesse aguardando um sinal da minha parte. Felipe que apertava sua massa dirige-se à Aline e pergunta: **‘Você não sabe fazer nada, é?’** Aline olha-o e responde balançando a cabeça negativamente. Felipe mostra: **‘É assim que é a cobra’** – e enrola a massa para frente, para trás. Aline insiste: **‘Não sei’** – Aline sai da mesa e segue na direção de Eliana e Felipe continua falando, parece tentar convencê-la de como fazer: **‘A cobra é assim, olha.’** – e continua fazendo chamando a atenção de Aline. Aline diz: **‘Tia, eu não consigo fazer’**. Eliana: **‘Não consegue fazer?’**. E Felipe do outro lado insiste: **‘É assim... Olha... É assim...’**. Ela volta em direção a Felipe e diz: **‘Eu não consigo fazer’**. Felipe insiste: **‘É assim olha... é assim que se faz uma cobra.’** (Diário de campo, 05/04/2011).

Os fragmentos acima ocorrem em espaços que são significados e significativos para as crianças. Nesse momento elas têm a oportunidade de discutirem sobre suas criações e perceberem as possibilidades dos traços. De acordo com Affonso e Souza (2007, p.10) “essa exploração de natureza inicialmente motora vai possibilitando a ampliação de sua representação das coisas”, de construírem e reconstruírem significados pelas criações uns dos outros como nota-se no próximo tópico.

⁵⁴ Trata-se de uma formiga, personagem infantil, produzida por uma editora para levar mensagens cristãs.

3.9 Olha só o que podem fazer juntos!...

Essa situação apresenta uma cena quase involuntária, quando as crianças Mariana e Bárbara brincam no pátio e a assistente Alice entra na roda para brincarem juntas. Rapidamente Aline e Bruno se aproximam e entram na roda para participarem também. (Diário de campo, 18/03/11).

Ou neste outro espaço de participação, quando a assistente Alice entrega algumas revistas para as crianças recortarem figuras de brinquedos e as orienta quanto ao uso da tesoura, pois algumas crianças não sabem lidar com o instrumento e recortam com dificuldades. (Ídem).

Embora esses excertos demonstrem situações simples aos nossos olhos, elas passam a ser complexas se tratarmos ao contrário. As crianças já estavam brincando de roda quando a assistente se aproximou e brincou também. Pode-se perceber a sensibilidade da assistente em aprofundar e proporcionar o envolvimento pessoal e afetivo, estimulando as outras crianças a participarem também da roda, como também a possibilidade de utilizarem a tesoura, instrumento que passa a identificar sua capacidade de criação e de exploração, visto que no turno contrário elas não podem usar, somente a professora.



Figura 23 - Crianças desenhando no piso
FONTE: Eliana Maria Ferreira

Ou quando eles

ficam surpresos com a riqueza das manifestações expressivas, chegam a espantar-se quando vêem as crianças que se maravilham e descobrem coisas do cotidiano, tais como, entreter-se com seus traçados na dinâmica tão rápida do dia-a-dia, envolvendo-se com seus corpos que giram e criam coreografias ao tocar de uma música ou mesmo nos sons produzidos pelos talheres no momento das refeições. (GOBBI, 2010, p.2).

Espaços físicos que eram rapidamente ocupados por elas quando, por exemplo, a professora trazia os colchonetes e os colocava em cima da mesa. Ali elas ficavam brincando, debaixo da mesa numa cabana improvisada. (Diário de campo, 4/03/2011).

Mesmo com as condições insuficientes, as crianças, de modos diferentes, podem revelar seu interesse.

Assim que a assistente terminou de contar a história ela distribuiu alguns livros para as crianças, advertindo-os: ‘Oh, não pode rasgar! Vamos olhar sem rasgar, viu? Se rasgar...’. Alguns recusaram os livros dados, e disseram querer outro e ela orienta as crianças a trocarem entre si depois que vissem as figuras. As crianças folheiam os livros, alguns mais rápidos, outros exploram mais; Eles vêm me perguntar sobre as figuras dos animais nos livros. Marcos, por exemplo, me mostra o lobo (livro dos Três Porquinhos) e folheia atentamente o livro. Aproximo-me, e ele começa a contar a história: ‘Era uma vez, os três porquinhos...’ – ele conta as partes mais importantes da história: ‘Daí... daí ele comeu’. Mariana que ouve diz: ‘Agora eu’ – querendo contar também, e começa: ‘Era uma vez...’. Algumas crianças, ao verem a figura do sapo, começam a cantar: ‘O sapo... o sapo... na beira da lagoa...’ Ana Clara mostra o lobo e diz que tem medo (Diário de campo, 28/03/11).

É interessante pontuar que “o ouvir histórias pode estimular o desenhar, a musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo [...]” (ABRAMOVICH, 1995). O que aconteceu como podemos ver na passagem abaixo:

A assistente Alice organiza as mesas no canto da sala logo depois que elas terminaram de colorir os desenhos e diz: ‘Ô Bárbara, guarda sua atividade, que você vai contar uma história pra gente. Aquela história que você conta perfeitamente bem... Já ouviu Eliana, ela contando história?’ (as crianças permanecem em silêncio). Eliana responde: ‘Hã... Eu ouvi uma vez só! Mas fiquei com vontade de ouvir mais’. Assistente Alice: ‘Ela conta muito bem’. Bárbara pergunta como se não tivesse entendido: ‘O que você falou, tia?’ (se aproximando da assistente). Assistente: ‘Que você vai contar uma história pra gente’. A assistente orienta as crianças a se sentarem no tapete, encostadas na parede, inclusive Bárbara. A assistente Maria senta na cadeirinha, na

