

GISELLE SILVA MACHADO DE VASCONCELOS

**“VOCÊ VAI TER QUE APRENDER A DESOBEDECER!”
A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RELAÇÃO
PEDAGÓGICA: um estudo de caso na educação infantil.**

FLORIANÓPOLIS

2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GISELLE SILVA MACHADO DE VASCONCELOS

**“VOCÊ VAI TER QUE APRENDER A DESOBEDECER!”
A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RELAÇÃO
PEDAGÓGICA: um estudo de caso na educação infantil.**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO, na área de concentração Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Professora Doutora Eloísa Acires Candal Rocha.

FLORIANÓPOLIS

2010

GISELLE SILVA MACHADO DE VASCONCELOS

**“VOCÊ VAI TER QUE APRENDER A DESOBEDECER!”
A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RELAÇÃO
PEDAGÓGICA: um estudo de caso na educação infantil.**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Coordenador do Curso:

Dr. João Josué da Silva Filho

Banca Examinadora:

Orientadora: Dr^a Eloisa Acires Candal Rocha
CED/UFSC

Membro: Dr. Manuel Jacinto Pereira Sarmiento
Universidade do Minho/PT

Membro: Dr. Adilson de Ângelo Lopes Francisco
FAED/UDESC

Suplente: Dra. Alessandra Mara Rota de Oliveira
CED/UFSC

Florianópolis, 20 de julho de 2010

Dedico esta produção à todas as crianças do mundo: às crianças da guerra, às crianças de rua, às crianças dos condomínios fechados, às crianças da minha eterna Vila Cachoeira, às crianças dos shoppings, às crianças das tribos, às crianças trabalhadoras, às crianças do campo, às crianças vivas e às crianças mortas.

AGRADECIMENTOS

Ao Ângelo, menino que me ensinou que às vezes é preciso desobedecer para ser feliz. À Vitória Costa por compartilhar comigo os medos reais de ser criança. À Vivi por me aceitar. Ao Gabriel, meu pequeno pescador, pelas longas conversas e pelos inúmeros convites para brincar. Ao Kauê pelas cantigas, em especial “*perdi meu anel no mar e não pude mais encontrar...*” que alegraram algumas de minhas manhãs. À Isa, pela sinceridade em avaliar as minhas ações. À Rafaely por me fazer sentir tão especial, quando ela ficava chateada por não ir ao meu lado para o refeitório. Ao Pablo e ao Vinícius por me fazer perceber que ainda sabemos muito pouco sobre as crianças. *Martina muchacha que cautiva con sus ojos verdes, por enseñarme que los amigos son los amigos en cualquier parte del mundo.* Ao Giba pela dança e por ser tão generoso comigo. Ao Felipe pelas histórias “mirabolantes”. Ao Theo pelas reflexões sobre as coisas que aconteciam ao nosso redor. Ao Arthur, pelas fantasias compartilhadas. À Edilaine, por lembrar-me naquelas manhãs da minha responsabilidade de pesquisadora/educadora.

A todos eles, sujeitos-crianças da minha pesquisa, por compartilhar sorrisos, tristezas, angústias, medos, histórias e conhecimentos.

Ao José Victor, meu filho, que mesmo diante de todas as ausências que causei nunca deixou de me amar e cantou “*eu não existo longe de você e a solidão é o meu pior castigo, eu conto as horas para poder te ver, mas o relógio tá de mal comigo... por quê?*” reivindicando a minha atenção, mas muito mais do que isso, agradeço a ele por me ensinar a cada dia a ser “humana” e me fazer questionar concretamente a Proposta Cultural da Modernidade.

Ao Bruno, João Bernardo, Gabriel e Rachel sobrinhos que compartilharam comigo um pouco da *Agência* das crianças dando pistas do que eles são.

Aos meus pais: Valda e Wanderley pelo pão, pelo carinho e principalmente por ter sido “pai” e “mãe” do Zé. Agradeço a minha querida Valda por ter sido alguém que me fez compreender realmente o que significava tradutibilidade e alteridade. Ao meu homem, Wanderley por

fazer-me compreender que essa “angústia” faz bem quando nós nos permitimos isso.

Ao meu amor: Joubert, pela grande paciência em ser meu companheiro nos momentos difíceis, principalmente quando eu empolgada queria compartilhar os meus escritos e outras produções, pelo amor, pelo carinho e pela cumplicidade.

Aos meus irmãos Jawilson e Jocielle pelas reflexões que me propuseram acerca da vida: há horas que é preciso chutar o balde sim!

Aos meus sogrinhos amados: José e Adimária porque mesmo na distância nunca deixaram de me enviar energias.

Ao meu sempre amigo Alexandre por estar ao meu lado sempre que preciso.

À minha querida orientadora Dra Eloisa Acires Candal Rocha por ter partilhado comigo a sua vida, pelo carinho quando eu estava preocupada, pelas leituras sugeridas quando estas me faltavam, pelo puxão de orelha quando a coisa estava fugindo do controle, mas sinceramente, agradeço-lhe pela sinceridade e a amizade em todas as etapas.

Ao amigo fraterno prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento, por ter acreditado em mim e me incentivado a não desistir de realizar esta pesquisa quando ela era apenas um sonho.

Ao prof. Dr. Adilson de Ângelo Lopes Francisco, pelas contribuições na qualificação e pela boniteza das suas palavras.

À professora Alessandra Mara Rotta de Oliveira pela disponibilidade em fazer parte desta banca.

Aos amigos do NUPEIN, pelo acolhimento e pelo aprendizado, especialmente ao Prof. Dr. João Josué da Silva Filho pelas contribuições na qualificação e por fazer-me enxergar para além do que está posto.

Aos professores da pós-graduação deste centro, que me ajudaram a afinar esta pesquisa, em especial à professora Dra. Roselane Campos e à professora Dra Rosalba pelas discussões importantíssimas acerca das políticas públicas para a infância.

À Márcia pelas incansáveis “orientações”... Pela amizade sincera e o carinho desprendido a mim, muito do caminho foi caminhado ao seu lado.

À Moema pela amizade, ao conhecimento e sentimento partilhado, mas muito mais por mostrar-me que esse processo não pode ser encarado como um martírio.

À Tati, à Grazi, ao João, à Marlise, pelas trocas de “figurinhas” sobre educação e sobre a vida.

A todos os profissionais da Vila Cachoeira. Desde 2001 quando ingressei, foi com eles que eu aprendi a ser educadora da Educação Infantil e para além disso, foi por eles que eu busquei “respostas” para as minhas dúvidas. Neste agradecimento estão as pessoas que ficaram pouco tempo, as que ficaram bastante tempo, aquelas que saíram e voltaram e aquelas que se foram para sempre. Contudo há nomes que preciso revelar: à Verônica Alves da Silva, por ter me esperado e por ter acreditado em mim sempre; ao Didi (Adirson Bernardes), por me fazer compreender o que significa compromisso; à Simone Golle, por me passar energia quando a minha estava quase no fim; à Claudia Radestiki, por me surpreender com poesia; à Ana Carolina Santiago, pela sensibilidade; à Gisele Clemente, pelos questionamentos; à Cristiane Verônica Soares, por ter sofrido na pele a minha ausência e à Lilian Cristina Luz, por que sei que tenho motivos para agradecê-la.

A Gisele, Marga e Diego por terem sido reais;

A todos os profissionais do NEI investigado, por me acolherem de braços e pensamentos abertos, em especial à Silvoné e Márcia sempre dispostas a ajudar.

Ao grupo de supervisores independente por todo o conhecimento socializado, em especial à Adri, ao Fábio, à Isabel, à Márcia Magalhães e Senhorinha.

À Secretaria de Educação de Florianópolis, em especial ao Prof Rodolfo Pinto da Luz, por acreditar na formação dos profissionais e nos conceder licença mesmo quando a situação para isto foi difícil.

Ao departamento de Educação Infantil desta secretaria pelo acolhimento, em especial às grandes Ana Regina e Sônia Fernandes.

*Hoje você é quem manda,
Falou, tá falado
Não tem discussão, não.*

...

*Apesar de você,
Amanhã há de ser outro dia.
Você vai ter que ver
A manhã renascer
E esbanjar poesia
Como vai se explicar
Vendo o céu clarear, de
repente,
Impunemente?
Como vai abafar
Nosso coro a cantar,
Na sua frente.*

(Chico Buarque de Holanda)

RESUMO

Este trabalho buscou compreender os modos de participação das crianças nas relações pedagógicas, procurando descortinar os possíveis constrangimentos e as possibilidades que tornam essa participação efetiva. Para tanto, realizou-se um estudo com inspiração etnográfica e observação participante em um contexto de educação pública do município de Florianópolis com crianças de 3 (três) a 6 (seis) anos. Os dados foram obtidos por meio de filmagens, fotos e registros escritos continuamente num período de 5 (cinco) meses, o que resultou num acervo empírico passível de análise, uma vez que neste processo foi possível conhecer as crianças e os adultos nas suas ações, movimentos, desejos e sentimentos no contexto específico diante a problemática levantada. Ainda no campo investigado outras ações também foram realizadas: questionário com os profissionais da unidade, entrevista com alguns sujeitos adultos selecionados e análise de alguns documentos (PPP e outros) que compõem a organização pedagógica da instituição educativa a fim de obter uma visão holística do universo pesquisado. Para além destas ações no espaço investigado a pesquisa contou também com um levantamento da produção científica sobre a participação das crianças em contextos pedagógicos formais bem como um levantamento da produção teórica sobre o tema. A pesquisa tomou como referencial teórico de forma mais profunda a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância, campos ainda em construção, mas também estabeleceu-se uma interlocução com outras áreas do conhecimento tais como a Antropologia, Psicologia e Filosofia objetivando uma compreensão interdisciplinar das questões levantadas. As análises indicaram que na relação pedagógica existe um controle dos adultos sobre as ações das crianças, porém mesmo diante este controle as crianças participam desta relação das mais variadas maneiras, transformando espaços, tempos e propostas, indicando uma *agência* concreta por parte das crianças. As análises apontaram também que este poder revelado dos adultos sobre as crianças é influenciado por diferentes fatores: ordem estrutural, epistemológico, cultural e social. Deste modo, na relação pedagógica, embora consideremos que as crianças são agentes sociais, pertencente a um grupo geracional com especificidades próprias, a participação delas – das crianças – muitas vezes é negada, pois não é dada de forma isolada, ao contrário se constitui nas relações com os outros, no compartilhamento de significações, experiências e regras que ora constrange, ora potencializa a participação infantil.

Palavras chaves: Participação. Relação pedagógica. Educação Infantil.

SINTESI

Questo studio mira a comprendere le modalità di partecipazione dei bambini nelle relazioni educative, per discortinar eventuali ostacoli e le opportunità che rendono questa partecipazione effettiva. Pertanto, abbiamo condotto uno studio ispirato etnografico e l'osservazione partecipante nel contesto della pubblica istruzione nella città di Florianopolis, con i bambini da 3 (tre) a 6 (sei) anni. I dati sono stati ottenuti attraverso filmati, fotografie e documenti scritti in un periodo continuativo di 5 (cinque) mesi, che ha causato una emprírico raccolta di essere analizzati, in quanto questo caso è stato possibile conoscere i bambini e gli adulti nelle loro azioni, i movimenti, desideri e sentimenti nel contesto specifico sulle questioni sollevate. Anche nel campo indagando altre azioni sono state anche realizzate: questionario con i professionisti, le interviste con alcuni soggetti selezionati per adulti e l'analisi di numerosi documenti (PPP e altri) che compongono l'organizzazione pedagogico dell'istituto di istruzione, al fine di ottenere una visione olistica dell'universo intervistati . In aggiunta a queste azioni nel settore studiato la ricerca anche uno studio della letteratura scientifica sul partipação dei bambini in contesti educativi formali, nonché un sondaggio di lavoro teorico sul tema. La ricerca ha preso come riferimento teorico in modo più approfondito la sociologia dell'infanzia e pedagogia infantile, campi ancora in costruzione, ma anche stabilito un dialogo con le altre aree del sapere come l'antropologia, la psicologia e la filosofia che mirano a una comprensione interdisciplinare dei problemi sollevate. L'analisi ha indicato che il rapporto è di un controllo insegnante di adulti al di sopra delle azioni dei bambini, ma anche con questo controllo i bambini che partecipano a questo proposito in molti modi diversi, trasformando gli spazi, i tempi e le proposte, che indica un organismo specifico per i bambini. L'analisi ha inoltre dimostrato che questo potere degli adulti è emerso sui bambini è influenzato da diversi fattori: strutturali, epistemologico, culturale e sociale. Così, nel rapporto pedagogico, anche se riteniamo che i bambini sono attori sociali, appartenenti ad un gruppo generazionale con interessi particolari, la loro partecipazione - dei bambini - è spesso negato perché non è dato in modo isolato, ma è in rapporto com gli altri, la condivisioni di significati, le esperienze e le regole Che limitano ora è, a volte miglioera la partecipazione dei bambini.

Perole Chiave: Partecipazione. Rapporto pedagogico. Educazione de la prima infanzia.

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS	12
1.1 Pedagogia e Educação Infantil: a conexão com o problema.	16
1.2 A participação como foco e os primeiros passos da investigação.....	21
2 PARTICIPAÇÃO INFANTIL: o deslindar de um conceito.....	25
2.1 Ter parte, fazer parte ou tomar parte?.....	26
2.2 A participação infantil nas entranhas da lei: acertos e contradições.....	28
2.3 A criança como agente social	33
2.3.1 <i>As contribuições da Sociologia da Infância.....</i>	<i>40</i>
2.3.2 <i>Por uma “pedagogia da infância”.....</i>	<i>48</i>
2.3.3 <i>Outras interlocuções teóricas.....</i>	<i>53</i>
2.3.4 <i>As pesquisas sobre Participação Infantil em contextos Educacionais.....</i>	<i>54</i>
3 O CAMINHO TRILHADO.....	68
3.1 Uma pesquisa com crianças.....	68
3.2 A busca por metodologias participativas.....	69
3.3 Achegando-se: os primeiros contatos.....	73
3.4 A participação na pesquisa.....	81
3.4.1 <i>Eu e as crianças ou “ela é uma aluna grande”.....</i>	<i>81</i>
3.4.2 <i>Eu e os adultos ou “uma colega de profissão”.....</i>	<i>84</i>
4 O LUGAR INVESTIGADO: REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, BAIRRO, NEI, PROFISSIONAIS E CRIANÇAS.....	88
4.1 A Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis.....	88
4.2 O Bairro: “Tua lagoa formosa, ternura de rosa, poema ao luar”.....	92
4.3 O NEI.....	93
4.3.1 – <i>Histórico e Estrutura Física</i>	<i>93</i>
4.3.2 <i>As crianças e a organização do atendimento.....</i>	<i>97</i>
4.3.3 <i>Os profissionais</i>	<i>101</i>
4.3.3.a <i>Perfil dos Professores</i>	<i>102</i>
4.3.3.b <i>Perfil das auxiliares</i>	<i>103</i>
5 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS: das relações às ações, entre o fazer parte e o tomar parte.....	105
5.1 As relações de pares no grupo: alguns elementos para compreensão de sua constituição.....	106

5.1.1 <i>As relações do grupo</i>	107
5.2 Organizando os achados de campo e encontrando os eixos centrais da análise	114
5.2.1 <i>Controle dos adultos sobre as crianças</i>	115
5.2.1a <i>Regulação sobre o tempo-espaço das crianças</i>	116
5.2.1b <i>Controle sobre o uso de materiais pelas crianças</i>	119
5.2.1c <i>Controle sobre as relações sociais entre pares</i>	126
5.2.2 <i>Desvalorização do saber infantil: quando o conhecimento da criança é desvalorizado</i>	129
5.2.3 <i>Os Protestos e as resistências das crianças</i>	134
5.2.4 <i>Consciência da relação de poder</i>	139
5.2.5 <i>Participação</i>	142
5.2.5a. <i>Estratégia para participar ou quando as crianças indicam outras possibilidades de criação</i>	142
5.2.5b. <i>Participação Manipulada</i>	146
5.2.5c <i>A participação entre as crianças/ Convite à participação</i>	149
5.7.5d <i>A orientação pedagógica: entre o controle e a participação</i>	154
VI PALAVRAS FINAIS	160
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
ANEXOS	182

I PALAVRAS INICIAIS

“Saiba!

*Todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão, também
Hitler, Bush e Saddam Hussein
Quem tem grana e quem não tem...*

Saiba!

*Todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
E também você e eu...”*

(Arnaldo Antunes)¹

Por que pesquisar a participação das crianças na relação pedagógica num contexto da educação infantil? Poderia iniciar argumentando que muitos estudiosos e pesquisadores têm afirmado uma concepção de infância e de criança que nos exige refletir sobre uma relação democrática entre crianças e adultos, evocando a necessidade de perspectivar posturas pedagógicas diferenciadas das tradicionais.

Esta afirmação expressa de certa forma a noção de que a educação oferecida às crianças está relacionada à interpretação intelectual que temos sobre elas, ou seja, dependendo da maneira como a sociedade situa e concebe a infância e a criança, a Pedagogia define a orientação das práticas educativas para elas. Neste sentido, à medida que são afirmadas concepções sobre a inteligibilidade e competência das crianças nas relações sociais, torna-se fundamental investigar acerca da participação das crianças nas relações pedagógicas

A afirmação da criança como um sujeito de direitos, como um ser humano de pouca idade com especificidades próprias e com capacidade de ação social, permite reconhecer a infância, por sua vez, como uma

¹ ANTUNES, Arnaldo. **Saiba**. BMG: Rio de Janeiro, 2004.

etapa geracional que produz cultura e atua nas transformações sociais – *agency*² (Qvortrup 1993a, Prout & James 1998 e Corsaro 2002).

Contudo, a infância e a criança nem sempre foram percebidas desta forma, aliás, seria falso afirmar que essas concepções sejam aceitas universalmente, ou que haja um consenso possível sobre essa questão.

Se nos propusermos a analisar cada um dos personagens históricos citados na canção de Arnaldo Antunes, utilizada como epígrafe desta introdução, talvez concluíssemos que as suas infâncias foram compreendidas de maneiras diferentes por aqueles que compunham a sociedade em cada um dos espaços e tempos vividos por eles, pois é fato que a infância sofre determinações que variam com o lugar, a cultura e o tempo histórico.

Admite-se, no âmbito das ciências humanas, configurados à feição ocidental hegemônica, que a obra do francês Áries, *A História Social da Criança e da Infância*, de 1973, trouxe para o campo teórico a discussão sobre a infância³ como fenômeno histórico.

Por meio de sua análise histórica, esta obra de Áries permitiu caracterizar os diferentes sentimentos de infância produzidos em relação aos modelos sociais em diferentes tempos históricos. No entanto, Sacristán (2005) nos alerta para o fato de que a ideia de infância constituída ao longo da história é resultado das representações que os adultos têm acerca das crianças e de suas infâncias, ou seja, ela varia dependendo da cultura. Para o autor, aquilo que pensamos constituir a infância depende também do grupo social e cultural no qual estamos inseridos.

Nas palavras dele:

As imagens através das quais vemos as crianças são variadas e mutáveis nas culturas e nos diferentes grupos sociais. Em cada um de nós se misturam imagens delas,

² No capítulo 2, o conceito de *agency* e *sujeito* serão aprofundados, apontando, inclusive, suas convergências teóricas.