frente deles e de posse de um livro, mostrando a capa pergunta: ‘Que história é essa?’. Bárbara e Vanessa respondem: ‘Da Chapeuzinho’. Assistente: ‘Da Chapeuzinho Vermelho...’ – vagarosamente – ‘Todo mundo vai ficar bem quietinho, bem quietinho. Sabe quem vai contar a história hoje?’ – as crianças não respondem. Assistente: ‘A Bárbara. Vem Bárbara. Oh, presta atenção, faz de conta que a Bárbara é a professora.’ Ana Clara diz: ‘Aí! Vou segurar em você’ – e se aproxima de Vanessa. As crianças permanecem sentadas e em silêncio. Enzo e Mariana se olham com ar de surpresa. Antes de Bárbara começar, Ana Clara diz: ‘Eu tô com medo!’ A assistente ouve: ‘Medo do quê?’. Ana Clara não responde. Bárbara levanta e senta numa cadeira ao lado da assistente. Pega o livro, olha a primeira página e diz: ‘A mamãe de Chapeuzinho vermelho falou...vai pra lá – Enzo coloca a mão no ouvido como quem não quisesse ouvir – levar esses doces para a avó...’. A assistente intervém dizendo: ‘Tem que mostrar a figura para eles’. Ela continua: ‘Aí... – mostra a página – aí a mamãe falou não vai ficar para este caminho. Aí ela obedeceu a mãe. A mãe falou você não fala de estranho... aí apareceu o lobo... aí... aí. – enquanto mostrava as páginas do livro – Chapeuzinho falou para o lobo. O lobo falou onde você vai com essa cestinha? Vou levar uns docinhos para a casa da vovó. Aí... – mostra a página e se perde na história, ela volta as páginas, porém não pára de falar. Aí bateu na casa da vovó... aí o lobo comeu a vovozinha. As crianças ouvem atentamente a história contada por Bárbara. Aí a chapeuzinho falou: Que grande sua orelha vovó. É para te ouvir melhor, – ela fala com entonação –que grande esse olho, É para te ver, te olhar melhor. Que grande esse nariz? É para te cheirar melhor. Que grande essa boca? É para te comer.’ Nesse momento algumas crianças interagem gritando e esperneando. E Bárbara continua: ‘Aí pulou da cama... aí... aí... queria comer Chapeuzinho’. – Mariana interrompe dizendo: ‘Hã, Bárbara você não sabe contar...’ Bárbara não ouve e continua: ‘Aí o caçador ouviu um barulho, aí cortou a barriga – Ela coloca o livro em cima do colo e faz gestos com as mãos e braços – da vovó e feliz para sempre’. A assistente incentivou Bárbara dizendo: ‘Êh, êh,’ – e as crianças bateram palmas espontaneamente. Ela sai da cadeira e volta ao seu lugar no tapete (Diário de campo, 17/08/11).



Figura 24 - Criança lendo história
FONTE: Eliana Maria Ferreira

Pude observar que quando Bárbara contava a história, todas as crianças permaneceram em silêncio. Porém, os olhares saltavam e manifestavam um encantamento pela história ‘lida’ pela Bárbara. O encantamento e o medo revelado pela Ana Clara mostram as considerações pontuadas por Abramovich (2003) acerca das possibilidades de descobrir o mundo e as emoções que sentimos.

As outras crianças tiveram a oportunidade de contar a história também. Um demonstravam vergonha outras rapidamente se familiarizaram com o momento organizado. Depois que as crianças tiveram o contato com o livro de literatura as assistentes puderam explorar ainda mais a imaginação das crianças, propondo que elas, através da brincadeira de roda, encenassem fantasiando a história lida.

É interessante pontuar a divergência nas formas de percepção, entendimento e construção do papel da professora e das assistentes pedagógicas quando analisamos o contexto educativo. Verifica-se a existência de um descompasso entre as práticas educativas desenvolvidas pelos educadores, uma cisão entre o cuidar e o educar. Sobre tais considerações, subjaz o caráter extremamente escolarizante, uma lacuna na qual os professores constituem práticas pedagógicas estritamente conteudistas, voltadas para o ensino, o que me parece não estar presente nas intervenções educativas propostas pela assistente favorecendo espaços para as crianças participarem. Temos então, a prática das

assistentes orientadas pela preocupação voltada para o sujeito, para o cuidado e o lúdico.

4.0 Eu converso. Tu conversas. Nós conversamos.

Nesse espaço de participação pude observar uma explosão de fatos e experiências a partir de episódios em que as crianças falavam sobre suas vidas, de suas relações, assim iam retratando e revelando suas histórias, seus sentimentos a partir da oportunidade de falar e de serem ouvidas. Os fatos e experiências eram relatados por elas e seguiam como um fio condutor, onde cada uma se conectava e falava. Falavam dos seus machucados, das roupas que estavam vestindo, dos brinquedos que traziam de suas casas, de seus pais, seus irmãos, dos acontecimentos em suas casas, enfim. Outras se aproximavam gaguejando, falavam coisas aleatórias, que não tinham conexão com o que as outras crianças estavam falando. Mas, de alguma forma elas se comunicavam, elas sentiam necessidade de falar, e diziam: ‘agora eu!’

Estamos no pátio tomando o lanche no refeitório. Elas pegam o gravador começam a cantar, outras querem falar, perguntam se tem crédito. Eu pergunto a Bruno se ele conversa muito no celular. Ele responde que conversa com seu pai. Pergunto onde o pai mora. Ele responde: ‘Lá em cimão’ – pausadamente. Guilherme também participa falando que seu pai também mora ‘lá em cimão’. Bárbara ouve e complementa: ‘Meu pai, minha mãe mora pertinho da casa da minha avó’ – eles moram nos fundos, no mesmo quintal. Estou sentada ao lado de Enzo que também tenta participar da conversa. Ele gagueja e não tem conexão com o que estávamos conversando. (Diário de campo, 18/03/2011).

As crianças ao ouvirem o meu diálogo tentam participar, às vezes, com um pouco de dificuldade e com assunto que não tem nenhuma relação.

Na hora do café da manhã estava sentada junto com eles, então Renan lembrou do dia em que deu um curto na lâmpada e disse: ‘Oh tia, você viu aquele dia, a lagartixa tava subindo aqui e puxando o fio?’. Carina que estava próxima disse: ‘Já ponho o fio’. Eliana: ‘Hum?’. Carina: ‘Já tá aparecendo a luz’. Eliana: ‘É mesmo, hein?’. Renan: ‘Lá... lá... a lagartixa lá dentro... lá dentro da luz’ – como se ele quisesse me dizer que a lagartixa estava lá dentro. Eliana: ‘Elas ficam ali será? Lá é a casa delas?’. Renan responde: ‘É.Oh tia, eu vi uma lagartixa voando’. Eliana surpresa: ‘Voando?!’. Renan: ‘Ela voou lá pra cima na árvore, não dá pra você ver, ela se escondeu’ – apontando para a árvore (Diário de campo, 21/03/11).

Na hora do almoço estávamos conversando sobre a salada e as vitaminas dos alimentos, então perguntei a Renan: ‘Você gosta de salada?’. Renan respondeu: ‘Eu gosto!’. Eliana: ‘Eu gosto de salada, verduras, macarrão’. Renan interrompe Eliana: ‘Olha aqui tia’ – e come a salada de tomate. Eliana: ‘Ai que delícia! Tomate’. Marcos diz: ‘Verdura dói a barriga’. Eliana curiosa: ‘Faz mal?’. Marcos confirma. Eliana: ‘Por que?’ Ele responde: ‘Dói a barriga.’ Eliana como se não estivesse entendido: ‘Dói o que?’. Renan novamente entra no diálogo: ‘Dói a barriga!’. Felipe esclarece: ‘A gente não pode comer muita verdura, né Marcos?’. Eliana: ‘Ham... é?’. Marcos concorda. Eliana: ‘Por que será que não pode comer muita verdura?’ Felipe responde: ‘Porque verdura tem muita vitamina, faz mal!’ Renan complementa a fala de Felipe: ‘Tem muito açúcar, muito limão. Por isso tem que comer pouco’. Eliana: ‘Ah tá! É chocolate?’. Felipe: ‘Tem que comer bastante!’. Renan: ‘Chocolate pode.’ Felipe: ‘Chocolate faz bem para saúde, chocolate tem pouca vitamina’. (Diário de campo, 15/06/2011).

Momentos em que os conflitos eram mediados pelas conversas e a partir de algumas discussões passam a delinear os acordos entre eles.

As crianças brincam de massa na sala. Felipe, Bárbara, Mariana e Guilherme estão sentados um próximo ao outro. Felipe procura ali mesmo sentado um objeto modelador e diz: ‘Mariana, você viu meu ‘negocinho⁵⁵, aquele que tava...?’. Mariana intercepta a fala de Felipe dizendo: ‘Foi a Bárbara’. Felipe vê o objeto com Bárbara e diz: ‘Não... aquele...’ – como se quisesse dizer, o outro. Bárbara não ouve. **Mariana levanta da sua cadeira e se dirige a Guilherme. Pega o objeto da mão dele e diz: ‘É meu!’.** Guilherme olhando sem entender nada tenta pegar da mão da Mariana dizendo: ‘Eu que tava com ele’. Mariana: ‘É meu’. Felipe pergunta: ‘Quem que pegou o meu?’. Mariana: ‘A Bárbara que pegou’ – toma da mão de Bárbara e entrega para Felipe. **Bárbara encena um choro dizendo:** ‘Esse negócio é meu’. Felipe devolve o objeto à Bárbara. Ela olha para os colegas dizendo: ‘Foi... foi...’ – como se procurasse alguém – ‘foi esse’ – e aponta para Sandro que está sentado ao lado de Felipe. Felipe diz a Bárbara: ‘Oh, esse aí é o dele. Eu não peguei esse, eu peguei o ‘negocinho’ rosa’. Nesse momento, Felipe descobre que pegou. Olhando para Mariana diz: ‘Mariana foi você que pegou... Esse aí é o meu!’ – **Mariana parece que não ouve.** (Diário de campo, 14/04/2011).

Logo que entramos na sala vi um cartaz novo e questionei o que era e quem tinha feito. Aline disse que era Jane. Felipe e Mariana estavam discutindo sobre o desenho no cartaz: se era o desenho de um cavalo com um menino ou se era a mula sem cabeça. Mariana defendia a mula sem cabeça e Felipe dizia que não era. E eles continuaram a discussão. Felipe: ‘Ela está sem cabeça? Olha aqui!’ De repente, Felipe disse: ‘Mas não é mula sem cabeça. Eu vou comprar mais mel, daí eu vou comer, vou trazer, vou dar para o Bruno, Renan, para o Enzo e para o Sandro...’. Eliana: ‘E pra mim?’. Felipe responde: ‘Eu vou dar para você e não vou dar para Mariana’. Eliana: ‘Por quê?’.

55 As crianças tratavam de ‘negocinhos’, as estecas – objetos que são utilizados para dar forma às massas de modelar.

Felipe responde: ‘Ela não sabe o nome... Você não sabe que é cavalo... há... há...’ (cantarolando e gozando). (Diário de campo, 16/08/2011).

É interessante observar a artimanha que as crianças utilizam para convencerem umas as outras. A encenação do choro pela Bárbara, a imposição do poder de Mariana e o disfarce de Mariana em não ouvir o colega, como também o segundo excerto em que Felipe tentar convencer Mariana daquilo que ele acredita. Primeiro ele questiona a figura, que é explícita ao mostrar um menino com o cavalo, em seguida, ele indaga se a figura tinha ou não a cabeça. E no segundo momento, após a tentativa de convencimento, diz que não vai compartilhar com ela o alimento que vai trazer, ou seja, pelo fato dela – Mariana- não comungar do mesmo pensamento que ele, ela é excluída da roda dos seus amigos.

Sendo assim, pretendi neste capítulo apresentar os aspectos que considerei de fundamental importância, originados das falas de adultos e crianças, para que pudesse fazer entender o leitor do significado e da importância de ouvir as crianças nas diferentes maneiras de se expressar e problematizar as formas com que os adultos mediam a prática.