³ Embora o autor tenha recebido críticas metodológicas, no que tange à análise restrita a uma infância hegemônica, foi a partir deste trabalho que muitas questões em torno da ideia de infância afluíram.

que tem suas próprias histórias. Cada uma dessas representações adquire um peso e uma relevância específica na visão geral que nós, adultos, temos dos menores. (SACRISTÁN, 2005, p. 26).

Nesta perspectiva, a cultura interfere no modo como compreendemos a infância. A exemplo dessa afirmação, é possível perceber que a posição social ocupada pelas crianças em determinadas tribos africanas não é a mesma das crianças que moram na cidade de Florianópolis e, ainda, nos diferentes contextos sociais e econômicos dentro deste mesmo espaço urbano onde as crianças assumem diferentes posições sociais.

De toda forma, prevalecem nas concepções formuladas sobre a infância e as crianças ideias adultocêntricas, ou seja, como resultado de elaborações feitas a partir do que nós adultos apreendemos ao analisarmos essa categoria geracional, e o que acaba por orientar nossas ações sobre as crianças.

Neste sentido, analisar as práticas pedagógicas exige compreendê-las no âmbito das relações sociais com as crianças. Afinal, como aponta Sacristán (1999), *“a pedagogia é a expressão das diferentes formas e tipos de conhecimentos”* (p. 123). Ou seja, a Pedagogia, por ser um campo do conhecimento, torna-se pluricognoscível: da estética, do senso comum, da ética, da empiria, da etnociência⁴. Nesta linha de pensamento, as práticas pedagógicas devem ser compreendidas como um conjunto de ações que se constituem na relação com os diferentes saberes e, por isso, os saberes contidos sobre e com a infância não podem ser desconsiderados. No entanto, embora haja uma relação intensa entre ideia de infância e educação, esta não tem como princípio a primeira, como esclarece Charlot (1986, p.100) ao analisar as tendências pedagógicas afirmando que *“a noção de infância não é uma noção pedagógica primeira, mas uma noção derivada. A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana”*. Esta assertiva sugere levarmos em consideração, quando da análise das tendências

⁴ Para Sacristán (1999, p. 123), etnociência é “aquele campo da ciência que é incorporado ao senso comum transformado”.

pedagógicas, que a Pedagogia comum não teve como pressuposto buscar compreender a criança, mas o que esta criança viria a se tornar diante de sua inserção na cultura.

Charlot (1986), ao fazer uma análise sobre a Pedagogia, corrobora:

Não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, que faz colocar os alunos em filas e que concede tanta importância ao aprendizado das regras, inclusive ortográficas e gramaticais. É porque se apóia em uma pedagogia da disciplina, da antinatureza. É, mais profundamente ainda, porque considera a natureza das crianças originalmente corrompida. (CHARLOT, 1986, p. 117).

Ao se apoiar na ideia de natureza infantil e não na condição infantil – ora esta ideia de natureza pauta-se na inocência original da infância, que deve ser protegida, ignorando os fatores sociais e as condições concretas de existência da criança; ora a natureza infantil é compreendida como “originalmente corrompida”, e por isso a criança precisa ser domesticada –, a Pedagogia sonega a dimensão socioafetiva da relação.

Diante desta reflexão, Charlot (1986) corrobora:

A relação entre a criança, por um lado, o adulto e a sociedade, pelo outro, não parece constitutiva da condição infantil. [...] A criança não se define por suas relações com o adulto e com a sociedade, mas pela inadequação entre seus poderes e suas necessidades. (CHARLOT, 1986, p. 106).

Mais adiante, conclui:

As características específicas à infância devem, portanto, ser encaradas com referência à relação recíproca que se estabelece entre a criança e o adulto e não numa problemática das relações entre a criança e a natureza. (CHARLOT, 1986, p. 107).

Busquei até este momento fazer uma brevíssima reflexão sobre como a Pedagogia historicamente percebe a infância com a intenção de

trazer esta discussão para o nível da educação infantil, pois, como podemos perceber, o embate entre as ideias de natureza e condição infantil também se reflete neste nível de educação.

1.1 Pedagogia e Educação Infantil: a conexão com o problema

No Brasil, o surgimento das instituições para crianças nos asilos e depois nos primeiros jardins de infância teve influência das concepções de natureza infantil resultando na constituição de um duplo sistema: uma destinada às crianças pobres e a outra às crianças pertencentes à burguesia⁵, como bem descreve Crayde (2001) e Kulhmann (2001) em seus estudos. Os autores pontuam que o atendimento às crianças estava pautado em uma ideia de sujeição da criança, mas que essa domesticação tinha um valor moral importante, pois atribuía-se a tal ação a salvação das crianças, como bem descreve Crayde e Kaecher (2001):

Defendiam ideias de que proporcionar educação era em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preservar-lhe a inocência, em outras era preciso afastar a criança da ameaçada exploração em outros ainda, a educação dada às crianças tinha por objetivo eliminar inclinações para a preguiça, a vagabundagem, que eram “consideradas” das crianças pobres. (CRAIDE & KAECHER, 2001, p. 14).

Nesta lógica de pensamento, a intenção da educação era de possibilitar às crianças que viviam às margens da sociedade uma oportunidade de assegurar o desenvolvimento biológico e psicológico de forma a exercer um controle social.

Em contrapartida, embora o atendimento oferecido às crianças economicamente mais favorecidas pautava-se na antecipação da escolarização, com conteúdos programáticos definidos, sua base de sustentação teórica também se fundamentava na ideia de natureza infantil.

⁵ Creches era a denominação das instituições que atendiam crianças pobres. Jardim de infância, as instituições particulares destinadas às crianças pertencentes a uma classe social mais favorecida economicamente.

As consequências desse embate na consolidação de uma tradição pedagógica conservadora, definida por uma natureza infantil e não por uma condição infantil, foram percebidas durante minha experiência profissional como coordenadora pedagógica da Creche Vila Cachoeira⁶. A percepção deu-se especialmente quando me deparei com a fragilidade no qual o tema “participação infantil” vinha sendo tratado por nós, principalmente nas discussões em torno das nossas ações educativas, em que se evidenciou uma ausência e/ou indefinição desse termo

A fragilidade do tema era revelada a partir dos discursos e práticas existentes nesses espaços, que contemplava ora uma ação coercitiva ora espontaneísta, mas ao mesmo tempo emaranhados pelo discurso de uma concepção de infância e de criança como sujeito de direitos.

O que vale destacar é que no embate entre os discursos que permeiam as posições antagônicas, a criança permanece sendo ignorada no que tange a sua capacidade de ação. Por um lado pela ênfase num ensino transmissivo, que exige submissão, e por outro, o reconhecimento da especificidade do ser infantil acaba por indicar uma neutralização da ação do adulto na responsabilidade junto à criança no processo de apropriação de conhecimento.

Para além desse antagonismo pedagógico, a história das instituições de educação infantil, sobretudo da creche, acaba por acarretar numa “dicotomização” das ações entre cuidar e educar.

Kuhlmann (1998), sobre esta questão, relata:

Diante este contexto de que adianta dizer que as creches precisam deixar de ser assistenciais para se tornarem educacionais?... Ora quem é que poderia afirmar, se refletisse ponderadamente, que na creche as crianças não precisam de cuidados, de assistência?... A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Entretanto, a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu

⁶ Instituição de Educação Infantil pública mantida pela Prefeitura Municipal de Florianópolis.

funcionamento o desenvolvimento da função de guardar as crianças que as freqüentam. (KUHLMANN, 1998, p. 206).

Bujes (1998) aprofunda tal discussão ao aduzir que embora uma instituição de educação infantil possa, de maneira geral, orientar sua prática com mais empenho aos cuidados das crianças, não traduz uma inexistência de ação pedagógica e vice-versa. Para a autora, trata-se de objetivos educacionais diferenciados, como explicita abaixo:

Cuidar e educar sempre estiveram associados e a cisão entre tais processos não está na sua pretensa desarticulação, mas em como são vistos os sujeitos infantis, como contribuintes de redes de socialização com propósitos diferenciados. Se concordarmos que é a origem social e não o recorte institucional que inspira a diversidade de objetivos, das mais diferentes instituições que se dedicam à educação infantil, certamente podemos também coincidir em que todas as experiências aí levadas a efeito tenham propósitos educacionais, mesmo que diferenciados. (BUJES, 1998, p. 46).

Para a autora os objetivos educacionais se originam do social. Com base na reflexão sobre tais objetivos que produzem ora uma pedagogia que tem como função cuidar, ora uma que tem como função educar, vista com uma mera transmissão do conhecimento ou a didatização, é que percebemos que tanto em uma quanto em outra não valorizam a criança como ser humano de pouca idade ativo socialmente e que produz cultura.⁷

Neste sentido, Charlot (2000) contribui:

Nascer é penetrar na condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade. (CHARLOT, 2000, p. 53).

⁷ A produção cultural da infância, ou culturas infantis, será tratada mais adiante.

A partir da contribuição de Charlot é possível perceber que a desconsideração da criança, no exercício da atividade, tomada como um objeto de intervenção, não condiz com a concepção de criança como ser humano social, cultural e histórico.

Analisar esse desprezo tendo em consideração o lugar social que a criança ocupa, embora complexo, sugere que pensemos numa perspectiva educacional que legitime e valorize a relação/ação dos adultos, de forma a incluir a participação das crianças no contexto da sua prática educativa, prezando a interação e o confronto de saberes.

Uma posição afirmativa da infância como construção sócio-histórica e cultural exige redefinir o lugar da criança nas relações sociais e educativas, cabendo-nos indagar qual o lugar das crianças nas instituições educativas voltadas para elas.

Cruz (2008), na apresentação do livro “A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas”, revela que:

[...] nos dias atuais, frases como “Cala a boca, menino!”, “Menino não tem que querer!” e “Quem mandou você fazer isto?” são ainda bastante repetidas no nosso país. E não apenas no âmbito familiar, mas também em muitas instituições que deveriam cuidar das crianças e educá-las...Tais frases expressam a permanência de concepções de crianças como pouco competentes, dependentes do desejo do adulto e, claro sem direito a voz...Atualmente, essas concepções injustas em relação às crianças e prejudiciais para a qualidade dos serviços destinados à elas, coexistem com outras, que começam a permear e mesmo a justificar o discurso de alguns profissionais: idéias de criança como pessoa completa, competente, curiosa e criativa, com direito a ser ouvida e atendida nas suas necessidades específicas. (CRUZ, 2008).

Mergulhada no movimento de reconhecimento da criança como *pessoa completa, curiosa e criativa* e a infância como uma etapa geracional que produz cultura, embebida pelo desejo de compreender quais as nuances que esta perspectiva tem trazido para pensar a educação de crianças pequenas, pus diante de mim a tarefa de realizar uma pesquisa que procura desvelar até que ponto a criança é considerada na relação pedagógica. Será que estamos a desenvolver

práticas conservadoras que inibem a criatividade, a espontaneidade, a curiosidade e a competência da criança tal como revela a autora?

Apresento a seguir uma situação que nos ajuda a refletir sobre esta questão.

No primeiro dia de pesquisa junto às crianças no campo de investigação, me propus a explicar para elas quais eram meus objetivos naquele lugar. Planejei ser genérica e deixar que as crianças, com o passar do tempo, fossem elaborando questões a partir do meu papel ali. Neste sentido, pontuei brevemente que minha intenção maior naquele espaço seria aprender como era ser criança. Ângelo, um menino de seis anos, sem deixar que eu terminasse a “apresentação”, interrompeu e disse: *você quer aprender a ser criança? Você tem que aprender a desobedecer!* Esta fala do menino naquele primeiro momento foi muito significativa para mim. Primeiro, porque eu não esperava, já no primeiro contato, receber tal revelação sobre a relação entre crianças e adultos, segundo, porque eu tinha dúvidas se o que Ângelo falava era de fato o que eu pensava que ele havia falado.

Uma breve incursão na contribuição teórica de Bakhtin (1981) a respeito da linguagem contribui para pensarmos um pouco sobre esse momento:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1981, p. 95).

Assim, o que Ângelo com os seus seis anos expôs na sua fala estava carregado de um sentido, seja ele ideológico ou vivencial e, sim, de fato, estava a revelar que é preciso desobedecer para ser criança, indicando que há um controle por parte dos adultos. Contudo, o que há de especial na fala de Ângelo é o que define o meu interesse por pesquisar a participação das crianças na educação infantil, ou seja, quais os limites e possibilidades da participação das crianças nas relações com os adultos no espaço da creche. É preciso desobedecer para ter voz?

Estas e outras questões foram surgindo a partir das leituras realizadas a respeito dessa problemática. Apresento a seguir a sistematização de tais questões.

1.2 A participação como foco e os primeiros passos da investigação

Em consonância com os estudos da Sociologia da Infância, que busca estudar a infância a partir dela mesma como apontam Corsaro (2002), James (1998), Qvortrup (1999), Prout (2004) e Sarmiento (2002), e compreendendo que a relação social não se define apenas pelos polos dominação e subordinação, orientei os estudos e a reflexão sobre esta problemática diante da perspectiva da agência das crianças⁸.

Nesse contexto, algumas questões em torno da participação das crianças começaram a surgir:

- Quais as metodologias pedagógicas são utilizadas para a busca da participação das crianças?
- Como considerar a participação infantil de forma a afirmar a intencionalidade educativa?
- Julgar importante e necessária a participação das crianças na relação pedagógica isenta o planejamento e o registro da ação educativa?
- Qual o papel do planejamento e do registro na prática do professor que tem como finalidade desenvolver uma relação democrática entre adultos e crianças?
- Como as crianças, na relação de pares, estabelecem a participação?
- Em que medida a criança pode e deve ser considerada no planejamento da prática pedagógica?
- Há constrangimentos estruturais que dificultam uma prática pedagógica mais respeitosa às crianças? Quais suas origens?

⁸ As contribuições da Sociologia da Infância para esta pesquisa serão mais aprofundadas no capítulo 2.

A partir destas questões, busquei formular uma problemática coerente com aquilo que de fato se tornaria meu foco de investigação e, nesse processo, procurei fitar-me com atenção e minúcia a tudo que eu como pesquisadora poderia dar conta de investigar. O resultado de tal elaboração concretizou-se em apenas algumas linhas: **“Como se dá a participação das crianças na Educação Infantil? Em que medida a criança é considerada na prática pedagógica do professor?”**

No mesmo processo, refleti sobre quais seriam os meus objetivos na pesquisa. Orientada pelos estudos que já vinha fazendo nas disciplinas na pós-graduação, como um diamante que ia se lapidando, os objetivos tornavam-se mais claros e assim, dentro de uma perspectiva de educação pensada para crianças pequenas, propus como objetivo **revelar a intencionalidade pedagógica subjacente às práticas realizadas a fim de compreender as formas e dimensões da participação infantil nas relações sociais num contexto de educação infantil.**

A ideia proposta que se formulou com as reflexões e os estudos foi o de conhecer e analisar essa participação a partir das próprias crianças e dos adultos (profissionais), colocando em confronto suas representações sobre a prática desenvolvida. Delineei alguns objetivos específicos que me ajudaram focar a pesquisa no tema proposto. Assim, os objetivos específicos formulados tomaram o seguinte corpo:

- *Buscar conhecer as estratégias de troca, comunicação e diálogo entre crianças de 3 (três) a 6 (seis) anos e profissionais de uma instituição de educação infantil pública do município de Florianópolis sobre as práticas desenvolvidas pela educação infantil;*
- *Conhecer a intencionalidade da ação dos adultos quanto à participação infantil;*
- *Evidenciar o sentido dado pelos adultos aos saberes infantis de forma a ampliar as possibilidades de participação efetiva das crianças na elaboração das propostas pensadas para elas;*
- *Conhecer as concepções subjacentes ao Projeto Político Pedagógico e outros documentos (planejamentos,*

projetos, avaliações etc.) da instituição e suas relações com a ação pedagógica concreta;

- *Identificar as estratégias cotidianas utilizadas pelos professores para incluir a participação das crianças no processo pedagógico.*

A partir da elaboração dos objetivos geral e específicos, optei por realizar a pesquisa por meio de um estudo de caso com inspiração etnográfica por compreender que, diante das minhas indagações, esta seria a opção metodológica mais apropriada. Resolvida essa etapa, foquei-me em definir o *lócus* da pesquisa; optei em realizar a investigação em uma instituição pública mantida pela rede municipal de Florianópolis. Esta opção reflete duas posições políticas: a primeira é a defesa por uma educação infantil pública, gratuita e de qualidade; a segunda refere-se ao compromisso que esta pesquisadora tem com o lugar que ocupa como funcionária dessa rede e com o trabalho desenvolvido pela secretaria de educação deste município.

A busca por uma unidade educativa que exercia uma prática representativa da rede pública municipal tornou-se uma tarefa complexa e conflituosa. Complexa porque embora haja as diretrizes municipais que orientem o trabalho pedagógico das instituições, há também a autonomia de cada unidade na elaboração da proposta pedagógica pelo respeito às especificidades que depende da comunidade atendida e dos professores envolvidos no processo. Conflituosa, porque diante dessa realidade, selecionar apenas uma instituição educativa é fazer um recorte muito restrito da realidade da rede. Assim, consciente desta situação, mas em consonância com a metodologia⁹ escolhida e com o objetivo proposto para esta pesquisa, o estudo de caso foi realizado em um Núcleo de Educação Infantil localizado no bairro Lagoa da Conceição por se tratar de uma unidade que tem uma história consolidada, por ser uma instituição considerada referência para a rede municipal, principalmente porque aposta em novas práticas pedagógicas, inclusive com o diferencial de

⁹ A metodologia utilizada na pesquisa será apresentada com mais profundidade em capítulo específico.

atendimento em grupos mistos, o que me possibilitou fazer a pesquisa em apenas um grupo de crianças que compreendem a faixa etária proposta para a investigação: 3 (três) a 6 (seis) anos.

Os capítulos seguintes traduzem a busca das respostas para as questões levantadas. É verdade que, em alguns momentos, outras perguntas foram se formulando à medida que o processo investigativo se intensificava, algumas delas foram “respondidas”, outras permanecem como interrogação.

Este trabalho está dividido em seis capítulos. O primeiro, este mesmo, pretendeu sinalizar as principais questões que fomentaram a investigação. O segundo capítulo, denominado *“Participação Infantil: o deslindar de um conceito”*, aprofunda a definição de participação infantil e suas variáveis. Nele ainda é apresentado o referencial teórico adotado, bem como um panorama do tema no meio acadêmico – o que pesquisam e escrevem sobre o tema abordado. No terceiro: *“O caminho que trilhei”*, expõe-se o lugar embarcado e percorrido durante a investigação, revelando a concepção de pesquisa adotada, bem como o planejamento e o desenvolvimento da pesquisa. O quarto capítulo: *O lugar investigado: Rede Municipal de Educação, Bairro, Núcleo de Educação Infantil, Profissionais e Crianças* apresenta o campo de investigação – seus agentes, a história, a arquitetura, a geografia, a política e os desejos –, com o propósito de possibilitar uma melhor apreensão dos resultados obtidos por meio das análises de dados. O quinto, denominado *“A participação das crianças nas relações pedagógicas: das relações às ações, entre o fazer parte e o tomar parte”*, exhibe as categorias de análise e as reflexões elaboradas a partir dos registros, buscando desvelar a intensidade da participação das crianças na relação pedagógica e descortinar os constrangimentos estruturais existentes. Por último, *“As palavras finais”* expressa uma retomada às questões iniciais desta investigação apontando os principais “achados” que o trabalho possibilitou.