Tais fragmentos foram importantes, sobretudo porque passei a refletir e pontuar elementos sobre a prática educativa, de forma que pude desconstruir um entendimento baseado nos pressupostos escolarizantes, contribuindo, a partir das falas das crianças, para a consolidação de uma pedagogia da educação infantil.

As falas foram muitas, entretanto não pude agradecer neste trabalho pela dimensão do tempo que temos para elaborar a dissertação de mestrado, como também pelos objetivos propostos. Com certeza, estarei aprofundando em outros momentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre importâncias

Que uma boneca de trapos que abre e fecha os olhinhos azuis nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que o Empire State Building.

Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança nem com barômetro etc.

Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

A boneca de trapos de Manoel de Barros, os brinquedos sujos de areia, a fantasia expressa por meio de heróis ou monstros, bruxas ou duendes expressam a enorme capacidade de criar e recriar personagens e ambientes, de transformar o simples em extraordinário, características inerentes a todas as crianças.

O poeta nos faz refletir sobre o que é, de fato, importante no universo infantil e quase sempre passa despercebido, ou tem seu valor minimizado pelo olhar adultocêntrico. Ao escolher essa epígrafe, quis destacar com poucas palavras e com simplicidade a importância dos momentos vividos com as crianças do CEIM.

Considerei que, ao possibilitar as crianças expor suas falas, pudesse também me embrenhar nas miudezas que povoam o universo infantil, significando as coisas ‘desimportantes’ enquanto tesouros delas para, assim, entender como são constituídos. Pois, somente desta forma, poderia conhecer os espaços de participação e interação entre crianças e adultos, crianças e crianças nas práticas educativas de um centro de educação infantil, especialmente, no sentido de vislumbrar indícios de sua participação como indicação no processo educacional e no desenvolvimento das práticas educativas.

Por isso, permaneci no local da pesquisa num período de 6 (seis) meses, entre 2 a 3 vezes na semana filmando, fotografando, gravando e registrando no diário de campo situações com as professoras e assistentes pedagógicos nos turnos matutino e vespertino, nos momentos em que as crianças se encontravam na sala, no parque, no pátio, no banho, durante as refeições, ao adentrarem e saírem do CEIM, nos períodos

iniciais de adaptação (no início do ano letivo), como também no período de férias dos professores quando algumas das crianças permaneciam na instituição.

No período pesquisado tive a oportunidade de observar e participar. Nessa participação, assumi o caráter de ‘parecer criança’, brincando, conversando, indagando e ouvindo. Ao ouvi-las sob todos os aspectos, me comprometi com uma proposta de educação participativa. Além disso, pude realizar diversas atividades, acreditando ser de fundamental importância para aqueles que pesquisam com crianças.

Na primeira experiência vivida entre as crianças, organizei objetos e materiais que pudessem despertar elementos simbólicos das brincadeiras e do faz de conta. Ou seja, acabei por interferir no ambiente da sala, com objetivo de criar um espaço lúdico. Isto aconteceu, devido à precariedade, a falta de espaço pedagógico de iniciativa da professora de não valorizar estas atividades. Alguns objetos foram feitos com sucatas por mim, outros, como livros de literatura infantil, adquiridos e organizados na sala. Entretanto, pude perceber que além das crianças brincarem com os objetos prontos, podiam ir além, então, realizei uma experiência na qual elas deveriam manusear e experimentar os materiais, as miudezas para construir seus brinquedos.

Constatei que as crianças exploravam os materiais sob as mais diversas possibilidades, demonstrando sua autonomia, criatividade e imaginação acerca dos objetos que ao nosso olhar sugeriam um único destino, o lixo. Entre as experiências apontadas anteriormente, desenvolvi rodas de conversas, leituras de história com livros de literatura infantil, apresentação de teatro com fantoches e dedoches, pintura com pincel e tintas, brincadeira na casa de boneca e ainda realizei um passeio à brinquedoteca. É importante ressaltar que essas atividades foram organizadas, principalmente por não terem sido realizadas pela professora nos momentos em que eu estava presente. Assim sendo, senti a necessidade de propor às crianças tais momentos para que pudesse ouvir suas manifestações e investigar suas interações.

O desenrolar das atividades propostas pela professora e assistentes e a que apresentei possibilitou a construção dos aspectos e das análises que constam no capítulo III, embora os fragmentos que ocorreram nas atividades não estejam todos explícitos na escrita desta pesquisa, eles não comprometeram o resultado da análise e da composição do texto final.

Do conjunto das análises feitas, pode-se dizer que a pesquisa mostrou que a participação é um espaço em que as crianças **fazem parte** da população infantil do CEIM. Entretanto, elas utilizam diversas estratégias que vão desde a construção de espaços ‘por debaixo’ das mesas, como ações de resistências para **tomar parte** nas decisões, e não pintar a abelhinha.

Nesse sentido, as discussões sobre a ausência de tais espaços incidem na participação delas na sua educação, o que denota o despreparo dos adultos em reconhecer, sobretudo, os direitos da criança, bem como as concepções que negam as capacidades de conhecimento e de decisões feitas pelas crianças.

Este estudo também reafirmou que “o modo de vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão do conhecimento de uma geração a outra [...]” (ELIAS, 2006, p.25). Ou seja, existe um processo dinâmico entre adultos e crianças e aí reside a forma como olhamos para uma nova possibilidade de aprendizagem, apresentadas pelas crianças e mediadas pelo adulto que podem delinear o espaço educativo.

As informações colhidas expressam as opiniões pedagógicas, demarcadas pelos elementos do mundo adulto que identificam a criança como um ser incompleto, caracterizado pela necessidade de preparação. Entretanto, elas tentam driblar as situações que limitam seus modos de ser e fazer, criando estratégias de participação de forma autônoma e culturas lúdicas, gerando critérios de participação ao sentar-se nas cadeiras de madeira ou comer nos pratos de ‘rodinhas’.