II PARTICIPAÇÃO INFANTIL: o deslindar de um conceito



Fotografia 1 - Criando estratégias de participação
Fonte: Giselle Vasconcelos – jul/2009

Kauê: A gente faz assim ó. quando ela chamar a gente, daí a gente diz que não brincou quase nada e pede para ela mais 10 minutinhos. Ângelo: mas todo mundo tem que pedir né? Senão ela não deixa. (Diário de Campo, julho de 2009)

Neste capítulo, proponho-me apresentar os conceitos de participação que alicerçam esta investigação. É preciso esclarecer que uma definição de participação pautada na ciência moderna tem suas limitações, e por isso foi preciso buscar bases teóricas que me possibilitassem ampliar e superar as limitações. Para tanto, procurei estabelecer um diálogo com a Sociologia, Pedagogia, Psicologia, Direito e Antropologia na perspectiva de aprofundar teoricamente as reflexões. O diálogo interdisciplinar parte da compreensão de que um campo temático sobre a infância precisa ser de uma natureza interdisciplinar para que se

possa tomar a criança com base em suas condições concretas de existência. Contudo, a seleção desses campos não foi realizada *a priori*, ao contrário, o recorte foi sendo estabelecido à medida que a pesquisa se desenvolvia e as questões se aprofundavam. Assim, foi-se identificando algumas áreas que desenvolviam estudos dentro de uma concepção de infância coerente com os pressupostos desta pesquisa.

2.1 Ter parte, fazer parte ou tomar parte?

A palavra *participação* vem do latim “participare”, que se originou da expressão latina “partem capere” e que quer dizer “tomar parte”.

Bondenave (1994) afirma que a definição é mais ampla; para o autor, o conceito de participação além de *tomar parte* é também *ter parte* e *fazer parte*, havendo diferença de significado em cada uma das expressões.

Assim, **ter parte** consiste em receber determinada proporção de algo, por exemplo: Fulano tem parte na herança da família. A expressão **fazer parte**, por sua vez, significa estar inserido em determinada situação e/ou grupo de pessoas, mas suas ações e/ou ideias são ausentes ou não são levadas em consideração, por exemplo: Sicrano faz parte do grupo de supervisores escolares da rede municipal de Florianópolis. Sicrano faz parte deste grupo por ser um supervisor escolar que atua nesta rede, mas isto não implica que ao fazer parte do grupo ele assuma seu papel ativo nas discussões que o grupo fomenta. Por outro lado, **tomar parte** é uma expressão que representa um envolvimento mais profundo do indivíduo em determinada situação do que apenas fazer parte dela. Tomar parte é ter suas especificidades levadas em conta nas decisões importantes de um processo.

Embora o conceito de participação esteja ligado ao exercício da cidadania, à observância de direitos e deveres tanto individuais quanto coletivos, muitas vezes, essa prática se limita ao *estar presente* e não a uma *ação ativa* dos agentes sociais, em ser considerados relevantes no que “dizem”, no que “necessitam” e no que poderão “sofrer de consequências”.

Quando se trata da participação de crianças pequenas, a questão é ainda muito mais complexa e singular, uma vez que esta categoria geracional é desprovida de representação política e seu espaço de atuação cívica ainda é muito restrito e dependente da iniciativa dos adultos.

Para Fernandes (2005):

Falar de participação, numa acepção imediata, é falar de uma actividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como a acção de fazer parte, tomar parte, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal acção ou tomar parte, de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afectam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam. A participação infantil terá que ser considerada numa estreita ligação, quer com as questões de poder e autoridade que trespasam as relações entre adultos e crianças, quer com as conceptualizações acerca das competências sociais, dos constrangimentos culturais e políticos que afectam e influenciam tais relações e, por isso mesmo, o exercício da participação. (FERNANDES, 2005, p. 116).

As crianças ainda não são percebidas pela sociedade em geral como agentes sociais e a infância como uma etapa geracional (assim como a velhice, a juventude e os adultos), que influencia a estrutura social e é influenciada por ela. Contudo, cada vez mais vemos crescer a afirmação no cenário internacional em prol da “participação infantil”, conquistando inclusive direitos fundamentais para esse processo e promovendo estudos que alicerçam práticas mais coerentes com esse sentido dado à infância.

Na educação também há um movimento de escuta às crianças como já pontuei, porém, é preciso compreender em qual concepção de participação (tomar parte, fazer parte ou ter parte) essas ações/movimentos são pautados. Mais ainda, é preciso conhecer quais os momentos e qual dimensão a participação das crianças acontece no “chão” da creche, no cotidiano da educação infantil.

Contudo, antes de adentrar em tal discussão, é preciso compreender como a Participação Infantil é estabelecida na lei,

procurando perceber quais os avanços conquistados e quais os limites encontrados, uma vez que a educação infantil tem como fundamento os direitos das crianças.

2.2 A participação infantil nas entranhas da lei: acertos e contradições

Pensar sobre participação infantil exige mencionar e refletir acerca da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e proclamada em 1948, e sobre a *Convenção sobre os Direitos da Criança*¹⁰, adotada pela mesma Assembleia em 1989, uma vez que são a partir destes documentos que os “discursos” tratam pela primeira vez em nível internacional a infância como um tempo de direitos e a criança como um agente social.

No artigo 19 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* encontramos a seguinte redação:

Todo indivíduo¹¹ tem direito a liberdade de opinião e de expressão; este direito inclui o de não ser molestado por causa de suas opiniões, o de investigar e receber informações e opiniões, e de difundi-las, sem limitação de fronteiras, por qualquer meio de expressão.

Ainda na declaração encontramos a afirmação de que todas as pessoas têm “*direito de tomar parte na vida política, econômica, social e cultural do país*”. Embora não explicitamente, a Declaração traz a criança no viés de seu discurso, uma vez que a definição para indivíduo é ser humano e a criança está contemplada nesta definição, afinal ela é um ser humano, ou seja, quando falamos em direitos humanos na perspectiva deste documento, falamos em direitos fundamentais também às crianças.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, do Brasil, promulgado em 1990, no cap. II, que se refere ao direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, no seu Art. 16, que trata do direito à liberdade, nos parágrafos

¹⁰ Embora a CDN tenha sido ratificada pela grande maioria dos países – somente Estados Unidos e Somália não o ratificaram – devido à complexidade das culturas envolvidas, penso que vale utilizar como documento que baliza a discussão em torno da participação infantil.

¹¹ Grifos meus.

II, V e VI encontramos a *seguridade à criança de opinar e expressar, participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação e participar da vida política em forma de lei.*

Não tive aqui a pretensão de defender ou não a participação política e cívica das crianças, mas analisar a participação infantil no confronto da lógica dos adultos frente à lógica das crianças e perceber o que estas podem oferecer de possibilidades diferentes daquelas apontadas pelos adultos, sem ignorar as diferentes funções sociais de cada um nas relações culturais e sociais.

Assim sendo, é fundamental compreender como a participação infantil tem aparecido nas discussões sociais, e nesta perspectiva Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 184) apontam que “o confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, a restrição dos direitos políticos”.

Para os autores, a infância é o único grupo geracional excluído de direitos políticos, ou seja, as crianças não têm direito ao voto tão pouco de representação política.

Diante dessas afirmações, algumas questões se fazem presentes: Será possível que os direitos sejam colocados em prática sem que haja a participação cívica e política daqueles que detêm o direito? Em outras palavras: será possível que a criança tenha assegurado seus direitos sem que ela participe cívica e politicamente? Para os mesmos autores, estar privada de direitos políticos não significa que não participam politicamente, mas estão invisibilizados da cena pública, o que torna a infância um grupo que apesar de atuar socialmente não tem reconhecimento enquanto grupo socialmente ativo e, assim, as crianças ainda não são reconhecidas como cidadãs na esfera social.

Na *Convenção sobre os direitos da criança*, especialmente o artigo 12, há uma referência à participação infantil, em que se outorga que todos os países parte da assembleia garantam à criança:

[...] formar um juízo próprio, o direito de expressar a sua opinião livremente sobre todos os assuntos que atinjam

a criança, levando-se em devida consideração as opiniões da criança em função da idade e maturidade da criança¹². (CDC, 1990).

Principalmente no que se refere à preocupação do documento em alertar que as crianças precisam dos adultos, vale destacar que a participação não se dá apenas nos seus pares, a importância do adulto frente à garantia deste direito parece ser fundamental, principalmente no que tange à qualidade dessa participação, não na concepção de que as crianças não sabem, mas na compreensão de que os enfoques de participação infantil dependem da qualidade da relação entre adultos e crianças.

James (2008), porém, nos alerta sobre esse artigo da Convenção, afirmando que levar em consideração a maturidade da criança em função da idade é uma visão equivocada, que cria condições de manipular o grau de participação das crianças pelos adultos.

Alguns destes termos são uma consequência direta do impacto generalizado da psicologia do desenvolvimento nos adultos em pensar na idade em que as crianças se tornam competentes para tomar decisões. [...] os adultos podem permitir que algumas crianças participem e expressem suas opiniões em relação a questões que possam afetá-las, excluindo outras, alegando que elas são incapazes de formar seus próprios pontos de vista ou que não tenham capacidade suficiente ou maturidade para isto. Compreender a competência das crianças em situações determinadas pelos adultos, uma participação significativa, o que permite que as crianças façam uma contribuição substancial que afeta o resultado dos processos decisórios, é facilmente negada, quando implantada a partir desses critérios baseadas no desenvolvimento. (JAMES, 2008, p. 93, tradução nossa).

Fica claro que uma efetiva e legítima participação infantil depende da decisão do adulto em ceder parte do poder que detém atribuindo à criança liberdade de pensar e agir sobre ela e para ela, rompendo com o modelo adultocêntrico de que apenas o adulto pode

¹² Grifos meus.

pensar a criança e de permitir ou não determinadas ações das crianças, instaurando assim uma relação democrática de iguais direitos.

Destarte, uma relação democrática não implica que ambos (criança-adulto) tenham papéis idênticos, pelo contrário, é preciso respeitar as singularidades e especificidades de cada um, porém, a especificidade não pode estar pautada somente na psicologia do desenvolvimento (madureza), pois uma análise da criança a partir **apenas** das contribuições da psicologia do desenvolvimento acaba gerando um enquadramento baseado no que ela pode ou não fazer, pois a psicologia do desenvolvimento tradicional acaba por desconsiderar os aspectos sociais e culturais contidos na criança e elabora ideais fundamentados apenas na descrição científica do desenvolvimento humano biológico, como aponta Jobim Souza (1996):

Mais do que observar e descrever cientificamente o desenvolvimento humano, a psicologia do desenvolvimento formula os ideais para o desenvolvimento humano, providencia os meios para realizá-los e, mais do que tudo isso, acaba por desenvolver as crianças, os adolescentes e nós mesmos – os adultos -, com base em determinados enquadramentos, participando de nossa formação como sujeitos e como objetos. (JOBIM SOUZA, 1996, p. 41).

Quanto a esta questão – os papéis específicos das crianças e dos adultos numa relação democrática - o Guia de Capacitação do Programa dos Direitos das Crianças promovido pela *Save the Children Suécia* se posiciona:

Isso não significa que os adultos, apoiando-se na CDN, dêem às crianças uma responsabilidade grande demais. As crianças não devem sentir-se obrigadas a adotar uma postura em assuntos nos quais não possam prever as conseqüências. Quando se lê a CDN em sua totalidade, com os distintos artigos relacionados entre si, ressalta o princípio do direito do próprio bem da criança. Os adultos não podem declinar a sua responsabilidade pela tomada de decisões, nem designá-las às crianças. (SAVE THE CHILDREN, 2004).

Sobre esta questão, remeto-me a algumas considerações: em que medida o adulto possibilitará à criança o seu papel de agente social? No cerne da estruturação do campo jurídico e político, terá a criança espaço para participar? Levar em consideração a especificidade da criança não é de certa forma - como apontou James - neste contexto, justificar que o adulto por ele mesmo oriente as decisões das crianças?

Pensando nesta perspectiva, em que o adulto é tido como elemento fundamental para que a participação infantil se efetive principalmente no que tange à percepção das singularidades e particularidades entre crianças e adultos, muitas questões precisam de discussões mais aprofundadas.

Rei (2007) esclarece algumas das questões levantadas e aponta algumas considerações importantes sobre a participação infantil:

A participação real e efetiva implica que se dêem, conjuntamente, pelo menos três grandes condições: reconhecimento do direito a participar; dispor das capacidades¹³ necessárias para exercê-lo; e que existam os meios ou os espaços adequados para torná-lo possível. (REI, 2007, p. 3.).

Estas condições são assinaladas pela autora, como responsabilidade do adulto frente ao desafio de dar à criança voz ativa no processo de inserção no contexto social. A autora apresenta o papel essencial do adulto frente a esse processo, porém, defende a possibilidade concreta da criança de participar cívica e politicamente.

Não se trata de tornar o adulto um “juiz” que decide se a criança pode ou não participar, mas de torná-lo responsável pela participação das crianças. Trata-se de um deslocamento do papel do adulto, daquele que julga se a criança é ou não capaz, para aquele que a compreende que ela é capaz e assume sua responsabilidade na busca de meios que possibilitem tal participação.

É considerar que, ao enfatizar o discurso dos direitos, enfrentamos a complexidade que nele reside: a participação infantil é um discurso ocidental, a democracia reside no direito intercultural e os

¹³ Capacidade aqui não é atribuída à criança, mas às condições para a participação.

desafios na sua efetivação na prática, muitas vezes, são traduções quiméricas e decorativas. Por isso, é preciso colocar-se criticamente sobre esses documentos para perceber as tensões que neles residem.

Participação é um direito, mas reside no compartilhamento de poder e, enquanto não houver compartilhamento, não há participação, não há garantia do direito.

Desta forma, o direito de as crianças participarem ativamente nos contextos educacionais é fator de reconhecimento da competência social. Para o reconhecimento, a instituição de educação infantil deve ser um espaço de prática democrática e os profissionais de educação devem ser também profissionais da democracia.

Moss (2008), sobre a importância da prática democrática dentro da instituição de educação infantil, explica:

Porque é importante uma prática democrática em geral e em particular na educação infantil? Isto pode ser explicado em poucas palavras: a participação democrática é um princípio importante de espírito público, é um meio através do qual as crianças e os adultos podem participar na tomada de decisões em relação a si próprios, aos grupos a quem pertencem, e a sociedade que estão inseridos. (MOSS, 2008, p.11, tradução nossa).

Estabelecida a importância de uma prática democrática dentro das instituições de educação infantil, falta ainda destacar o que move essa perspectiva. Assim, inicio a seguir uma pequena explanação das teorias que alicerçam esse movimento.

2.3 A criança como agente social

Antes de adentrar especificamente às teorias que embasam a participação infantil, considero necessário delimitar minha compreensão sobre pesquisa e conhecimento, uma vez que esse entendimento está intrínseco às opções por mim feitas acerca das teorias próprias da participação infantil.

Neste momento inicial da minha formação como pesquisadora, atrevo-me apenas a afirmar que o que dá origem ao conhecimento é a relação entre sujeito e objeto e que este sujeito é coletivo.

Na relação subjetividade e objetividade, a posição tomada nesta pesquisa parte do pressuposto que enquanto algumas teorias tendem a enfatizar a estrutura social como determinante da constituição do sujeito, outras tendem a exaltar a individualização como parte determinante desse processo e que tanto em uma quanto em outra posição teórica, ambas tomam o sujeito na incompletude, uma vez que ele é social e influenciado pela estrutura. Todavia, também é subjetivo no sentido de que suas interpretações sobre o mundo em que vive são únicas.

Schaff (1978), ao refletir sobre a produção do conhecimento, bem como o próprio conceito de conhecimento, pontua:

Só o individuo humano concreto, percebido no seu condicionamento biológico e no seu condicionamento social, é o sujeito concreto da relação cognitiva. É, portanto então evidente que esta relação não é nem pode ser passiva, que o seu sujeito é sempre ativo, que introduz – e deve necessariamente introduzir – algo de si no conhecimento que é então sempre, numa acepção determinada destes termos, um processo subjetivo-objetivo. (SHAFF, 1978, p. 81).

O conhecimento como um processo subjetivo-objetivo, ou seja, um processo que se constitui pela revelação do objeto em consonância com a interpretação que o sujeito faz desse objeto (sem desconsiderar que a interpretação que o sujeito tem a partir do objeto depende da idiossincrasia e que esta idiossincrasia não se desvincula da estrutura social do qual está inserido, mas, mais do que isso, implica em todas as vivências do sujeito), tem revelado que o paradigma da modernidade e o modo como a ciência nele tem sido concebida optam por eleger uma teoria que explique toda a realidade como única referência privilegiada. Contudo, essa ideia tem sido questionada, principalmente por aqueles que entendem que o conhecimento não se dá apenas por um caminho, nem tão pouco pela soma deles, mas pela compreensão da significação deles.

Nesta perspectiva, Minayo (2007), ao refletir sobre pesquisa e produção do conhecimento das ciências sociais, afirma:

Em geral, várias teorias competem entre si para explicar ou para ajudar o pesquisador a compreender determinada questão. Muitas vezes também existem problemas novos para os quais não foram desenvolvidas teorias específicas. [...] Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos. Por vários motivos. Primeiro porque a realidade não é transparente e é sempre mais rica e complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber. Segundo, porque a eficácia da prática científica se estabelece, não por perguntar sobre tudo, e, sim quando recorta determinado aspecto significativo da realidade, o observa, e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas como o contexto e com a realidade. (MINAYO, 2007, p. 17).

Em acordo com a autora, compreendo que não há uma teoria que explique toda a realidade, nem a ação humana e as complexas relações que permeiam tais ações. Utilizei como aporte teórico alguns estudos e apontamentos que me ajudam a pensar a pesquisa numa dimensão contra-hegemônica, principalmente quanto à lógica do conhecimento apresentada pelo paradigma da modernidade.

O paradigma da modernidade¹⁴, segundo Santos (2000) valoriza determinados conhecimentos em detrimento de outros. Para o autor, o conhecimento produzido na modernidade é um conhecimento colonizado.

Para aprofundar tal afirmação, Santos (2000) aponta que no projeto da Modernidade há dois pilares que sustentam a sociedade: Regulação e Emancipação. O primeiro consiste nos seguintes princípios: Estado, Mercado e Comunidade; e o segundo se constitui nas lógicas: Moral Prático, Cognitivo Instrumental e Estético Expressivo.

A ideia proposta pelo projeto da Modernidade é o equilíbrio entre os dois pilares (regulação e emancipação), porém percebe-se, ao analisar a história, que o pilar da regulação sobrepõe-se ao da emancipação¹⁵ e

¹⁴ A compreensão do paradigma da modernidade deu-se a partir das leituras de “Pela mão de Alice”, “A crítica da razão indolente” e “Gramática do tempo” de Boaventura de Souza Santos e “As consequências da Modernidade” de Antony Giddens.