Dos elementos que compõem o mundo adulto - a organização da sala e do ambiente externo - observei como tais organizações não levam em conta a especificidade do ser criança. O espaço físico da sala não comporta a quantidade de crianças segundo a própria deliberação do COMED - Conselho Municipal de Educação, que assegura sobre a disposição dos móveis e a organização dos materiais, pois não favorecem um ambiente que acolhe e estimula a criatividade, dada a importância de adquirir experiências por meio da ação, da exploração prática do espaço e dos objetos, como afirma Barbosa (2006). Embora o espaço físico não seja o ideal, observamos as crianças explorando, descobrindo novas possibilidades em meio ao espaço real à qual estavam submetidas.

A organização didática dos conteúdos também foi observada como aspecto contraproducente. O tempo e a forma destinada, por exemplo, às experiências musicais, traduzidas apenas num repertório restrito e rotineiro, desfavorecendo o contato das crianças com a riqueza das coleções musicais da cultura brasileira. Esse quadro demonstra o reflexo da formação em arte no curso de Pedagogia e da própria formação e experiência da professora. As atividades com desenhos gráficos, recorte, colagem e pintura referentes ao conteúdo estudado ou alusivo às datas comemorativas demonstram um panorama controlado pela professora, baseado no pressuposto de que a criança não sabe fazer.

Percebi a inexistência de situações previamente sistematizadas para que as crianças possam revelar suas experiências, falar sobre o que pensam na roda de conversa ou expor suas curiosidades, seus medos, ampliar sua imaginação e sua criação com o ato de ouvir histórias contadas ou lidas.

No que diz respeito à interação adulto e criança a partir das práticas educativas, questiono o tipo de conhecimento e a identidade de professores e assistentes, uma vez que atuam com crianças em fase de formação. Fica evidente o desrespeito com as crianças no que diz respeito a sua participação nos momentos em que os adultos, por exemplo, usam indeterminadamente a TV, propiciando situações vazias, limitando sua autonomia, seus gestos, suas falas e suas interações.

Outro aspecto a ser ressaltado trata-se da complexidade das relações sociais que são estabelecidas entre as crianças, ficando visível a configuração de poder entre as partes. Observei que elas constroem suas relações pautadas na experiência, ora conflituosas, destacando a oposição de interesses e disputas, ora de maneira pacífica, se aproximando do outro, como forma de equilíbrio ou de necessidade. Este aspecto pode ser evidenciado pela frequência em que as crianças pronunciavam algo, como por exemplo, *você é meu (minha) amigo? (a) ou Esse (a) é de menino (a)*. Percebi que tais falas surgiam da necessidade delas estabelecerem redes de relações, ficando visível que o poder de uns sobre outros era o elemento de intersecção entre os espaços ocupados na instituição.

Assim, as configurações que tratam as relações de amizade, as questões relativas ao gênero e sexualidade iam sendo delineadas, construídas a partir das situações e

interações vividas em seus grupos de pares e nas relações com os adultos e com as outras crianças.

Para as crianças, ser amigo, estabelecer a amizade, era sinônimo de pertencimento a um grupo, ou não. Pude perceber um desejo muito grande de afirmação e aceitação. Será que existe a possibilidade de uma autoimagem regredida, se, considerarmos, a insistência da incapacidade das crianças, quando, por exemplo, os professores/assistentes traziam desenhos prontos, não dialogavam, não permitiam o uso de tesouras e colas, enfim, nas várias situações que foram elencadas durante a escrita do texto.

Isso pode ser constatado quando elas expunham verbalmente *Ele é meu amigo* significando que os que eram amigos entre si partilhavam jogos, brinquedos e brincadeiras e estes significados eram expressos utilizando diversas linguagens.

Na medida em que as relações vão sendo constituídas, novos valores são agregados e redimensionados. O simples fato de sentarem próximos uns aos outros era motivo de perguntarem se eram amigos, pois em caso de dúvida não partilhavam das mesmas atividades. Com o passar do tempo, percebi que o fato de ser amigo, ou reconhecer ser amigo de uma criança, trazia consigo a submissão a algum tipo de encargo. Se eram amigas, tinham que brincar juntas, ficar juntas, relacionar-se entre os considerados pares pelo grupo ou pelo líder do grupo. Um pouco mais adiante, eles criavam alternativas condicionantes, ao defenderem ou não as mesmas opiniões, caso contrário não eram tidas como amigas.

Outro aspecto observado trata-se da relação educativa das assistentes que exercem o trabalho com as crianças no período em que não atuam juntamente com a professora. Em parte, o trabalho pode ser resumido enquanto prática educativa despida das proposições 'pedagógicas' do olhar adulto em relação às vivências e experiências das crianças. Ou seja, é visível a intervenção educativa favorecedoras dos espaços pelos quais as crianças configuram e significam suas relações sociais, afetivas e expressivas.

A percepção do adulto que não é a professora da sala, mas sim a assistente é diversificada, pois a organização e o modo em que propõem as atividades demonstram o rompimento da visão, do modelo escolarizado do ensino fundamental. Considero que tais proposições não advêm de reflexões ou de discussões que permeiam a forma de compreender o cuidar e o educar, e sim da concepção de que não são professoras.

O título que as assistentes ainda não têm demonstra a diferença nas práticas cotidianas. Isso pôde ser percebido, quando uma das assistentes pedagógicas teve seu contrato alterado para a função de professora. Enquanto assistente pedagógica as atividades desenvolvidas com as crianças eram mais livres, com oportunidades de brincar mais a vontade e não eram condicionadas ao tempo. Na medida em que esta passou a ser denominada professora, seu olhar para as atividades se restringiu às atividades gráficas, com registro no papel.

Esse processo ocorreu durante a pesquisa e foi muito interessante observar a perspectiva escolarizante da formação do adulto/professor que atua diretamente com as crianças. Tal atitude se contradiz com proposta da educação infantil que é o cuidar e educar de forma completa e integral.

Por fim, pude visualizar a participação das crianças no processo educacional como indicação para a prática educativa, como apresentado no capítulo III. Isto significa dizer que precisamos conhecer as crianças e as experiências que vivenciam no dia-a-dia, e saber delas o que significa tais experiências. Precisamos nos despir do olhar simplista, da dimensão padronizada, descompactar o tempo e o espaço apresentando situações flexíveis às manifestações expressivas, revelando sentido absoluto naquilo que propomos às crianças, a fim de que os agentes possam ter suas especificidades respeitadas e pautadas numa educação infantil de qualidade.

Para isso, é necessária uma sólida formação inicial e continuada, com a sustentação técnica e pedagógica, o que inclui o apoio de coordenadores pedagógicos, da família e da comunidade, com uma proposta pedagógica real, construída por todos os adultos que atuam junto às crianças nas instituições e que não exista somente para apresentar aos estagiários ou técnicos da secretaria de educação em momentos de avaliação institucional.

Mas sim uma proposta que possa desencadear uma prática educativa organizada em torno dos saberes – de adultos e crianças – que se constroem na ação e reflexão situada em articulação com as concepções teóricas, com as crenças e os valores (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2007), garantindo de fato e de direito o *‘espaço de participação nas práticas educativas’*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. Editora Scipione. 5ª edição, 1995.
- AFFONSO Suselei Ap. Bedin. SOUZA Adriana A. Beltramelli. **A ação educativa do professor no processo de produção do desenho na educação infantil e nas séries iniciais**. Disponível em <<http://sare.unianhanguera.edu.br>>. Acesso em 25/11/2011.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este?** GT 7 Educação de crianças de 0 a 6 anos. 32ª ANPED, 2009. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes>>. Acesso em: 21/09/2011.
- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. **Sobre brinquedos e infância: Aspectos da experiência e da cultura do brincar**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 541-551, maio/ago. 2006.
- ARAUJO. Ana Lucia Castilliano de. **Espaço e disciplina do corpo: estudo sobre as práticas cotidianas da pré-escola**. São Paulo 2001. (Dissertação de mestrado em educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, defendida em 2001).
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: Antropologias da infância em disputa? In: CARVALHO, C.H; MOURA, E. ARAÚJO, J. C. (org.) **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia, MG, EdUFU, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, Andrea. CUNHA, Edgar Teodoro da. **Antropologia e imagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007, p. 1059-1083.
- BARBOSA Maria Carmem Silveira. HORN Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY Carmem Maria. KAERCHER Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil pra que te quero?**, Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BATISTA Rosa. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis 1998. (Dissertação de mestrado em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, defendida em 1998).

BECCHI Egle. **Retórica da infância**. Perspectiva. Florianópolis, v.12, nº 22 p. 63-95. 1994. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/>>. Acesso em 15/05/2011.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BIANCHINI, Luciane Guimarães B. **Práticas educativas em berçário: o papel da imitação no desenvolvimento e suas implicações**. Londrina, 2008. (Dissertação de mestrado em educação, Universidade Estadual de Londrina, defendida em 2008).

BORBA, Angela Meyer. **As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos**. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 29ª reunião, 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/>>. Acesso em: 21/09/2011.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. Editora brasiliense. 8ª edição. 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. MEC, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. Escola infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?**, Porto Alegre: Artmed, 2001.

BURKIT Ian. Relações sociais, poder e emoção: uma perspectiva inspirada por Norbert Elias. In: Gebara, Ademir. WOUTERS, Cas. **O controle das emoções**, João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Orgs.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.

CAVICHOLLE Fernando. **A teoria figuracional e suas implicações para a releitura das concepções de lazer no Brasil**. VII Simpósio Internacional Processo Civilizador

História, Civilização e educação. Universidade Metodista de Piracicaba. 2003. Disponível em <<http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores>>. Acesso em 03/10/2011.

CERISARA Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?**, Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. especial, jul./dez. 1999, p. 11-21.

CHARTIER Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1988.

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

CORSARO, William A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago., 2005, p. 443-464.

_____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e transição iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 83-103.

COUTO, Inalda Alice Pimentel do. MELO, Valéria Galo de. Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil. In: BASILIO, Luiz Cavalieri. Et. al. **Infância tutelada e educação: História Política e legislação**. Rio de Janeiro. Ravil, 1998.

CREPALDI, Roselene. **Formação em contexto: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional da educação infantil**. São Paulo, 2008. (Dissertação de mestrado em educação. Universidade de São Paulo, defendida em 2008).

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **A pré-escola vista pelas crianças**. GT 7 Educação de crianças de 0 a 6 anos. 32ª ANPED, 2009. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes>>. Acesso em: 21/09/2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll. MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 141-157.

_____. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de pesquisa, vol. 35, n. 125, maio/ago., 2005, p. 161-179.

_____. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago., 2005, p. 351-360.

DEMARTINI, Patrícia. **Professores de crianças pequeninhas: um estudo sobre a especificidade desta profissão**. Santa Catarina, 2003. (Dissertação de mestrado em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, defendida em 2003).

DOURADOS, Secretaria Municipal de Educação. **Deliberação conselho municipal de educação nº 028**. 2006.

ELIAS, Norbert. **Introdução a sociologia**. Tradução Maria Luisa Ribeiro Ferreira. São Paulo: Edições 70. 1980.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2 ed., Volume I. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Org. por Michael Schöter. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

_____. **Sobre o tempo**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. **Escritos & ensaios; 1: Estado, processo, opinião pública**. Tradução Sérgio Benevides. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: Gebara, Ademir. WOUTERS, Cas. **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

FERNANDES Florestan. **As “trocinhas” do Bom Retiro**. Revista do arquivo municipal. Prefeitura do município de São Paulo, 1947.

FILHO, Altino José Martins. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. In: **Pro-Posições**, v. 19, n. 1 (55) - jan./abr., 2008.