¹⁵ Este “desequilíbrio” é um dos indícios que Santos (2000) utiliza para apontar a crise do paradigma da Modernidade

que dentro de cada pilar ainda há valorização de um (princípio ou lógica) em detrimento de outro. No pilar da emancipação, a lógica Cognitiva Instrumental coloniza as outras lógicas, e no pilar da regulação, o princípio do Mercado tem mais poder do que os outros princípios.

Para Santos (2006), o projeto cultural social da modernidade estabeleceu como conhecimento legítimo apenas aquele produzido pela ciência, baseada na racionalidade e na ação, e tudo que não está dentro desta lógica é ignorado. Assim, o modo de perceber o mundo e de compreender as relações sociais segue um padrão (baseado em leis matemáticas) que é defendido como único e superior a qualquer outro meio de compreensão sobre as coisas e relações sociais, ou seja, a racionalidade moderna defende que a teoria oriente a prática desperdiçando todo o saber que consiste nesta.

A lógica de construção do conhecimento, pautado segundo os cânones científicos –cognitivo instrumental–, o autor pontua que há o excesso da regulação e o esgotamento da emancipação social, uma vez que aquilo que é produzido reprime outras alternativas e possibilidades de conhecer e viver.

O autor parte do pressuposto que ao regular a vida social e individual a emancipação social foi suprimida, de tal modo que hoje não haja dentro do paradigma da modernidade possibilidade de emancipar-se socialmente, e por este motivo, o autor propõe o projeto: Reinvenção da Emancipação Social, no qual teoriza a partir de um estudo realizado por ele em seis países¹⁶.

Trata-se de uma crítica ao modelo de racionalidade denominada pelo autor de *razão indolente* e a proposta do mesmo a outro modelo: a *razão cosmopolita*, a qual está baseada em três procedimentos meta-sociológicos: a *sociologia das ausências*, a *sociologia das emergências* e o *trabalho de tradução*.

Contudo, para a reinvenção da emancipação social, a proposta reside inicialmente em atacar a gênese do projeto da modernidade,

¹⁶ A pesquisa foi realizada nos seguintes países: Brasil, Moçambique, África do Sul, Colômbia, Índia e Portugal. Santos justifica a escolha destes espaços como campo de pesquisa por ter ele a hipótese de que “os conflitos entre globalização neoliberal hegemônica e globalização contra-hegemônica são mais intensas nestes países”.

atuando no desmonte de alguns pontos para pensar novas possibilidades. Os pontos, apresentados pelo autor como “pontos de partida”, são três:

- Desconsiderar a ideia que o paradigma da modernidade prega de que conhecemos o mundo na sua complexidade, pois o mundo está muito além da compreensão do mundo ocidental, que é o modelo de mundo proposto por este paradigma. Nas palavras do autor: “a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental de mundo”;
- Perceber que nossa compreensão de mundo está relacionada a uma lógica de tempo-espaço a qual não nos permite valorizar a experiência.
- Fugir do princípio estabelecido que contrai o presente e expande o futuro. Este princípio permanece ancorado na razão indolente, que, segundo o autor, aparece de quatro formas: razão impotente, razão arrogante, razão metonímica e razão proléptica.

A partir do olhar crítico sobre estes pontos, Santos realiza sua teorização. Na perspectiva de fazer o caminho inverso, ou seja, de propor uma racionalidade cosmopolita contrapondo à razão indolente, o autor defende a tradutibilidade da compreensão do mundo por outras culturas, da mesma forma, compreender o tempo de outras maneiras e assim expandir o presente e contrair o futuro.

É justamente nesse movimento inverso ou contra-hegemônico que se utiliza a sociologia das ausências e a sociologia das emergências. A primeira tem como ação investigar a produção das culturas que não “existem” para o paradigma da modernidade, em outras palavras, a sociologia das ausências procura recuperar aquilo que foi desperdiçado. Aí encontram-se estudos sobre a **produção cultural da infância**, dos moradores de rua, das tribos africanas e indígenas e de tantas outras culturas, ou modo de pensar alternativas que são invisibilizadas pela racionalidade instrumental científica. A segunda tem como ação, segundo

o autor, construir um *"futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado"* (2006, p. 113) ou, ainda em outras palavras, pretende, a partir da tradutibilidade das múltiplas culturas, pensar novas possibilidades de emancipação social.

Enquanto a sociologia das ausências devolve à realidade aquilo que lhe foi subtraído, gritando a existência do que havia sido invisibilizado, a sociologia das emergências integra à realidade as expectativas e possibilidades futuras.

Dentro das lógicas que produzem a não existência estão a monocultura do saber e do rigor científico, a monocultura do tempo linear, a classificação social, a escala dominante e a lógica produtivista que produzem na sequência o ignorante, o residual, o interior, o local e o improdutivo, que não "merecem" ter seus conhecimentos valorizados.

Em confronto com estas lógicas, o autor propõe as cinco ecologias: ecologia do saber, ecologia da temporalidade, ecologia do reconhecimento, ecologia das trans-escolas e ecologia da produtividade. Todas elas atuando dentro do que ele designa por tradutibilidade.

O trabalho de tradução proposto consiste na busca de pontos de contato entre duas ou mais culturas, ou seja, na busca de conhecer problemas comuns e compreender as alternativas encontradas para cada um na resolução do problema. O processo de tradutibilidade quer tornar "A" e "B"¹⁷ mais sábios, porém sábios diferentes. Diferentemente da relação promovida no processo de colonização onde "A" sobrepõe "B" colonizando e tornando os conhecimentos de "B" invisíveis, produzindo a não existência. No processo de tradutibilidade, a aproximação de "A" e "B" se dá na busca de soluções por aquilo que lhes aproxima sem querer subjugar aquilo que não lhes é comum. A tradutibilidade se propõe a valorizar e reconhecer de igual maneira os diferentes saberes contidos nas diferentes alternativas encontradas. Mas, para além, trata-se de compreender quais as visões de mundo permeiam esses conhecimentos,

¹⁷ A e B são utilizados para designar culturas diferentes (sujeitos da cultura A e sujeitos da cultura B).

partindo do pressuposto de que todas as culturas são incompletas e que o diálogo e o confronto transcultural as enriquecem.

No exercício de trazer a teorização de Santos para o campo do estudo da infância, algumas reflexões afloraram e indicaram novas possibilidades de pensar a criança e a infância.

A crítica proferida por Alan Prout (2004)¹⁸ sobre como a Sociologia vinha estudando a infância e, em contrapartida, os estudos que hoje a Sociologia da Infância tem realizado contribuem significativamente com as indicações de Santos.

A primeira reflexão reside no fato de que, por conta de o paradigma da modernidade conceber o conhecimento segundo os cânones científicos e por não considerar a experiência como conhecimento legítimo, isto revela a grande realização de estudos nos quais a criança é concebida como objeto de investigação e não como sujeito desta. Do mesmo modo, a criança é vista como um ser devir e não como um sujeito social ativo. A sociologia das ausências busca trazer à tona aquilo que o paradigma da modernidade diz não existir.

Ao analisarmos a infância e os estudos acerca da infância ao longo da história, notaremos que aquilo que a criança pensa e a forma como ela compreende o mundo não possui visibilidade. Porém, a Sociologia da Infância aposta na sua competência como ser humano e vem realizando estudos de “tradutibilidade”, ou seja, tem buscado compreender como as crianças vivem, pensam e elaboram suas concepções de mundo, colocando-as no patamar de sujeitos ativos nas pesquisas.¹⁹

A segunda reflexão pauta-se na concepção que ainda permeia a prática educativa que se estabelece com as crianças. De acordo com o que Santos aponta, estamos a valorizar apenas um conhecimento, apenas uma forma de conhecer e de compreender o mundo. A preocupação dos adultos em transmitir conhecimentos legítimos acaba por ignorar tantos outros também importantes para a emancipação social.

¹⁸ Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância.

¹⁹ Para saber mais sobre estes estudos, ver Gaitan (2006); Sarmiento & Goveia (2008) e Cruz (2008).

Não se trata de ignorar o conhecimento produzido pelo ser humano e de privar a criança dele, mas de refletir acerca do que é proposto e da significação desse conhecimento para as crianças. Em contraponto, é preciso incluir e também refletir sobre o que as crianças dizem, fazem e pensam. O conhecimento que a criança tem e que nada tem a ver com o conhecimento sistematizado não é conhecimento? Nada significa? Elas não apontam novas possibilidades, alternativas para problemas comuns aos adultos?

A terceira reflexão está intimamente relacionada com a segunda e consiste na preocupação real com o processo de “desocultar” a cultura infantil. Seremos capazes de promover uma sociologia das emergências com a infância? De mostrar dignamente que elas – as crianças – são capazes de pensar e que seus conhecimentos são importantes para a emancipação social?

A quarta tem relação com o processo de tradução. Seremos capazes de traduzir, em consonância com o que Santos chama de *hermenêutica diatópica*, toda a riqueza do mundo de vida das crianças? De valorizar seus conhecimentos de tal forma que escutemos suas alternativas numa relação verdadeiramente horizontal?

Diante das reflexões levantadas, a aposta por parte de alguns pesquisadores do campo da Sociologia da Infância (Sarmiento 2002, Prout e James 1998, Qvortrup 1999) é de fato dar visibilidade ao conhecimento produzido pela infância.

2.3.1 As contribuições da Sociologia da Infância

A sociologia da infância, embora um campo novo, tem recebido espaço significativo no cenário internacional, principalmente porque nesta vertente há um forte processo de autocrítica e de reflexão sobre o que é proposto, sobretudo por seus protagonistas.

Para este campo da Sociologia, a infância é tida como um grupo geracional, ou seja, é um grupo social constituído por agentes que pertence à mesma posição etária e que vivenciaram experiências semelhantes no plano histórico.

Outro conceito importante da infância proferido pela Sociologia da Infância consiste no fato de perceber a criança como produtora de cultura, e que a partir da cultura de pares, as crianças também atuam na mudança social, conforme afirma Corsaro (2003):

[...] as culturas de pares resultam da apropriação criativa que as crianças efectuam da informação do mundo adulto para endereçarem os seus próprios interesses enquanto grupo de pares. Por outro lado, de acordo com a noção de reprodução, eu argumento que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas estão também a contribuir activamente para a reprodução e mudança cultural. (CORSARO, 2003, p. 2).

Para a Sociologia, a negação dos adultos quanto à produção cultural das crianças está relacionada com a origem do termo infância, que foi construído segundo o princípio da negatividade (a criança **não** fala, **não** escreve, **não** sabe) e neste sentido a infância é compreendida como uma idade de transição, de devir. Ao contrário desta concepção, a Sociologia da Infância compreende a infância como competente e ativa socialmente e por isto deve ser estudada em si própria e não a partir da teoria construída pelo adulto.

Gaitan (2006) e Sarmiento (2006), ao analisarem os estudos realizados a partir da Sociologia da Infância e as diferentes abordagens teóricas utilizadas nesses estudos, classificaram este campo em três perspectivas: estrutural, interpretativa ou construcionista e crítica ou relacional, apresentadas de forma sintetizada a seguir.

- *Perspectivas estruturais*: ideia de que a infância é influenciada e influencia a estrutura social.
- *Perspectivas interpretativas*: as crianças têm seus modos próprios de compreender o mundo, de reproduzir a cultura e de recriá-las.
- *Perspectivas críticas*: a infância é tida como um grupo social oprimido diante da posição adultocêntrica da sociedade.

O que vale destacar é que a investigação realizada foi ao encontro da perspectiva crítica²⁰ que, como pontua Sarmiento (2006, p. 2), compreende que a Sociologia da Infância só “*poderá consumir suas finalidades se contribuir para a emancipação social da infância*”.

Ao tratar sobre a participação infantil no contexto da educação infantil, a análise realizada dentro da perspectiva crítica buscou compreender as relações de poder entre adultos e crianças, porém, é importante salientar que considero as outras perspectivas (interpretativas e estruturais) como fundamentais para a compreensão plena da infância.

Para a perspectiva crítica, a infância é uma construção histórica, mas também um grupo social oprimido e uma etapa geracional, ou seja, uma categoria social permanente que sofre grande controle pela geração adulta. Nesta linha, esta perspectiva defende que há uma distribuição desigual de poder entre as gerações existentes.

Na geração infantil, a crítica feita por esta perspectiva consiste no fato de que o poder do adulto sobre elas – as crianças - é justificado pelo discurso paternalista de que as crianças precisam de proteção e que não são capazes de agir e pensar em prol delas mesmas.

Mayal (2002) defende a ideia de que ao considerarmos a infância como uma etapa geracional ao mesmo tempo surge a exigência de considerar o que as crianças pensam sobre o mundo em que vivem para que se possa, de fato, ter uma compreensão holística da ordem social.

Assim, a perspectiva crítica tem o enfoque centrado nas crianças, ou seja, uma vez que considera a criança como agente que participa da construção do conhecimento deve-se buscar evidenciar esses conhecimentos e a própria agência das crianças.

Neste sentido, esta perspectiva faz críticas aos modos tradicionais de investigação acerca da infância. Investigações estas que resultam em pesquisas *sobre* as crianças, nas quais elas são concebidas unicamente como objetos de estudo e a sua observação serve apenas para a verificação de resultados pré-definidos e desenvolvidos pelos pesquisadores.

²⁰ Gaitan (2006) usa a denominação “relacional” para esta perspectiva, Sarmiento utiliza o termo “crítica”, optarei por usar no corpo do texto a segunda expressão.

Esta investigação partiu da compreensão de que a infância é um grupo social oprimido, e buscou analisar a lógica de participação que se estabelece entre adultos e crianças no interior da creche.

Gostaria de ressaltar que estou percebendo o significado de *agente* aquele proferido por Corsaro (1997), que define: *seres que produzem sua própria cultura, enquanto simultaneamente contribuem para a produção da sociedade*, e o termo *Agência [agency]* com base no proferido por Giddens (2000): *conceito relativo à ação de um agente e à ação coletiva articulada com as transformações sociais*. Em contrapartida, ainda que haja divergências teóricas entre os termos *agente* e *sujeito*, uma vez que este último tem um embasamento mais filosófico e o segundo mais sociológico, é preciso esclarecer que embora este trabalho utilize o termo *agente* e *agência*, por optar pelo referencial teórico da Sociologia da Infância – o que pode ser temporário –, ele concebe a questão da subjetividade intrínseca, ou seja, não desconsidera o termo *sujeito*, apenas o concebe dentro da definição de *agente*.

Tendo esclarecido os termos, aprofundo a compreensão da Sociologia da Infância sobre as crianças e a infância.

Para desenvolver tal ação na pesquisa, tomei como base algumas das discussões teóricas recentes levantadas por Prout (2004) sobre os estudos acerca da infância. Embora sua análise refira-se à Sociologia, especialmente à Sociologia da Infância²¹, seus escritos têm grande relevância para a compreensão das diferentes dimensões que envolvem as relações sociais com crianças.

Prout afirma que os estudos sobre a infância têm reproduzido dicotomias constituídas na modernidade, que não são próprias deste nicho da Sociologia²², mas que pertencem também a ele. São elas: ação [*agency*] e estrutura, natureza e cultura, ser e devir/em formação, e que libertarmos os estudos “do controle desta corrente de pensamento moderna acarreta o desenvolvimento de uma estratégia que permite incluir o terceiro excluído” (Prout, 2004, p. 1).

²¹ É importante ressaltar que a Sociologia da Infância é um campo ainda em construção e que tem como objetivo compreender a infância e o papel dela no contexto da modernidade.

²² Prout afirma que essas dicotomias são apresentadas na Sociologia em geral e trata-se de ranços do modo de pensar da modernidade.

Neste movimento epistemológico, a sociedade e a biologia, por exemplo, são entendidas como partes de um mesmo processo e não como áreas desconectadas e independentes entre si.

Assim, pensar a infância exige tomá-la não apenas como um fenômeno natural, nem tão pouco somente como produto de uma cultura. Exige reconhecê-la como uma etapa da vida que tem especificidades que se originam tanto no biológico como no cultural, compreendendo que a criança é um ser constituído, mas ao mesmo tempo entendê-la também como outro ser em potencial – como qualquer ser humano - e que podemos projetar sobre ela, e por que não dizer **junto com ela**, aquilo que ela poderá vir a ser. Neste sentido, quanto à dualidade: ação/estrutura, exige também que analisemos a infância não apenas como produto da estrutura sendo determinada exclusivamente por esta, mas ao contrário, exige perceber que a infância é constituída pela estrutura social, mas também é provida por agência [*agency*]. Em outras palavras, a infância, segundo o autor, deve ser compreendida na sua complexidade e completude: cultural, biológica, coletiva, individual, material, afetiva, relacional, geracional, social e psicológica.

Estas formulações apresentadas por Prout seguem as teses de Giddens (1986), que ao discutir sobre os estudos sociais defende a superação da dualidade da estrutura micro/macro teórico, ou seja, os estudos com referência ao macro ou microssocial como se não houvesse relação entre os dois. Por estas razões, no papel de pesquisadora, estou partindo de uma perspectiva teórica que entende a criança como um sujeito de direitos, atuante, que tem especificidades do seu momento de vida, que não as desqualificam, mas apenas as diferenciam perante as condições dos sujeitos adultos.

Considero que as crianças são agentes de seu próprio processo formativo, que produzem e reproduzem cultura nos diferentes âmbitos sociais em que convive, tal como corrobora Corsaro (2003, p.18) ao afirmar que *as crianças são agentes ativos para a evidência da sua agência situada nas atividades concretas e em perspectivas teóricas mais gerais acerca da agência na sociologia.*

E nesta direção, tomo como pressuposto que o espaço da educação infantil deva garantir às crianças os seus direitos plenos possibilitando seu desenvolvimento nas suas múltiplas dimensões: afetivo, social, psicológico, biológico, suas formas de expressão e cultural.

Neste sentido, busquei com este estudo a ampliação do conhecimento acerca das relações intergeracionais e interculturais contidas no interior das unidades educativas de forma a construir em parte uma visão crítica a favor da contra-hegemonia daquilo que tradicionalmente constitui as relações educativas formais.

É importante considerar que embora a afirmativa sobre a necessidade de pesquisa em torno do tema proposto, não tive a pretensão de encontrar a verdade absoluta sobre tal problemática, mas de ampliar o leque de conhecimentos sobre o mesmo objeto. Ideia esta que vai ao encontro do pensamento de Schaff (1983), que ao referir-se sobre a objetividade da verdade histórica aponta que é preciso ir além da ideia do conhecimento como individual para a ideia de conhecimento como um processo social, assim, o conhecimento produzido por meio desta pesquisa foi apenas um que junto a tantos outros estará o mais perto daquilo que vem a ser a verdade, sem desconsiderar que a realidade é dinâmica e não estável.

Como já foi possível observar, a Sociologia da Infância atua num esforço teórico com objetivo de legitimar um espaço à infância na modernidade e compreender os paradoxos que esta categoria social do tipo geracional se depara.

Para Giddens (1986), não vencemos a modernidade como outros teóricos apontam, para ele estamos vivenciando as “consequências da modernidade tardia” e precisamos vencer com as dicotomias que as correntes epistemológicas apresentam por meio da *dupla hermenêutica*, ou seja, estabelecer uma relação de mesmo peso entre os cientistas sociais e os agentes humanos – neste caso, entre pesquisador e crianças.