_____. Culturas da infância: traços e retratos que as diferenciam. In: Martins Filho (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FINK, Alessandra Tiburski. **O cuidar e o educar na educação infantil: uma questão da prática pedagógica**. Passo Fundo, 2005. (Dissertação de mestrado em educação, Universidade de Passo Fundo, defendida em 2005).

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRANCO, Márcia Elisabete Wilke. **Possibilidades de viver a infância: um estudo a partir da ótica de crianças entre 5 e 12 anos**. (Tese de Doutorado. Defendida em 2009).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Edições Loyola. 1997.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação Brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó. Argos, 2007.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. São Paulo, 2004. (Tese de doutorado em psicologia da educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, defendida em 2004).

GEBARA Ademir. **Tecnologia e história**. IX Simpósio Internacional Processo Civilizador Tecnologia e Civilização. Ponta Grossa. PR. 2005. Disponível em <<http://www.pg.utfpr.edu.br>>. Acesso em 03/02/2011.

_____. Civilização e descivilização na América Latina: O caso brasileiro. In: GOETTERT, Jone Dari. SARAT Magda (Orgs.). **Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias**. Dourados MS: Editora da UFGD, 2009.

_____. **Propostas para a educação na província de São Paulo: Luzia ou Saquarema**. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0645.pdf>>. Acesso: 15 de maio de 2011.

GIRALDI, Ana Vani. **A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa?**. Itajaí, 2008. (Dissertação de mestrado em educação, Universidade do Vale do Itajaí, defendida em 2008).

GOBBI Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php/>>. Acesso em 23/11/11.

GOETTERT Jones Dari. SARAT Magda (Orgs.). **Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias**. Dourados MS: Editora da UFGD, 2009.

GOMES, Lisandra Ogg. O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez., 2008.

GOMES DA SILVA Denise Sans Guerra. **Reflexões sobre o diálogo entre espaços físicos e o cotidiano na educação infantil**. ANPED, no GT Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 29ª Reunião, 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes>>. Acesso em: 21/09/2011.

GOUDSBLOM Johan. A vergonha: uma dor social. In: GEBARA Ademir. WOUTERS Cas (Orgs.). **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2009.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. MELLO, Maria Aparecida. **Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil**. Educ. rev., Belo Horizonte, v.25, n.02, ago., 2009, p.283-302.

JUNQUEIRA, Maura Hess. **Cuidados com o corpo: permanência, resistência e inovação nas práticas pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba/SP**.

Campinas, 2006. (Dissertação de mestrado em educação, Universidade Estadual de Campinas, defendida em 2006).

KISHIMOTO Tizuko Morchida. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos**. ANPED, no GT Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 23ª reunião, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes>>. Acesso em: 21/07/2011.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. 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.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes de Faria. VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª edição, 2003.

_____. A educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). **A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa- onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p.79-101.

LEME Maria Isabel da Silva. Oliveira Paulo de Salles. (Orgs.) **Proximidade e distanciamento: superando dicotomias**. 1. Ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

LOURO Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Proposições, v. 19, n. 2 (56) – maio/ago., 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em 27/11/2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Cristiane Amorim. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil**. Fortaleza, 2009. (Tese de doutorado em educação, Universidade Federal do Ceará, defendida em 2009).

MARTINS, Ida Carneiro. **As relações do professor de Educação Infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola**. Piracicaba, 2009. (Tese de doutorado em educação, Universidade Metodista de Piracicaba, defendida em 2009).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 1993.

MONTANDON, Cléopâtre. **As práticas educativas parentais e a experiência das crianças.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago., 2005, p. 485-507.

MORAES, Andrea Alzira de. **Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002).** Florianópolis, SC, 2005. (Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, defendida em 2005).

MÜLLER, Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência.** Educ. Soc., Campinas, vol.27, n. 95, maio/ago., 2006, p. 553-573.

OLIVEIRA-FORMOSINHO Julia. Apresentação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO Julia. KISHIMOTO Tizuko Morchida. PINAZZA Mônica Appezzato (Orgs). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Interação e participação na escola infantil.** Revista Pátio Educação Infantil.. Nº 17. Porto Alegre: Artmed. Julho/Outubro, 2008.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana.** São Paulo: Hucitec: Fapesp, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis.** São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. SALGADO, Raquel Gonçalves. SOUZA, Solange Jobim e. **Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea.** Cadernos de Pesquisa, vol. 39, n. 138, set./dez., 2009.

POSTMAN Neil. **O desaparecimento da infância.** Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Graphia Editorial.

PRADO, Patrícia Dias. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!. Relações sociais entre crianças num jardim de infância.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago., 2005, p. 683-688.

PRIORE, Mary Del. **Histórias da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

REAL, Giselle Cristina Martins. **Educação infantil: políticas públicas e ação institucional.** Campo Grande, 2000. (Dissertação de mestrado em educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, defendida em 2000).

RECH Llona Patrícia Freire. A “hora da atividade” no cotidiano das instituições. In: Martins Filho Et al. **Infância plural: crianças do nosso tempo.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Orgs.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p.43-51.

_____. **A pedagogia e a educação infantil**. Revista Brasileira de Educação. Jan/fev/mar/abr, 2001. Nº 16. Disponível < <http://www.anped.org.br/rbe>>. Acesso em 15/04/2010.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento. In: MÜLLER, Fernanda. CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

SARAT, Magda. **Histórias de estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação**. Piracicaba, 2004. (Tese de doutorado em educação, Universidade Metodista de Piracicaba, defendida em 2004).

_____. CAMPOS Míria Izabel. MIRANDA Josane de Menezes V. **O 'pedagógico é de manhã': conceitos de cuidado e educação na percepção de profissionais da educação infantil**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). EDIPUCRS Porto Alegre, 2008. CD ROM.

_____. **Infância, educação e sexualidade no processo civilizador**. Educação e fronteiras *on line*, Dourados, MS, v. 1, n. 2, mai/ago., 2011, p. 77-88. Disponível em <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1451>>. Acesso em: 10/01/2012.