Giddens (1986, p. 45) aponta ainda que “*as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas a luz de informações renovadas sobre estas próprias práticas alterando assim,*

constitutivamente seu caráter”. Esta é justamente a linha de pensamento que a Sociologia da Infância se constitui, pois este campo não se preocupa apenas com a infância como aponta Sarmiento (2008). Segundo o autor, ao estudar e analisar a infância, de certo modo também se conhece a sociedade na qual a infância está inserida.

Jobim Souza e Castro (2008, p. 175), também ao defender o estudo da infância nesta lógica, pontuam que *“a opção por estudar/pesquisar a infância parte do pressuposto de que a criança, na vida que vive e nas diversas formas de subjetivação que produz, revela e desvela o mundo e expressa a história dos homens”*.

Retomarei agora com mais profundidade os paradoxos da infância que citei acima. Estes são apontados por Giddens (1991) e Qvortrup (1999), e para estes autores o primeiro paradoxo consiste no fato de que nunca se valorizou tanto a criança, mas, em contrapartida, o número de crianças nas famílias diminuiu significativamente. Porém, este paradoxo se explica nele mesmo, pois não é comum valorizarmos aquilo que é raro? Não que a criança seja rara hoje em dia, entretanto, se observamos as famílias atuais, o número de crianças é bem menor, o que de certa forma leva os adultos a tomarem certa preocupação em relação à proteção das crianças de maneira muito mais intensa.

Mas poderíamos afirmar qual realidade se aplica a todas as famílias brasileiras? Será este um paradoxo universal? As classes populares vivem este paradoxo? Como vive a infância da classe popular – há um ganho de autonomia ou ganho de atenção? Por parte de quem? Possibilitar autonomia à criança e preocupar-se com elas são ações antagônicas? Penso que estas são questões importantes para o debate da participação infantil, uma vez que revela de certo modo o quanto ainda é preciso aprofundar os conceitos estabelecidos. Entretanto, o que há de revelador neste paradoxo é que assim como se valoriza a criança, pouco se valoriza o que ela pensa.

Tomarei os estudos de Fernandes (2005) para pensar sobre este paradoxo que parte do embate entre o discurso paternalista: defesa de que apenas os adultos são capazes e responsáveis para tomar as

decisões pelas crianças e o discurso emancipador, que defende que as crianças revelam competências para isso.

Segundo Fernandes (2005):

As tensões que existem entre o exercício dos direitos de protecção e de participação são constantes e de uma complexidade acentuada, uma vez que apóiam perspectivas quase antagónicas: por um lado, a defesa de uma perspectiva da criança, como dependente da protecção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades, por outro lado, uma perspectiva da criança como sujeito de direitos civis básicos, incluindo aí o direito de participação nas decisões que afectam as suas vidas. (FERNANDES, 2005, p. 8).

Nesses embates teóricos, a infância vive seus paradoxos²³, que são muitos, entretanto, cabe aqui citar aquele cujo significado à pesquisa revela maior relevância, uma vez que esse paradoxo se refere à participação das crianças em relação ao conhecimento produzido.

Formulado por Qvortrup (1999), o paradoxo afirma: *“Os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos”*.

Embora este paradoxo revele o que anteriormente já foi apresentado neste trabalho e que diz respeito ao fato de o conhecimento produzido na modernidade se caracterizar por um conhecimento-regulação, pois não reconhece o outro²⁴ como sujeito que produz cultura/conhecimento, vale destacá-lo como discussão da Sociologia da Infância.

O não reconhecimento da criança como produtora de cultura e da infância como categoria geracional que contribui com a sociedade na sua própria agência acaba por gerar desencontros quanto ao papel da instituição de educação.

²³ Para saber mais sobre os paradoxos da Infância, ler Sarmiento (2008), Qvortrup (1999) e Giddens (1986).

²⁴ O “outro” aqui é entendido como grupo social cuja cultura não se “enquadra” na cultura ocidental.

É importante acrescentar que o debate sobre o papel das crianças na produção do conhecimento e a valorização do conhecimento produzido também é defendido por outras áreas além da Sociologia, tais como: Antropologia, Filosofia, Psicologia, Direito e a própria Pedagogia. Por ser um conceito multidisciplinar, ele se legitima à medida que traduz vários estudos nas diferentes áreas.

2.3.2 Por uma “pedagogia da infância”²⁵

Muitos autores e pesquisadores²⁶ que têm estudado as crianças, a infância e a Educação Infantil no Brasil têm difundido e defendido a ideia de repensar a pedagogia para as crianças pequenas de forma a respeitar as crianças, suas múltiplas linguagens, seus momentos e movimentos, sua história, seus valores, sua individualidade na sua totalidade. A luta na construção dessa pedagogia que tem como premissa a inclusão das crianças nas decisões, que as compreende como sujeitos de direitos com especificidades nos modos de pensar, de comunicar e de agir, que considera o contexto social e cultural de cada criança para compreender sua experiência acumulada de vida com o objetivo de valorizar e de ampliar o conhecimento tem gerado um grande movimento de reflexão sobre a área.

Rocha (2008) afirma que pensar a educação de crianças pequenas exige reconhecer que a sua função *“sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (lingüística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural)”*. A mesma autora, ainda sobre esta questão, pontua que a Pedagogia deve ter a criança como agente e a ação pedagógica deve proporcioná-la o desenvolvimento de suas potencialidades:

²⁵ Denominação utilizada por Rocha (1999) para caracterizar uma orientação da prática educativa que considera o contexto social e cultural das crianças, sua relação pedagógica e não um mero ensino pautado na transmissão de modelos.

²⁶ Rocha (1999); Delgado (1997); Cerisara (2002); Prado (1999); Gobbi (2003); Faria (2002).

Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças pequenas em contextos institucionais específicos exige que se retomem os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição. Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo, sobretudo a infância como “tempo de direitos”. (ROCHA, 1999, p. 15).

Parece-me que há uma pretensão de legitimar uma pedagogia que permita à criança experimentar-se como um sujeito de direitos em seu próprio tempo, negando-se uma pedagogia orientada para uma criança vista como semente, um “vir a ser”, a ser preparada para que se torne, no futuro, um cidadão crítico.

A constituição de uma Pedagogia da Infância pressupõe a participação da criança no processo educativo, considerando que esta pode ir mais para além daquela “permitida” pelo adulto; defende ações pedagógicas partilhadas entre os agentes na relação; oferece de opção o espaço educativo como um lugar de flexibilidade, partilha e apropriação de significados culturais, criatividade, imaginação e interações interculturais.

Nesta direção, uma Pedagogia da Infância compreende a criança como agente ativo, mas para isso é preciso descortinar as condições da infância na modernidade, como bem pontua Sarmiento (2002, p.10) ao afirmar que talvez estejamos regressando a ponto de entender a criança como um sujeito que não tem ação, que não tem reconhecimento enquanto categoria geracional e direito próprios, afirma que *“as crianças parecem acima de tudo assujeitadas e não sujeitos”*. Para o autor, o lugar da criança é o espaço das culturas infantis, ou seja, um espaço onde ela possa conhecer, refletir e reinventar do seu modo próprio o mundo em que vive. Na perspectiva de uma Pedagogia da Infância, a instituição de educação infantil deve ser também um “lugar” de espaço das culturas infantis.

Com o intuito de esclarecer sobre as culturas infantis, trago novamente para a interlocução Sarmiento (2003 p.53) quando ele afirma que: *“É no vaivém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos*

adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem o mundo cultural das crianças. Na afirmação do autor, de que as crianças produzem cultura, é importante apontar algumas considerações: quando pensamos em culturas “*geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos*” para as crianças percebemos um leque de possibilidades para exemplificar, embora muitas vezes não questionamos essas culturas o suficiente para entender a real intencionalidade que elas possuem, por exemplo: brinquedos, músicas, programas de TVs produzidos pelos adultos às crianças que exploram a sexualidade infantil ou que inculcam o consumismo. Porém, quando pensamos em culturas construídas nas interações entre as crianças sentimos dificuldades, pois pensamos a criança em déficit.

Sobre esta mesma questão, Cohn (2005, p. 33), a partir de uma perspectiva antropológica, aponta que as crianças elaboram sentido para o mundo, sendo assim, elas não são apenas produzidas pela cultura, mas produtoras de cultura. Deste modo, pensar em cultura produzida pelas crianças necessita primeiramente compreender que os adultos não são os únicos capazes de tal processo.

Ao levar em consideração todas estas afirmativas quanto à capacidade infantil na produção cultural e na atuação social, o espaço educativo deve atuar na prerrogativa da garantia da escuta às crianças, inclusive no que tange à prática pedagógica desenvolvida para elas.

Neste sentido, Delgado, ao falar sobre a capacidade de ação das crianças, colabora:

É provável que elas saibam bem mais sobre nós adultos/as, sobre as instituições que ajudamos a construir, embora ainda não tenhamos parado para escutá-las, para compreender suas idéias acerca das nossas pedagogias, ou sobre o que elas pensam de nós, das escolas infantis, das creches e pré-escolas que criamos pensando nelas e nas suas necessidades. (DELGADO, 2003, p. 6).

Reafirmando o pensamento da autora, é preciso que também escutemos as crianças sobre o que elas pensam sobre a infância e sobre os espaços de educação infantil.

Ainda nesta perspectiva, Charlot, ao identificar as bases de uma *mistificação pedagógica*, afirma:

Há um padrão único e absoluto tanto em uma, quanto em outra visão pedagógica e nas duas há uma condição de dependência dos adultos como natural e usufruída de forma absoluta. Isto demanda ora uma atitude paternalista ou maternal, que somos adultos e supomos que tudo sabemos sobre elas, as crianças. (CHARLOT, 1986, p. 144).

Pensar a infância como um tempo de direito de viver e não como um tempo de preparo para o futuro exige muita pesquisa, reflexão e conhecimento do universo infantil, pois educar não se resume a uma mera reprodução de um modelo cultural. Exige compreender as crianças como partícipes, ativas e competentes nas relações que as constituem, ainda que inevitavelmente seja alvo de uma ação orientada pelas gerações anteriores e necessariamente condicionada a uma responsabilidade com uma intencionalidade pedagógica.

A ruptura com uma tradição pedagógica conservadora baseada numa relação unilateral de aprendizagem exige da pesquisa em educação infantil a criação de campo de estudo próprio desta área da Pedagogia, uma vez que as pesquisas atuais da Pedagogia como processo de ensino e aprendizagem não suprem, de certa forma, a necessidade da educação infantil como afirma Rocha (1999):

Estabelecida a diferenciação supra referida podemos por ora, então, afirmar que o conhecimento didático (resultante de uma ação pedagógica escolar geral e do processo ensino – aprendizagem em particular), não é adequado para analisar os espaços pedagógicos não - escolares. Isto não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil. Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a

sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário,... as suas cem linguagens. Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua 'versão escolar', mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma "didática" da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. (ROCHA, 1999, p. 60).

A preocupação em estabelecer uma pedagogia mais respeitosa com os direitos das crianças, levando em consideração suas especificidades e também sua capacidade de ser, é o que nos provoca a pensar e aprofundar nossos conhecimentos acerca da infância para que possamos de fato contribuir para uma visão contra-hegemônica de sociedade.

Nesta direção, outros pesquisadores têm realizado pesquisas²⁷ que contribuem para analisar essa dimensão da relação educativa. Cito aqui algumas das quais, para mim, são de extrema importância no que tange à participação das crianças em contextos educacionais: Batista (1998), que pesquisou "Entre o proposto e o vivido" alertando sobre a necessidade da escuta às crianças; o trabalho de Agostinho (2003) "O espaço da creche: que lugar é este?", que teve como premissa buscar desvendar o que as crianças pensavam acerca do espaço da educação infantil; as pesquisas de Guimarães (2007) e Shimidt (2008), que retratam sobre a vida social dos bebês e de como eles interagem entre si, apontando que estabelecem redes sociais importantes ao seu próprio desenvolvimento; e Antunes (2004); que buscou compreender a participação infantil no contexto do ensino fundamental e que desvelou

²⁷ Estas entre outras pesquisas realizadas têm contribuído para a consolidação daquilo que Rocha (1999) denomina de Pedagogia da Infância. Para ter acesso a algumas destas pesquisas, acessar: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/publicac.html>

questões importantes acerca da lógica do adulto frente à lógica da criança.

2.3.3 Outras interlocuções teóricas

Outras áreas do conhecimento, para além da Sociologia, têm percebido a necessidade de pesquisar as crianças a partir delas mesmas. Em conformidade com a ideia de que as crianças são agentes e existe uma agência das crianças alguns autores têm fundamentado seus estudos a partir desta perspectiva.

Neste momento, trago de forma muito sintética as contribuições da Antropologia, Psicologia e da Filosofia.

Clarice Cohn (2005), ao estudar a criança no seu contexto social e cultural dentro de uma análise antropológica, afirma que é possível perceber que as crianças não estão em déficit em relação aos adultos no que tange ao conhecimento. Para a autora, as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas, são diferentes dos adultos, contudo, essa diferença é qualitativa e não quantitativa. A autora escreve:

Ela (a criança) não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para vida adulta. É entender, que onde quer que ela esteja, ela interage ativamente com o adulto e outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (COHN, 2005, p. 28).

Na área da Filosofia, Kohan (2008) tem afirmado que através da escuta às crianças é possível *“habitar outras terras filosóficas das quais estamos acostumados a habitar”*. Para Heidegger, “habitar” não é somente uma atividade humana entre tantas outras, mas constitui a característica essencial do homem que determina a sua relação com o mundo na sua totalidade: habitar é, pois, o modo como o homem vive, e é no habitar que o homem pode alcançar a plenitude do seu verdadeiro ser. Assim, o que Kohan nos possibilita com a sua afirmação é nos fazer perceber que a criança também pode nos ensinar como viver.

Na Psicologia, Castro (2001) aponta que diante do conceito de ação como intervenção humana no mundo, adultos e crianças compartilham o processo de produção e reprodução da vida e do mundo. Para a autora: *a ação enquanto capacidade humana iguala, portanto, homens e mulheres, crianças e adultos, mas enquanto acontecimento no mundo os diferencia fazendo-os aparecer nas suas singularidades (p. 43).*

Em outras palavras, a autora corrobora o argumento de que as crianças não estão em déficit em relação aos adultos se considerarmos a intervenção de ambos no mundo, contudo, nos chama a atenção quanto às diferenças nessas intervenções, que é o que singulariza crianças e adultos.

Para além destas, outras interlocuções foram feitas durante a investigação. Passo, a seguir, para o estado da arte, que se constitui numa tentativa de dialogar com as pesquisas sobre a participação das crianças em contextos educacionais.

2.3.4 As pesquisas sobre participação infantil em contextos educacionais

Com o intuito de tentar responder quais os aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados sobre o tema pesquisado, elaborei um levantamento bibliográfico por meio de algumas fontes de produção científica brasileira dos trabalhos relativos à temática “Participação Infantil em contextos educacionais”.

O início do levantamento bibliográfico deu-se na escolha das fontes onde deveria ser feito esse arrolamento, bem como as palavras-chave que subsidiariam a busca do material bibliográfico.

Os espaços por onde o levantamento foi realizado foram escolhidos a partir da percepção da sua relevância para a pesquisa. Assim, as fontes selecionadas foram:

- Trabalhos apresentados na ANPEd, no grupo de trabalho 7;
- Nove revistas da área da educação reconhecidas no âmbito da pesquisa, das quais quatro estão indexadas ao portal *Scielo*;

- Teses e dissertações inseridas no banco de dados da *Capes*.

Definidas as fontes, procurei delimitar as palavras-chave: *Participação, Infância, Educação, Criança*.

→ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de trabalho Educação de Crianças de zero a seis anos.

A pesquisa realizada sofreu um recorte temporal que compreende a 21ª reunião até a 31ª reunião referentes aos anos 1998 a 2008, uma vez que apenas esses trabalhos estavam disponíveis no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd.

Ao visualizar cada reunião, busquei selecionar primeiramente os trabalhos pelo título (já que os trabalhos apresentados nas Reuniões da ANPEd são desprovidos de palavras-chave), aqueles que de certa forma me chamavam a atenção e que correspondiam mesmo que indiretamente ao tema “participação infantil”.

No segundo momento, realizei as leituras desses trabalhos, o que ocasionou uma nova triagem, entretanto, a leitura daqueles que não entraram no “filtro”, ou seja, que não foram selecionados a partir da leitura integral, proporcionou de certo modo uma percepção de como a infância vem sendo investigada.

Vale ainda considerar que compreendi nesse momento o termo “escuta às crianças” como um indicativo de tornar a criança partícipe de algum modo nas relações educativas, assim como a análise das relações de poder estabelecidas na socialização entre adultos e crianças no interior da instituição de educação. Entretanto, destaco aqueles trabalhos que correspondem às pesquisas cujo título e conteúdo referem-se à participação infantil.

Assim, o resultado adquirido pela busca do tema “participação infantil” nos trabalhos apresentados na ANPEd está explícito nas tabelas a seguir.

Quadro 1 – Trabalhos apresentados na ANPEd (incluindo pôsteres), no grupo de trabalho Educação de crianças de zero a seis anos, que indicam a participação e/ou a escuta às crianças

Ano/Reunião	Nº de trabalhos apresentados	Nº de trabalhos selecionados	Trabalhos que correspondem diretamente ao tema	Título	Autor
1998/21 ^a	11	1	0	x	x
1999/22 ^a	14	1	0	O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder	Maria Isabel Edelweiss Bujes
2000/23 ^a	20	0	0	x	x
2001/24 ^a	20	1	0	Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche	Alessandra Mara Rotta de Oliveira
2002/25 ^a	16	1	0	Entender o outro (...) exige mais quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil	Alessandra Mara Rotta de Oliveira
2003/26 ^a	9	2	0	Infância nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência	Fernanda Muller
2004/27 ^a	15	3	0	O espaço da creche: que lugar é este?	Kátia Adair Agostinho
			0	Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa	Silva Helena Vieira Cruz
			0	A escola na visão das crianças	Débora de Barros Silveira
2005/28 ^a	28	4	0	Infância e Educação Infantil: desafios modernos e pós-modernos – entre a criança-indivíduo e a criança-acontecimento	Daniela Guimarães
			0	Trabalhando os direitos das crianças numa sala de educação infantil	Eliane Giachetto Saravali
			0	Crianças e adultos nas malhas das relações sociais: um estudo sobre processos de socialização no interior da creche	Altino José Martins Filho
			0	A Educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento	Deise Arenhart

2006/29 ^a	26	4	1	As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de 4-6 anos	Ângela Meyer Borba
			0	A marca da infância: quando fazer é fingir	Sandra Regina e Simonis Richter
			0	Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação	Altino José Martins Filho
			0	Criança do lugar e lugar de criança	Tânia Vasconcelos
2007/30 ^a	18	3	1	Aprender participando: a exploração do mundo físico pela criança	Maria Inês Mafra Goulart
			0	Criança menorzinha... ninguém merece	Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho
			0	Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil	Patrícia Corsino e Núbia de Oliveira Santos.
2008/31 ^a	19	1	1	Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas	Kátia Adair Agostinho
Total	196	21	3	x	x

Durante as leituras dos trabalhos selecionados, foi possível perceber que muitas pesquisas apresentadas discursam, mesmo que indiretamente, sobre a importância de uma participação infantil na elaboração de uma prática pedagógica, principalmente no que tange à escuta às crianças, na possibilidade de identificar e analisar o que elas – as crianças – pensam acerca do que lhes é oferecido como proposta pedagógica. O objetivo dado sobre a ação supra referida – ouvir as crianças - ora revela a intenção dos adultos em repensar suas práticas a partir das considerações que as crianças fazem, ora apresenta-se como metodologia de compreensão ao modo como as crianças significam e conhecem o mundo a sua volta.

Os dois gráficos a seguir foram feitos na tentativa de tornar mais visível o movimento que a temática tem sofrido no decorrer das reuniões.

Gráfico 1 – Relação número de trabalhos apresentados por reunião/ano

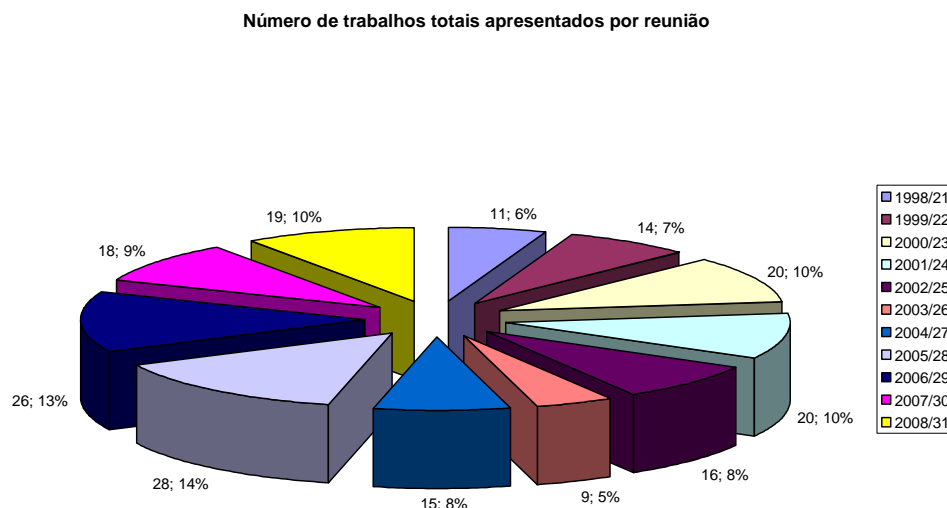


Gráfico 2 – Relação número de trabalhos selecionados por reunião/ano

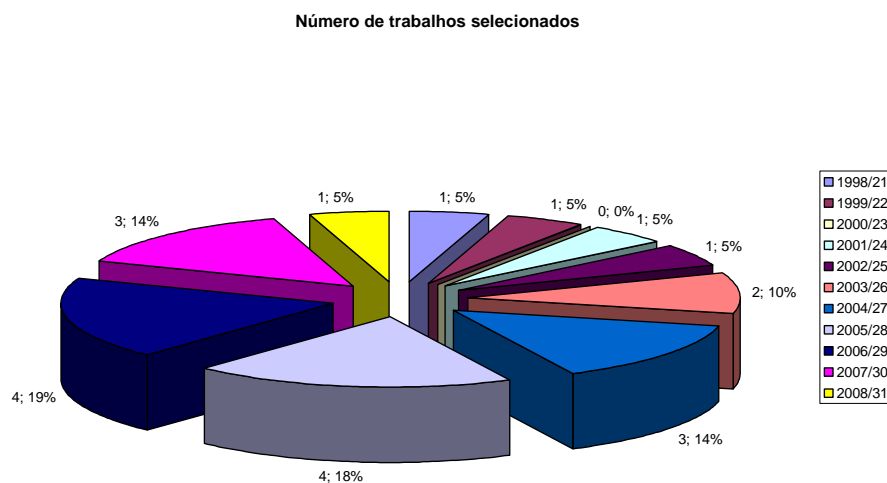
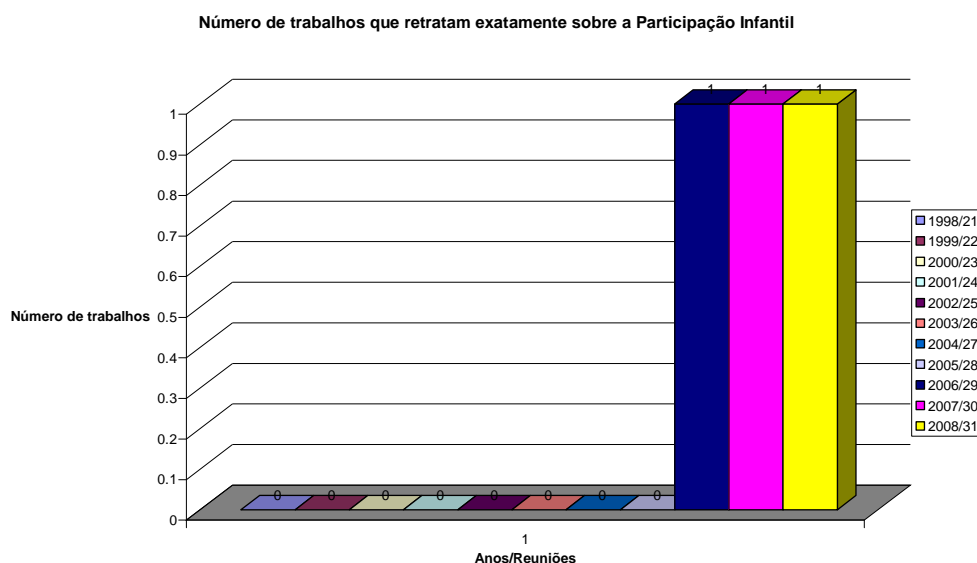


Gráfico 3 – Relação número de trabalhos selecionados que referem-se exatamente sobre o tema



Ao analisar o Gráfico 1 percebe-se que a reunião que mais apresentou trabalhos foi a 28ª, de 2005, com 28 apresentações, ou seja, 14% da amostragem total e que, em segundo lugar, está a 29ª reunião, com 26 apresentações, indicando 13% da amostragem total. Seguindo a tendência, as reuniões que mais apresentaram trabalhos que se relacionam com o tema, mesmo que indiretamente, também são as 28ª e a 29ª reunião, ambas com quatro trabalhos, correspondendo cada uma a 4,19% dos trabalhos selecionados, as duas juntas representam 8,48%. Também empatada em igual número de trabalhos apresentados que foram selecionados estão a 27ª e 30ª reunião, cada uma com três trabalhos.

Dos vinte e um trabalhos selecionados, que representam 10,7% da amostragem total, apenas 3, ou seja, 1,5%, retratam exatamente sobre a participação das crianças em contextos educacionais formais. Entretanto, há um número significativo de trabalhos²⁸ que indicam a importância da escuta às crianças, e muitos deles indicam esta ação inclusive como metodologia de pesquisa. Outro fato constatado é que nos

²⁸ Aqueles que não entraram para a amostragem depois de lidos integralmente.

21 trabalhos selecionados há o uso da definição de criança também como “sujeito social de direitos”, entretanto, em apenas alguns esta definição é aprofundada.

→ Periódicos

Os periódicos investigados para a realização do levantamento bibliográfico foram nove revistas conhecidas nacionalmente na área da educação e da pesquisa.

São eles:

- *Caderno CEDES* – Revista Eletrônica indexada ao portal *Scielo*, que possui disponível *on-line* trinta e cinco números distribuídos no período de tempo que compreende o ano de 1998 até 2008. Entretanto, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) publica os cadernos desde 1980;
- *Caderno de pesquisa* – Trata-se de um periódico da Fundação Carlos Chagas que foi criado em 1971. Está indexado ao portal *Scielo* com 28 números distribuídos no período de tempo que compreende o ano de 1999 até 2008;
- *Educação em Revista* – Periódico semestral promovido pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Indexada ao portal *Scielo* com quatro números publicados entre 2007 e 2008;
- *Educação e Pesquisa* - Periódico da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Publica desde 1975 e também tem indexação ao portal *Scielo*, com 25 números que compreendem o espaço de tempo entre 1999 a 2008;
- *Reveduc* – Revista Eletrônica de Educação da Universidade Federal de São Carlos, fundada em 2007 e que desde então publicou três números.

- *Pro-posições* – Revista publicada pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e fundada em 1990. Com 29 números publicados e disponíveis em *site* próprio - http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/sobre_a_revista.html - a revista está indexada no Boletim Internacional de Bibliografia sobre Educación BOBE (Unesco) e na Edubase (FE/Unicamp);
- *Perspectiva* – Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem como indexador o EDUBASE (Unicamp) e possui disponível *on-line* 51 números.
- *Educação Sociedade & Cultura* – Periódico organizado pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Tem 27 números publicados.
- *Revista Zero a Seis* – Revista organizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Conta com 18 números publicados entre 1999 a 2008.

A metodologia utilizada para a seleção dos trabalhos também foi feita inicialmente a partir dos títulos, posteriormente, a verificação das palavras-chave e, por último, a leitura dos artigos selecionados.

Vale destacar que na revista *Pro-posições* nenhum material sobre o tema foi selecionado.

Quadro 2 – Artigos encontrados que se referem ao tema participação infantil a partir da leitura dos títulos

Caderno CEDES – 2 trabalhos encontrados				
Ano	Vol.	Nº	Título	Autor
2002	22	57	A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete. Adolescentes: de sujeitos de necessidades a um sujeito de direitos	Jorge Lyra
2008	28	75	Ver, não ver e aprender: a participação de	Adriana L. F. Leplane

			crianças com baixa visão e cegueira na escola	
Perspectiva – 2 trabalhos encontrados				
Ano	Vol.	Nº	Título	Autor
2005	23	1	Crianças: Educação, culturas e cidadania ativa	Manuel J. Sarmento
2007	25	1	Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência da criança	Cleópâtre Montandon Philippe Longchamp
Educação Sociedade e Cultura – 1 trabalho encontrado				
Ano	Vol.	Nº	Título	Autor
2007	25	1	Políticas públicas e participação infantil	Manuel J Sarmento, Natália Fernandes e Catarina Tomaz
Caderno de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas – 3 trabalhos encontrados				
Ano	Vol.	Nº	Título	Autor
2001	s/v	112	Cultura Escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão	Joyce M. A. de Paula e Silva
2002	s/v	116	Direito à educação: direito à igualdade, direitos à diferença	Carlos Roberto J Cury
2005	35	125	Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas	Ana Cristina Coll Delgado
Educação em Revista – 1 trabalho encontrado				
Ano	Vol.	Nº	Título	Autor
2008	s/v	48	Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil de Réggio Emília	Maria Isabel E. Bujes
Educação e Pesquisa – 3 trabalhos encontrados				
Ano	Vol.	Nº	Título	Autor
2000	26	2	Educação, ampliação da cidadania e participação	Pedro Roberto Jacobi
2004	30	1	Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003	Elie Ghanem
2006	32	1	Educação, justiça e direitos humanos	Carlos Alberto V Estevão.
Reveduc – UFSCar – 1 trabalho encontrado				
Ano	Vol.	Nº	Título	Autor
			Subjetividade e bem-estar das crianças: (in) visibilidade e voz	Manuela Ferreira e Manuel J Sarmento
Revista Zero a Seis – UFSC – 1 trabalho encontrado				
Ano	Vol.	Nº	Título	Autor
2005	s/v	12	Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e participação	Natália Fernandes

Dos 14 (quatorze) trabalhos encontrados, 10 (dez), ou seja, 71,42%, se referem à Sociologia da Infância, isto indica numa análise preliminar que a Sociologia da Infância orienta significativamente os trabalhos neste tema e que é uma área do conhecimento que vem ganhando legitimidade como um campo de conhecimento nos últimos anos, e embora a contribuição de outras áreas seja importante para o debate de tal discussão, ainda é tímida a contribuição delas nas pesquisas selecionadas.

→ Teses e Dissertações

Quanto à pesquisa nas dissertações e teses, utilizei o banco de dados da *Capes*. Na opção “*Teses e Dissertações*”, empreguei as

seguintes palavras-chave: “participação, educação, infância e criança”. Com isso, surgiram 82 (oitenta e duas) dissertações e 6 (seis) teses, então, a partir da leitura dos resumos, selecionei aquelas que se identificavam com o tema proposto para a investigação. Nesse processo, nenhuma tese foi selecionada e apenas quatro dissertações correspondiam à participação de crianças em contextos educacionais. São elas:

Quadro 3 - Dissertações encontradas no banco de dados da Capes

Dissertações				
Ano	Instituição	Título	Resumo	Autor
2007	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância	Essa dissertação aborda a participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância, propondo como objetivo de pesquisa analisar situações de participação das crianças na gestão escolar e possibilidades de efetivar novos caminhos de gestão com elas. O estudo é realizado em uma escola pública municipal, situada na periferia da cidade de Porto Alegre/RS que atende a crianças menores de sete anos, sendo este o campo de pesquisa. Compreende o panorama da política social na busca das bases de investimentos nas gestões administrativas anteriores deste município, pelo campo da Educação Infantil, sob o eixo de uma Administração Popular com projeto educacional da Escola Cidadã o que reflete nos programas e projetos educacionais de atendimento à infância atual. Nesse contexto de investigação, emprega a metodologia de pesquisa-ação com o intento de atuar efetivamente no campo de pesquisa, envolvendo adultos e crianças. Procura coletivamente levantar e efetivar novas trajetórias de ação quanto à gestão na escola com as crianças das turmas dos Berçários, Maternais e Jardins. Os instrumentos que foram utilizados, desde momentos formais de conversações individuais e/ou em grupos como em vários momentos informais no cotidiano da escola, são variados. O inusitado e o imprevisto se desenvolvem também no pesquisador, pois as situações brotam sem estar no “script da história”. As observações, conversações e as práticas sociais explicitam que esse espaço público é direito das crianças e pensado para elas. Vivenciando a concepção de infância como sujeito de participação nas práticas sociais e pedagógicas, este trabalho vislumbra uma possível descentralização de poder dos adultos que trabalham na escola de educação infantil.	Clarice Veríssimo Isaia
2003	Universidade de São Paulo	Crianças cidadãs?: A formação para a cidadania na educação infantil	A pesquisa teve o intuito de investigar a presença ou ausência da temática "formação para a cidadania" nas falas das docentes de educação infantil, bem como examinar a relação entre a verbalização e a prática descrita por elas, de modo a esclarecer se as professoras têm clareza do que seja formar o cidadão, os valores envolvidos e o significado dessa formação no trabalho com crianças de 4 a 6 anos. A	Janaina Vargas de Moraes Maudonet

			<p>opção metodológica foi o estudo de caso com abordagem qualitativa. Uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na cidade de São Paulo foi o local escolhido para a pesquisa, ocorrida entre os anos de 2000 e 2001. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e observação do cotidiano escolar. As noções de cidadania e de cultura escolar decorreram de pressupostos teóricos da Sociologia e Filosofia da Educação. A partir dos referenciais teóricos, do conhecimento da estrutura e funcionamento da escola e da fala das docentes, concluiu-se que, embora a maioria das práticas enunciadas pelas docentes fossem coerentes com a formação para a cidadania democrática, essas eram individualizadas e, não faziam parte do projeto da escola. A formação para a democracia é um compromisso que deve ser assumido coletivamente. Portanto, a escola precisa se qualificar como um local permanente de cidadania ativa, em que todos os envolvidos (direção, coordenação, professores, agentes escolares, pais) participem do planejamento, elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP).</p>	
2004	Universidade Federal de Santa Catarina	As dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico	<p>Este trabalho é pesquisa empírica, de caráter descritivo e analítico, sobre os dilemas e perspectivas da participação da criança na escola. Participação aqui é concebida como um direito da criança à tomada de decisões, logo diretamente vinculada às relações de poder na escola. O tema não é novo; remonta ao século XIX. Ele será retomado e revalorizado, principalmente na Europa, mediante a promulgação da Convenção dos Direitos da Criança, em 1989. Buscou-se nesta investigação, mediante a utilização dos recursos metodológicos do estudo de caso de tipo etnográfico, identificar em uma escola pública da rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina as representações sociais de crianças, estudantes das séries iniciais, sobre a participação da criança na escola. Foram realizadas 300 horas de observação participante na escola e gravados os testemunhos de 25 crianças, alunas de 1ª a 4ª séries. O estudo demonstrou que a condição social da criança na escola imputa-lhe o papel de reprodutora de relações autoritárias de subordinação, mando e punição. Tais relações são perpassadas por contradições que, se explicitadas numa perspectiva de superação, podem constituir-se em momentos privilegiados para a formação da consciência crítica, ainda em tenra idade. Um estudo mais acurado do pensamento pedagógico contemporâneo nas suas imbricadas relações com o pensamento sociológico, psicológico e filosófico se faz necessário para galgar um salto de qualidade no debate sobre a participação da criança na escola.</p>	Karine Maria Antunes
2004	Universidade Federal de Santa Catarina	Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública	<p>O presente trabalho tem como objetivo investigar como está sendo salvaguardada a infância, especialmente o brincar, no processo inicial de escolarização das crianças, no interior da escola pública. Esta investigação toma como base teórica os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente as produções de Lev S. Vygotsky, Aléxis N. Leontiev e Daniil B. Elkonin em que enfocam a importância do brincar como atividade humana. A questão fundamental da pesquisa é como as crianças das séries iniciais do ensino fundamental significam o brincar na escola. Os sujeitos investigados foram as crianças do ensino</p>	Maria Luiza Schneider

			<p>fundamental de uma escola pública da cidade de Blumenau, Santa Catarina. A metodologia de pesquisa foi o estudo de caso, sendo os instrumentos utilizados a observação de campo, a análise de documentos e as entrevistas, estas realizadas com representantes da Secretaria Municipal de Educação, com a direção da escola, com cinco professores que atuavam na escola em 2003 e com 43 crianças. A escolha do campo de pesquisa deveu-se a preocupação expressa por esta escola no seu Projeto Político-Pedagógico, em proporcionar condições para que o brincar ali acontecesse. A proposta desta escola situa-se entre as iniciativas do projeto Escola Sem Fronteiras da Prefeitura Municipal de Blumenau. Constatou-se que não basta à escola ter a intenção de promover o brincar, é preciso existir integração entre as políticas de formação oficiais e condições efetivas de manutenção do grupo de professores que desenvolve o projeto. Entre as dificuldades encontradas estão a manifestação de resquícios de uma cultura escolar tradicional aliada a uma formação docente precária quanto a esta temática. As crianças traduzem o brincar como um modo de dizer, ou seja, uma forma de expressar-se, nem sempre consentida, ouvida ou mesmo valorizada. Pode-se dizer que a criança brinca, muitas vezes apesar da escola, e encontra modos de manifestar-se, de aprender e se desenvolver. Entretanto, a escola pode tornar-se um espaço de inesgotáveis possibilidades para a criança e o desenvolvimento de seu psiquismo, se desenvolver projetos que se preocupem em ouvir a criança, envolvendo temas como a participação infantil, seja nas discussões e reflexões que dizem respeito aos seus direitos e sobre as decisões da escola de modo geral.</p>	
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

As quatro dissertações encontradas traduzem a busca por ouvir as crianças dentro da concepção que elas são sujeitos de direitos. E que o espaço educativo formal é, por excelência, o sítio que deve difundir e garantir esses direitos. Assim, as pesquisas tentam buscar estratégias de participação infantil e de fazer perceber que a participação das crianças não somente é possível como necessária.