_____. **Educação, Memória e Gênero: contribuições de Norbert Elias**. Intermeio: revista do programa de pós-graduação em educação, Campo Grande, MS, v.17, n.33, p.118-139, jan/jun. 2011. Disponível em <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/InterMeio_v14_n28.pdf>. Acesso em: 10/01/2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago, 2005, p.361-378.

_____. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.) **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SCHRAMM, Sandra Maria De Oliveira. **A construção do eu no contexto da educação infantil: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo**. (Tese de Doutorado. Defendida em 2009)

SILVA, Juliana Pereira da. BARBOSA, Silvia Neli Falcão. KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira

(Orgs.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p.79-101.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.).

Histórias e memórias da educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

STRENZEL. Giandréa Reuss. **As concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do Educador de Infância em Portugal: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003**. Portugal, 2009. (Tese de doutorado em Estudos da Criança Sociologia da Infância, Universidade do Minho, defendido em 2009).

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Tradução Jorge Andrade. Instituto Piaget. Lisboa, 1988.

TRISTÃO, Fernanda Carolina. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. Santa Catarina, 2004. (Dissertação de mestrado em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, defendido em 2004).

_____. Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: Martins Filho Et al. **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

VARGAS Angelo Luis de Souza. **A ditadura da beleza: conceito estereotipado de estética e os níveis de satisfação com a imagem corporal em alunas do Instituto Federal Fluminense**. Revista Científica indexada Linkania Master. Ano 1- n° 01 – Set./Out. 2011. Disponível em <<http://www.linkania.com.br>>. Acesso em 20/11/2011.

VEIGA, Cynthia Greive. **Monopolização do ensino pelo Estado e a produção da infância escolarizada**. Anais do X Simpósio Internacional Processo Civilizador. Campinas, SP, 2007.

VIEIRA Elisa Reverso. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**. Marília, 2009. (Dissertação de mestrado em educação, Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, defendida em 2009).

WOODWARD Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 DISCIPLINA: HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DA
 EDUCAÇÃO INFANTIL
 MESTRANDA: ELIANA MARIA FERREIRA

QUESTIONÁRIO

Nome: _____ D.N _____

4 Formação _____ ano de conclusão _____

5 local da formação: _____

6 Situação funcional: () concursada () convocada () estagiária

7 Especialização: _____ ano de conclusão _____

8 Qual sua função: _____

9 Você tem conhecimento legal da sua função: _____

10 Tempo que atua na educação: _____

11 Tempo que atua na educação infantil: _____

12 Tempo que atua neste CEIM: _____

13 Em quais faixas etárias já atuou? _____

14 Em qual você se identificou? _____

15 Por quê? _____

16 Em qual segmento atua no período contrario: _____

17 Situação funcional: () concursada () convocada () estagiária



TERMO DE AUTORIZAÇÃO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A COORDENADORA PEDAGÓGICA

Venho por meio deste, solicitar autorização para a realização de uma pesquisa intitulada “*Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas em um centro de educação infantil: possibilidades e ambigüidades*”, cujo objetivo principal é Conhecer os espaços de participação das crianças no contexto das práticas educativas desvendando e interpretando seus sentidos e significados. Esta pesquisa visa contribuir para a construção de uma pedagogia da educação infantil, buscando ainda, compreender a partir da criança sua concepção educativa na dimensão intelectual, social, emocional, expressiva, cultural e interacional. Segue uma cópia em anexo, para que haja total transparência entre os reais motivos expostos, bem como a metodologia que será adotada para a realização desta pesquisa. Enfim, **solicito a sua autorização para a minha entrada e livre circulação no espaço do CEIM, participação das professoras, assistentes pedagógicas e de suas crianças nesta pesquisa.** Além disso, você poderá aceitar ou não; não correrá nenhum risco e nem será prejudicado no desenvolvimento da sua proposta de trabalho por participar da pesquisa; Em todos os textos que escreverei, ficará facultado a V.sa., autorização ou não do seu verdadeiro nome; por fim, V. sa. poderá ter livre acesso às informações concernentes à pesquisa. Ainda devo informar que estarei no Centro de educação infantil, enquanto pesquisadora, no período mínimo de 5 (cinco) meses e máximo de 1 (um) ano, não tendo responsabilidades de âmbito administrativo ou pedagógico. Estou disponível para tirar quaisquer dúvidas.

Sem mais para o momento.

Ciente. Professora.

Mestranda: Eliana Maria Ferreira

Magda C. Sarat Oliveira
Orientadora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dourados-MS, ____/____/2011.



AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA ACADÊMICA

Eu, _____

_____ na qualidade de responsável legal da criança

_____,
Brasileiro (a), com _____ de idade, nascida aos _____ regularmente matriculada no Centro de Educação Infantil Municipal “*Frutos do Amanhã*”, Mat. _____, autorizo a participação desta criança na pesquisa intitulada “Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas em um Centro de educação infantil: possibilidades e ambigüidades, que será realizada pela mestrandia Eliana Maria Ferreira estudante do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, sob orientação da Profa. Dra. Magda Sarat de Oliveira. Autorizo também a divulgação de imagens da referida criança bem como sua fala transcrita pela pesquisadora para fins exclusivamente acadêmicos e para a promoção de discussão sobre a educação de crianças pequenas.

Além disso, o (a) senhor (a) poderá aceitar ou não a participação do (a) seu filho (a); seu filho (a) não correrá nenhum risco e nem será prejudicado na aprendizagem por participar da pesquisa; Em todos os textos que escreverei, ficará facultado aos responsáveis e a criança em deixar ou não seu verdadeiro nome; Estou disponível para tirar quaisquer dúvidas.

Por ser expressão da verdade, firmo o presente para todos os fins de direito.

Assinatura e data

Nome: _____

End: _____

RG: _____ CPF: _____

PLANTA DO CEIM