Embora a última dissertação não corresponda ao tema na sua totalidade, ela foi selecionada, pois a pesquisadora defende o brincar como possibilidade de as crianças expressarem o que pensam acerca do mundo em que vivem e que, ao escutá-las²⁹ nas suas brincadeiras, podemos repensar a prática exercida para elas que se refletiria numa participação das crianças ao que é proposto.

²⁹ Escutar as crianças seja nas brincadeiras ou fora dela exige compreender que o universo infantil é diferente do universo adulto e que as especificidades de cada um – criança e adulto – precisam ser compreendidas e assimiladas.

Nesta revisão da produção científica, refleti acerca dois aspectos: o primeiro consiste no fato de que embora muito se estude **sobre** as crianças poucas são as pesquisas que discutam **com** as crianças os seus modos de ser e de significar o mundo, ainda que haja um número significativo de trabalhos que indiquem essa possibilidade. O segundo aspecto refere-se a um certo “modismo” ou banalização que o termo *escutar as crianças* ou *valorização do saber infantil* ganhou. O que me levou a refletir sobre algumas hipóteses para o uso do termo nas pesquisas:

- Falta de compreensão do que significa essa escuta – desconsideração do sentido semântico do termo “auscultar”.
- Não reconhecimento das especificidades próprias das crianças, da representação simbólica, da “atividade” da criança como construtora na sua própria constituição como ser humano concreto.
- Negação da responsabilidade do adulto frente o seu papel de mediador e, conseqüentemente, uma desvalorização do professor.

Rocha (2009)³⁰, em comunicação apresentada a educadores da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, procura fazer distinção entre a escuta e a ausculta, pontuando que o termo *auscultar* melhor define a ação que busca compreender o que as crianças pensam, fazem, sentem.

Para uma simples ampliação do sentido semântico, ausculta redefine nossa ação, não como uma mera percepção auditiva ou recepção da informação - envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – a expressão do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – e lembremos que, quanto o outro é uma criança, a linguagem oral não é central e nem única, ela é fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais, faciais. (ROCHA, 2009, p.6).

³⁰ Esta afirmação teve como base a dissertação de Tristão: “Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada” (2008).

Assim, pensar sobre a participação infantil exige o reconhecimento do papel do adulto frente a essa problemática, o aprofundamento sobre o ato de “auscultar” as crianças.

III O CAMINHO TRILHADO

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
a mágica presença das estrelas!*
(Mário Quintana)

Neste capítulo, procurei tratar sobre a metodologia utilizada nesta investigação. O caminho percorrido, na maioria das vezes, não traduz exatamente o que foi planejado. Por isso, foi preciso estar atenta constantemente sobre a relação entre o objetivo proposto e as novas indicações que surgiam com o passar do tempo.

3.1 Uma pesquisa com crianças

Ao me propor realizar uma pesquisa sobre o universo infantil, mesmo que de um recorte dele, faz-se necessário apontar alguns princípios que tomarei acerca da pesquisa e da metodologia utilizada.

Como já explicitado no capítulo que trata sobre o referencial teórico, especificamente no subcapítulo: “2.3 *A criança como agente social*”, que aponta os fundamentos teóricos adotados nesta investigação, a compreensão de pesquisa aqui defendida buscou ir ao encontro da crítica elaborada por Santos (2006) sobre o paradigma do conhecimento proposto pela modernidade baseado no “conhecimento-regulação”, que consiste na ordem e na colonização do outro.

Segundo o autor, “*a ignorância colonialista consiste na recusa do reconhecimento do outro como igual e na sua conversão como objeto*” (Santos, 2006, p. 32), logo, a ignorância colonialista contribui para uma concepção hegemônica de conhecimento atribuindo inexistência ao existente, ou seja, esta concepção proeminente invisibiliza os outros conhecimentos tornando-os ausentes.

Ao contrário, a aposta desta investigação pautou-se na valorização de outros saberes por meio do processo de tradutibilidade³¹. Nesta perspectiva, fazer ciência ultrapassou a ideia promovida pelo paradigma da modernidade que afirma só haver uma forma de produzir conhecimento e, conseqüentemente, identifica o conhecimento produzido segundo os seus cânones como legítimo e inquestionável.

Penso que seja também necessário retomar neste capítulo o fato de que esta pesquisa recorreu aos estudos realizados pela Sociologia da Infância como aporte teórico para compreender e pensar a infância.

Em consonância com as ideias propostas por esta perspectiva crítica, Graue e Walsh (2003, p. 22) propõem que os investigadores *“gastem menos tempo a tentar desenvolver uma grande teoria e mais tempo a retratar toda a riqueza das vidas das crianças”*. Contudo, para concretizar aquilo que os autores propõem: retratar o que as crianças pensam, falam, fazem e vivem, é necessário compreender que considerar a criança como agente exige operar na busca de metodologias nas quais a criança seja parte ativa do processo investigativo, uma vez que atuar na diretiva de uma investigação que não se preocupa com as interpretações que a criança faz sobre o conteúdo investigado reforça a ideia de que a criança está em déficit no desenvolvimento humano e por isso não tem condições de ter uma relação ativa no processo de interação e/ou participação da investigação.

3.2 A busca por metodologias participativas

Uma das minhas preocupações reais durante o processo investigativo referiu-se à participação das crianças na pesquisa. Orientei meus estudos na busca por uma metodologia participativa.

Segundo Tomás, Sarmiento e Fernandes (2004, p. 6), *“O contributo das metodologias participativas neste âmbito tenta desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças, que permanecem ocultas nos métodos tradicionais de investigação”*.

³¹ Tradutibilidade é um termo utilizado por Santos (2006) que designa o processo de contato entre duas culturas em que o reconhecimento e a valorização de ambas são respeitadas.

Para os autores, as metodologias participativas tornam a criança parceira no trabalho interpretativo. Entretanto, para realizar tal metodologia se faz necessário uma ressignificação da identidade do investigador a fim de que ele possa buscar ferramentas metodológicas que garantam a participação infantil.

Silva, Barbosa e Kramer (2008) apontam outra questão fundamental sobre pesquisas com crianças e que, de certa forma, faz parte dessa ressignificação. As autoras escrevem que por tratar-se de pesquisas do campo das ciências humanas e sociais, o objeto de pesquisa acaba por ser, de certa forma, as relações sociais e, assim, reaprender a ver e ouvir torna-se imprescindível para a qualidade da pesquisa.

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Esse aprender de novo a ver e ouvir (e estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. (SILVA, BARBOSA & KRAMER, 2008, p. 86).

Neste sentido, o que pretendi fazer foi basear a investigação na observação participante no sentido de possibilitar ao longo do processo que crianças me indicassem as possibilidades de conhecê-las melhor e de compreender o modo como vivem e pensam acerca do mundo e de pensar sobre as possibilidades de participação social. Pretendi, desta forma, informar a criança sobre a pesquisa e ter seu consentimento para a participação e busquei junto a elas, no decorrer da observação, algumas dinâmicas de investigação.

Busquei também junto aos adultos uma parceria de investigação utilizando a mesma metodologia pensada com as crianças, guardadas as devidas diferenças no que concerne ao como proceder em relação às metodologias, uma vez que crianças e adultos têm especificidades

diferentes. Neste processo de observação, pretendi confrontar as significações produzidas pelos envolvidos com o intuito de ampliar minhas possibilidades de reflexão em torno do que era observado.

Desenvolvi um estudo de caso de inspiração etnográfica, com observação participante e entrevistas, bem como os diferentes tipos de registros: diário de campo, registros fotográficos e fílmicos.

O estudo de caso, segundo Ludke e André (1986), é uma estratégia de pesquisa que visa a pesquisar um caso, que pode ser simples e específico ou complexo e abstrato. Segundo os autores, o estudo de caso visa à interpretação, porém, a interpretação deve levar em consideração o contexto, para que a busca da realidade de forma completa e profunda seja alcançada.

Para Sarmiento (2003, p. 137), qualquer definição de estudo de caso considera que a característica central desse recurso metodológico é *“a natureza singular do objeto de incidência da investigação e não o seu modo operatório”*, assim, o estudo de caso pode ser usado por diferentes vertentes teóricas, do positivismo ao materialismo histórico. Entretanto, o autor pontua que *“a procura por uma compreensão holística do modo de funcionamento de uma ou de várias organizações”* (2003, p. 138) é o que explica a escolha do estudo de caso como formato metodológico em grande parte das pesquisas na área da educação que se propõem a realizar uma investigação qualitativa ou, como o autor escreve: *“não denominada estatísticas-experimentais”*.

Trata-se de um método que revela as experiências vividas representando, muitas vezes, conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social. Para Gaskell (2002, p. 65), o estudo de caso tem como objetivo a *“compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos”*.

Para atingir tal compreensão apontada pelo autor, é importante que se estabeleça uma interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. É nessa relação, na qual pesquisador e sujeito estão conjuntamente no processo de conhecimento, que se dará o desenvolvimento da tradutibilidade. Utilizando as palavras de Graue e

Walsh (2003, p. 42), “*uma boa teoria é uma narrativa coerente que nos permita ver uma parcela do mundo por outros olhos*”. Contudo, apesar de fundamental importância que a relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa se constitua numa relação participativa para que o processo de tradutibilidade aconteça, Minayo (2007) esclarece que a realidade não é revelada a partir apenas dessa interação, por isso mesmo, o pesquisador deve ter referenciais teóricos, bem como conceitos, perguntas a serem respondidas e hipóteses sobre o objeto a ser estudado. Ainda nesta direção a autora afirma:

No campo, o pesquisador não precisa ficar preso às surpresas que encontra e nem tenso por não obter respostas imediatas a suas indagações. É claro que a experiência o ajudará no seu comportamento. Mas é possível recomendar que sempre exercitemos um olhar dinâmico e atento que passe da confrontação da proposta cientificamente formulada para as descobertas empíricas e vice-versa. (MINAYO, 2007, p. 62).

Assim, a ideia é que ao realizar a pesquisa foquei-me nos sujeitos (adultos e crianças), seus modos de participar e suas estratégias de participação, mas, ao mesmo tempo, estive aberta e atenta a outras situações que me permitiam compreender mais sobre o universo pesquisado.

Outra questão que julgo ser pertinente explicar sobre a pesquisa realizada é levantada por Fonseca (1999), que aponta a necessidade do pesquisador que se propõe a fazer uma investigação com inspiração etnográfica em compreender o que a Antropologia pretende, uma vez que a etnografia é por excelência o método utilizado por esta área do conhecimento na coleta de dados. Desta forma, ainda conforme a autora, “...a Antropologia procura criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os *hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros*” (Fonseca, 1999, p. 59). Na tentativa de transpor o que a autora revela para o âmago da investigação, a questão que se colocou e que serviu de elemento constitutivo da análise de dados esteve na identificação das diferenças entre o meu modo de perceber e o modo das crianças e adultos – sujeitos da pesquisa – de perceber as ações/relações

existentes na unidade educativa e de compreender qual(is) a(s) lógica(s) que permeia(m) tais diferenças, principalmente no que se refere aos modos de participação e as estratégias utilizadas para este fim.

No processo de compreensão sobre a maneira do “outro” ver as coisas deve residir o entendimento de que o resultado da tradutibilidade é influenciado também pelo modo como o “tradutor” percebe o mundo, ou seja, o pesquisador não pode ser apresentado como a-histórico, tão pouco o “outro” pode ser entendido como um ser humano genérico.

A etnografia procura dar ênfase ao estudo da subjetividade, mas não nega, tão pouco elimina a estrutura social como elemento que ajuda a explicar determinadas ações. Por isso, embora o foco central desta pesquisa não tenha sido a análise da influência do macrossocial sobre o que as crianças e os adultos no interior da unidade de educação pensam e fazem acerca da participação infantil, esta investigação pretendeu levar em consideração a estrutura social na qual estes sujeitos estão inseridos. Da mesma forma e de igual relevância, procurei contextualizar esta pesquisadora que além de mestranda é mulher, educadora, mãe, poetisa e tantos outros seres.

3.3 Achegando-se: os primeiros contatos

Antes de me aproximar dos sujeitos que compõem a pesquisa, iniciei uma jornada para identificar o *locus* da investigação. Primeiro, um telefonema ao Departamento de Educação Infantil, uma vez que o interesse sempre foi o de realizar a pesquisa em uma unidade pública de Florianópolis³². Com o propósito de explicitar em poucas palavras quais eram os objetivos da pesquisa e a partir daí elencar dentre tantas unidades de educação infantil³³ aquela que poderia ser o campo de investigação, conversei com uma coordenadora do departamento de educação infantil e ela se mostrou muito solícita em responder às minhas questões. Diante da exposição da minha problemática e da indicação de

³² O interesse em realizar a pesquisa em uma unidade de educação infantil pública vai ao encontro da minha posição em defesa da educação infantil pública e de qualidade.

³³ Eu estava com a lista de unidades mantidas pela rede que pode ser acessada pelo *site*: <www.pmf.sc.gov.br>.

querer investigar uma unidade que me possibilitasse compreender como se dá a participação num contexto com crianças entre 3 a 6 anos, que fosse uma unidade educativa com pelo menos uma década de existência e que apostava em práticas inovadoras tendo como referência a própria rede³⁴, ela me indicou um Núcleo de Educação Infantil³⁵. Como eu já sabia por experiência³⁶ que o Departamento de Educação Infantil só aprovaria a minha pesquisa caso a unidade escolhida estivesse de acordo com a sua realização, entrei em contato com a direção do NEI no dia 02/06/09, terça-feira, por telefone e nesse primeiro contato marcamos uma reunião para o dia 08/06/09, segunda-feira. Na conversa por telefone, a diretora adiantou-me que estaria envolvida com os preparativos para a festa junina que aconteceria no dia 13/06, mas que dentre as tarefas que a festa exigia ela poderia me dar certa atenção.

Cheguei à instituição por volta das oito horas da manhã. Minha intenção no primeiro contato era de uma conversa inicial sobre a minha pesquisa, pontuando minha problemática e meus objetivos e, a partir daí, receber dela um indicativo de possibilidade em realizar a pesquisa naquela instituição. Caso recebesse o indicativo, minha intenção no encontro tomaria outros rumos, pois me interessava já naquele momento recolher algumas informações, tais como:

- Quantidade de crianças atendidas;
- Idades atendidas;
- Número de turmas;
- A Proposta Político Pedagógica documentada;
- A organização do espaço da unidade.

Ao entrar pelo portão avistei uma colega numa sala com crianças. Ao vê-la, fui até o seu encontro, dei-lhe um grande abraço e cumprimentei

³⁴ A busca por uma unidade com esse perfil tinha dois propósitos: o primeiro, a garantia de que a unidade tivesse elaborado um Projeto Político Pedagógico, o segundo, pela hipótese de que se eu optasse por uma unidade com práticas conservadoras, talvez minha pesquisa não retratasse as estratégias dos profissionais para incluir o que as crianças pensam sobre suas práticas nos seus planejamentos.

³⁵ A partir deste momento a denominação “Núcleo de Educação Infantil” será substituída pela sigla NEI.

³⁶ Devido a minha atuação profissional como Supervisora Escolar da rede de Florianópolis, eu já conhecia os trâmites para a realização de pesquisas na rede.

as crianças que estavam brincando em pequenos grupos e saí à procura da diretora.

Encontrei-a envolvida com a Festa Junina, estava dando “instruções” a uma mãe de como confeccionar um cavalo de pau para a “barraca da pescaria” e, nesse momento, percebi que a relação entre a unidade e as famílias era muito próxima, principalmente observando a intimidade com que a diretora falava com a mãe.

Fomos até a sala da direção e explicitado todos os pontos os quais eu queria atingir no primeiro momento da visita, a diretora se mostrou muito contente com a escolha do NEI para a realização da pesquisa. Disse-me ainda nesse momento que ela havia “batalhado” muito para que o NEI fosse reconhecido como uma instituição que merecesse tal olhar, um olhar que quer pesquisar. No mesmo dia me foram disponibilizadas as informações que eu queria, com exceção do PPP da unidade, que fui receber semanas depois, e eu disponibilizei o pré-projeto para que ela apresentasse ao grupo de professores. No encontro ficou definido que eu enviaria o projeto para o Departamento de Educação e que retornaria assim que a pesquisa fosse autorizada. Entretanto, convidou-me para participar da festa junina. Como assim eu poderia me aproximar um pouco dos sujeitos daquele espaço, aceitei o convite.

No intervalo de tempo que tive entre o primeiro encontro e o dia da festa junina, encaminhei os trâmites burocráticos a fim de receber a autorização e recebi a informação da coordenadora pedagógica do departamento que se eu já tivesse o aval da instituição eu poderia realizar a observação.

No dia da festa junina, eu já havia selecionado o grupo no qual eu pretendia realizar a investigação. A seleção deu-se a partir da heterogeneidade nas idades das crianças. O grupo V matutino correspondia às minhas aspirações.

Na festa, pude conversar com a professora do grupo e expor meus desejos; a professora era aquela colega que eu havia revisto no primeiro dia em que fui ao NEI e o grupo era aquele cujas crianças eu já

havia cumprimentado. Ela se mostrou muito interessada em participar da pesquisa, e eu muito aliviada com o seu retorno.

Estabeleci que no dia da festa eu iria observar o lugar, os adultos e as crianças, bem como as relações que as pessoas tinham umas com as outras.

Para Tura (2003, p. 184), “a observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive” e, neste sentido, a observação é compreendida como ação importante na descoberta de novos conhecimentos.

Porém, o ato de observar não consiste em apenas “ver”, como pontua Vianna (2003):

Ainda que a observação envolva, obviamente o órgão da visão, certos dados podem ser obtidos por intermédio de outros sentidos, como a audição, o tato ou olfato, pois, em síntese, conforme Graziano & Raulin (2000) a observação é um processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos fatuais. (VIANNA, 2003, p. 14).

Em consonância com o autor, busquei exercitar meus outros sentidos para além da visão. Busquei compreender o que me era permitido ver, sentir, cheirar e ouvir, porém, consciente de que observar com todos os sentidos depende muito mais do investigador do que dos sujeitos envolvidos, e que este é um processo de aprendizado, como alerta ainda Vianna (2003) ao afirmar que é preciso treino para que a observação de fato possibilite dados significativos à pesquisa.

Durante a festa, para além do ato de observar, me envolvi nas brincadeiras propostas, conversei com alguns pais e conversei com vários profissionais da unidade. Quando me perguntavam quem eu era, respondia explicando sobre as minhas perspectivas naquele espaço, percebi que da mesma forma que eu ia me “achegando”, as pessoas me recebiam com muito carinho, em alguns momentos verbalmente, nos quais me desejavam uma boa vinda ao espaço e colocando-se à disposição para alguma eventual ajuda.

Compartilho com as ideias de Corsaro e Molinari (2005, p. 194) quando afirmam que a entrada no campo é crucial quando um dos

objetivos metodológicos da investigação é a participação dos sujeitos e disto depende o desenvolvimento da confiança dos adultos e das crianças. Acredito que por eu pertencer à rede municipal de educação as pessoas me tratavam com certa simpatia, afinal, muitas coisas compartilhávamos juntas, embora eu não pertencesse àquela instituição.

No primeiro dia, na festa, ofereci ajuda para a realização de algumas tarefas, tais como ensacar pipoca e ajudar na barraca de pescaria. Nesse impulso percebi o quanto não me permito apenas olhar o que está à minha volta, preciso participar do que está acontecendo. Fiquei um pouco aflita quando aceitaram minha ajuda, afinal, eu tinha que observar e estar envolvida no processo, poderia alterar a minha percepção sobre o acontecimento. Porém, apostei na participação compreendendo que isto poderia me aproximar dos sujeitos.

Para Sarmiento (2003), não há possibilidade de se realizar uma observação no contexto educacional na qual não haja algum grau de participação, uma vez que a presença do investigador na instituição já altera de certa forma as relações e ações contidas naquele universo. Entretanto, o autor pondera sua afirmação ao revelar que o grau de participação pode variar:

[...] é gradativo o nível desta participação, podendo variar a integração do investigador no terreno, assumindo-se apenas como mero observador com um mínimo de interferência, até se propor colocar no terreno de auto-observação como sujeito da ação. (SARMENTO, 2003, p. 160).

Para o autor, ao entrar no campo o observador é tomado por novas relações sociais que vão se consolidando à medida que o tempo no campo aumenta.

Com esta perspectiva, que as relações sociais só tendiam a aumentar, iniciei minha observação com as crianças no dia 22 de junho.

Entrei na sala e a professora estava com quatro crianças sentadas em uma mesa, era por volta das 7:40 da manhã, elas folheavam revistas (Recreio, gibis, Veja). A professora me cumprimentou,

conversamos por alguns minutos sobre a minha entrada no grupo e sentei-me num canto no chão, enquanto ela dava atenção às crianças. A auxiliar estava participando de um grupo de estudo promovido pela instituição. Aos poucos as crianças iam chegando, a professora oferecia o lanche para quem chegava. Uma mãe chegou com seu filho, cumprimentou a professora, serviu o menino com o lanche e se despediu. Percebi que as crianças pouco olhavam para mim. Tive a impressão de que para elas eu era uma “peça decorativa” da sala. Nenhuma criança veio falar comigo e eu também não me envolvi no que elas faziam.

Passados cerca de 40 minutos, a professora chamou as crianças para a roda:

Sentados em círculo, a professora diz que quer conversar com as crianças. Gabriel pergunta se vai demorar muito porque ele quer voltar a brincar com o jogo de futebol de botão, ela diz que tem muita coisa para conversar e Gabriel parece ficar chateado. A professora pergunta se as crianças notaram alguma coisa diferente na sala. As crianças percorrem o olhar pela a sala e começam a apontar para desenhos e outros objetos. A professora refaz a pergunta: vocês não notaram uma pessoa nova aqui na sala? E as crianças apontam para o Gilberto e a professora insiste dizendo que o Gilberto não é mais novo na sala, então Rafaely olha para mim e diz: Ela!!! A professora então questiona se eles sabem quem sou eu e Ângelo responde: É uma professora nova?? A professora responde negativamente com a cabeça. Então Felipe pergunta: é aluna nova? E a professora fala: quem sabe a gente a convida para vir para a roda e pergunta quem ela é. Então eu me aproximo e sento na roda, as crianças perguntam quem eu sou. Respondo que sou uma aluna, mas não do NEI e que estava ali para aprender como as crianças vivem no NEI, como elas brincam, como elas conversam, como elas comem. Expliquei que a minha professora havia me pedido para saber como é que é ser criança e que eu tinha que aprender isso. Ângelo interrompe minha fala e diz: Você quer aprender a ser criança? Você vai ter que aprender a desobedecer!!! Eu sorrio para ele e como muitas crianças estavam a me fazer perguntas - tal como o meu nome, quantos anos tinha - acabei não falando nada a respeito do que Ângelo havia dito. Continuei explicando que eu iria os observar e escrever no papel o que eles faziam e perguntei se eu poderia fazer isso. Todos responderam que sim. Vitória me pergunta quanto tempo eu vou ficar, eu respondo que mais ou menos três meses e mostro no calendário

quanto tempo isso significa. Quase todas as crianças gritam: Oba! O professor de educação física entra na sala e aproveita a roda para explicar o que eles vão fazer na aula. Enquanto o professor explica, Felipe³⁷ me dá um abraço e um beijo. (Diário de Campo, 22 de junho de 2009).

Corsaro (2005) considera, quando fala das estratégias de aproximação de crianças nos estudos etnográficos, sobre a entrada *reactiva*. Trata-se de uma estratégia que tem como forma deixar que as crianças tomem a iniciativa de reagir ante a presença do pesquisador.

Contudo, fiquei muito impressionada e desconfortável com a maneira com que as crianças ignoraram a minha presença. Até o momento em que fui convidada a me apresentar cheguei a mudar de lugar para ver se era percebida na tentativa de que alguma criança viesse até mim para conversar, mas isso não aconteceu, elas ficaram entretidas nas suas brincadeiras. Chamou-me a atenção o que Ângelo falou sobre eu ter que aprender a desobedecer e durante toda a pesquisa essa foi uma afirmação que eu busquei analisar e compreender.

Ainda nesta cena, um fator que me chamou a atenção foi a aceitação das crianças em relação a minha presença. Apesar de no início elas terem me ignorado, depois se mostraram muito entusiasmadas, isto pôde ser percebido quando as crianças respondem “sim” em coro ao meu desejo de escrever o que elas fazem, e “oba” referente ao tempo que eu iria ficar na unidade. Pensei que essas falas estavam servindo apenas de “disfarce” e que logo elas estariam “fugindo” de mim para realizar aquilo que os adultos não lhe permitem fazer.

Sobre esta questão – minha relação com as crianças – é preciso esclarecer que, orientada por Corsaro e Molinari (2005), me deixarei levar por elas – as crianças – e desse modo, pensei em interagir sem a pretensão de me passar por uma “amiguinha”, mas de me posicionar como uma pessoa que se permitiu entrar nas brincadeiras quando convidada, das negociações, das danças e de outras tantas ações realizadas pelas crianças. Contudo, em todos os momentos tive clareza

³⁷ Os responsáveis por esta criança não autorizaram a divulgação de foto e nome, por isto esta criança em específico recebe um nome fictício.

de que eu era um adulto e, sendo assim, levei comigo todo o conteúdo ideológico que esta figura representa para as crianças.

Tomei como premissa que não deveria abandonar minhas responsabilidades de adulto, isto quer dizer que julgando necessária a minha intervenção frente às crianças iria fazer, porém, como afirma Walsh (2003, p. 78) *“uma coisa é dizer que não ficaríamos parados a olhar quando uma criança se machuca, outra é tomar decisões rápidas em ação”* e, justamente neste sentido, a responsabilidade de adulto na qual eu me propus tem os seus limites estruturais e epistemológicos. Epistemológicos porque estou partindo do pressuposto no qual para que a investigação estivesse coerente com o referencial teórico adotado, não poderia querer durante a observação ser mais uma a controlar as ações das crianças; estruturais porque, na posição de pesquisadora, se eu assumisse uma ação mais próxima daquelas desempenhada pelos professores colocaria em risco a qualidade da investigação.

Nesta perspectiva, ainda Walsh relata:

A mim parece-me completamente inútil passar tantos meses a escrever propostas, a arranjar subsídios, a conseguir negociar a entrada e obter as necessárias autorizações e, depois, ficar nervoso porque as crianças estão a fazer coisas que não devem. [...] Se não fizessem coisas que os adultos não gostam, os adultos não passariam tanto tempo a controlá-los. (WALSH, 2003, p. 79).

Em suma, avaliei que se eu pretendia compreender as crianças nos seus modos de ser no que tange à participação, não poderia querer moldá-las ao meu jeito ou ao jeito que outros adultos quisessem, mesmo que isso causasse certo desconforto e colocasse em risco a minha relação com os outros adultos da instituição.

A seguir apresento um pouco sobre a relação construída entre eu e os outros sujeitos da pesquisa.

3.4 A participação na pesquisa

Como já explicitado acima, a participação das crianças e dos adultos envolvidos no processo investigativo foi uma premissa da pesquisa. Embora a relação participativa tenha acontecido de maneira não linear, tão pouco dicotômica (ora as crianças participavam, ora os adultos), por uma questão organizacional do texto apresento a participação dos adultos e das crianças em dois momentos diferentes.

3.4.1 Eu e as crianças ou “ela é uma aluna grande”

A participação das crianças na investigação está imbricada com a relação que foi estabelecida entre eu e elas. Em como elas me receberam, das coisas que me disseram, do que me foi permitido **por** elas fazer e saber **com** elas, na troca de carinho, de ideias, de sofrimento e de alegrias.

As crianças foram se achegando com calma, cada criança encontrava uma forma diferente de se aproximar de mim; algumas vinham me mostrar um desenho ou outra produção realizada, outras me convidavam a lanchar, outras ainda simplesmente sentavam-se no meu colo ou do meu lado e começavam a me fazer perguntas, e ainda aquelas que se achegavam fazendo um carinho no meu cabelo, nas minhas mãos... e quando eu retribuía o afeto elas sorriam.

Estou sentada no tapete fazendo minhas observações. Já respondi muitas perguntas: onde eu moro; se sou casada (ao perceber minha aliança); se eu gosto de mingau; se estou com frio; se eu tenho cachorro etc. Mas neste momento não estou com nenhuma criança ao lado, elas brincam pelos cantos organizados pela professora na sala. Edilaine se aproxima (ainda não tivemos nenhum contato direto) e começa a mexer no meu cabelo:

Edilaine: O teu cabelo é bem bonito.

Pesquisadora: Obrigada, o seu também é muito bonito.

Edilaine sorri. E senta-se no meu colo.

Edilaine: O que você tá fazendo?

Pesquisadora: Vendo vocês brincarem.

Edilaine pega o meu caderno de anotações e pergunta: Eu posso ver?

Pesquisadora: Pode sim.
 Edilaine: Posso escrever nele?
 Pesquisadora: Claro, o que você vai escrever?
 Edilaine: Vou fazer um desenho.
 Edilaine inicia um desenho, mas logo sai para brincar em outro canto.

(Diário de Campo, 23 de junho de 2009)

Aos poucos, as crianças foram me dando sinais de que estou sendo aceita no grupo. E mais do que isso, elas queriam realmente “mostrar” como são suas ações e seus modos de pensar.

Eis algumas falas que representam o quanto elas sentiram-se confortáveis em me apontar erros e da mesma maneira em indicar o que seria importante registrar.

Vamos todos para o hall almoçar. Cada criança pega o seu prato e começa a se servir. Ângelo olha para mim e diz: anota aí que as crianças podem se servir! A gente não se machuca como as nossas mães dizem. (Diário de Campo, 13 de julho de 2009).

Ângelo encontra em mim uma possibilidade de voz, e dá indícios que o NEI é um lugar também de “autonomia”, ou seja, um espaço em que ainda lhes é permitido fazer algumas coisas as quais os adultos no geral não lhes permitiriam.

A professora na roda propõe a brincadeira de procurar o urso. Gabriel chega perto de mim e pergunta o que estou escrevendo, eu respondo que estava escrevendo que eles estavam brincando de “pegar o urso” e ele me corrige: estamos brincando de “procurar o urso e não pegar o urso!” Imediatamente corrijo o que escrevi e ele continua: na brincadeira a gente não quer pegar o urso, a gente procura ele mas na hora que ele vê a gente a gente corre, então se a gente corre é procurar o urso e não pegar entendeu? Respondo: claro, olha, bem que você me alertou. E ele: ia ficar errado aí (Diário de Campo, 17 de julho de 2009).

Essa valorização do saber infantil, de suas brincadeiras, dos seus modos de pensar proporcionou-me uma abertura maior com as crianças, em que elas não se preocupavam mais em esconder suas ações, ao contrário, discutiam sobre elas comigo.

Durante o almoço, percebo que Ângelo pega um pedaço de beterraba e desenha na mesa com o legume. Fico observando. Ele pergunta: teu caderno tá aí? Respondo: está sim, por quê? Ele: Depois tu vai escrever nele o que eu fiz? Respondo: você quer que eu escreva isso? Ele faz que sim com a cabeça. Abro

o meu caderno e começo a escrever, não o que ele estava fazendo, mas o nosso diálogo. Ele: não precisa escrever tudo é só coisa pra tu entendê como a gente é né? Eu: é. Ele: tu vai precisá de mais um caderno eu acho. Eu: Será? Tem tanta coisa assim para eu escrever, vou ficar com as mãos doendo! E ele: tem coisa que tu pode só olhá e já aprende. Um adulto interrompe a nossa conversa ao dizer: Ângelo, menos conversa e mais comida na boca. (Diário de Campo, 03 de agosto de 2009).

A aceitação das crianças em me incluir nas relações que seriam exclusivas nas relações de *pares* não aconteceu do dia para a noite, ao contrário, foi um processo que se desenvolveu a cada ida minha na instituição. Do mesmo modo que eu observava as crianças, elas me observavam.

Estamos no hall. Proponho-me a ajudar a professora a servir o almoço. Pego os talheres e começo a distribuir. Pergunto para cada criança qual talher ela deseja (tratam-se de garfos, mas com desenhos diferentes gravados). Ângelo diz: eu quero o de cabelinho. Entrego para o menino o talher pedido. Passo para Gabriel, depois Rafaely e quando estou entregando para Edilaine escuto Ângelo dizer a Gabriel: tu viu? Ela deixa a gente escolher qual garfo a gente quer! (Diário de Campo, 17 de julho de 2009).

Procuro as crianças no parque. Vou até o canto das galinhas e do jabuti e vejo Rafaely, Kauê, Arthur, Edilaine e Vivi. Vivi tenta se aproximar dos colegas, mas Rafaely a repele dizendo: sai daqui Vivi, sua chata! Rafaely, impaciente com a insistência de Vitória, lhe dá um tapa. Vivi, irritada, pega areia e joga nas galinhas, Edilaine toma partido de Vivi puxando a amiga para longe. Rafaely sai correndo e quando me vê diz: prof. a Vivi jogou areia nas galinhas! Respondo que eu não sou a professora e que não sei o que fazer sobre isso. Rafaely volta, pega o Jabuti e assusta Edilaine. Arthur e Pablo correm em minha direção para falar do ocorrido, mas Rafaely os interrompe dizendo: ela não é professora e não vai fazer nada! Vivi desiste de tentar brincar junto e sai para outro canto do parque. [...]

Vivi vai brincar com Giba, que está fazendo um bolo de areia e me convida a cantar parabéns. Nós três cantamos parabéns! E, quando percebo, Rafaely está ao nosso lado. Mais tarde, a menina me pergunta: Tu nunca vai brigar com a gente? Eu respondo: não gosto de brigar com ninguém. (Diário de Campo, 21 de julho de 2009).

Além de observada por elas, a minha presença muitas vezes foi ponderada e testada por elas:

Estamos almoçando. Estou próxima a Ângelo, Gabriel, Rafaely, Kauê e Vitória C. Ângelo me pergunta: você manda no seu filho? Fico perplexa, afinal, não esperava esta pergunta dele. Já era sabido entre as crianças que eu tinha um filho de sete anos. Essa informação foi surgindo à medida que eles percebiam que eu sabia muito sobre o *Ben 10, Pucca, Padrinhos mágicos*, entre outros

personagens infantis, e também sobre algumas brincadeiras e brinquedos dessa geração infantil: *Amoeba*, *Hotwheels*, entre outros. Eles me perguntavam: de onde você sabe disso? E eu respondia: meu filho gosta de ver... ou meu filho tem esse brinquedo. Mas voltando à pergunta de Ângelo: eu tinha que respondê-lo e eticamente teria de ser a verdade, mesmo colocando em risco toda a relação que eu havia estabelecido com eles. Sim, às vezes eu mando nele. É que o Zé não gosta muito de tomar banho e de escovar os dentes, daí toda a noite eu peço para ele ir fazer isso, mas ele não vai, daí fico meio brava e mando ele ir. As crianças se entreolham surpresas. É Gabi que me pergunta desta vez: mas você não manda toda hora, em tudo né? Você deixa ele brincar? Respondo: acho que não mando toda hora não, e sim, deixo ele brincar muito. Vitória: você conversa com ele? Eu respondo: conversamos muito. Ângelo: e tu brinca com ele? Eu: brincamos sempre que estamos juntos, às vezes não dá, quando eu tenho que fazer janta, mas daí o pai dele brinca com ele. Vitória: ele não tem amigos? Eu: tem sim, eles sempre vão lá em casa. Gabriel: tu manda só um pouquinho nele, né? Eu: acho que sim, mas para saber a verdade vocês teriam que conversar com ele. Vitória: um dia você traz ele aqui? Eu: vou tentar, mas não posso prometer porque ele está na escola. As crianças se dispersam quando chega a farofa (comida predileta delas) e elas começam a disputar quem colocará a farofa primeiro no prato. (Diário de Campo, 10 de setembro de 2009)

Por fim, as crianças perceberam que eu não era apenas mais um adulto a controlá-las, era alguém com quem compartilhar seus modos de viver, de fazer e de sentir.

Estamos na roda. As crianças conversam entre si. A auxiliar encontra dificuldade em fazer com que as crianças escutem a história que ela se propõe a contar. Passados alguns minutos e de algumas tentativas em ser ouvida, a auxiliar diz: Olha só, a Mariana³⁸ não veio hoje e estamos em apenas duas professoras, vocês tem que nos ajudar, assim não está dando. Eu quero contar essa história mas ninguém está ouvindo. Ângelo diz: ela não é professora (e aponta para mim), Vitória diz: é... Solange³⁹, ela é aluna, não é professora. Kauê fala: lhhh a Solange está louca, ela nem é professora, tu sabe. A auxiliar diz para as crianças: Ela é professora sim, ela é aluna lá na escola dela, aqui ela é uma professora também. Isa pergunta baixinho ao meu ouvido: né que tu não é professora? Eu respondo também baixinho que não, que não sou. Kauê diz então para a auxiliar: ela é aluna aqui sim Solange, só que ela é grande. Ela nem manda na gente! (Diário de campo, 17 de setembro de 2009).

3.4.2 *Eu e os adultos ou “uma colega de profissão”*

Se por um lado pertencer à rede municipal me trouxe benefícios, é verdade que por outro me trouxe certo desconforto, isto porque em alguns momentos os outros adultos da instituição pareciam querer de mim uma postura mais parecida com a exercida por eles. No entanto, procurei

³⁸ Nome fictício para a Professora da sala.

³⁹ Nome fictício para a auxiliar

deixar claro que o meu propósito naquele espaço não era o mesmo exercido por eles e que a responsabilidade que cabia a mim como pesquisadora diferenciava-se da dos profissionais da instituição.

Embora o campo pesquisado não sofresse um grande número de faltas dos profissionais, a dinâmica da própria rede (formações e grupos de estudos) junto com possíveis afastamentos médicos de profissionais acabaram por gerar situações em que o grupo de crianças tivesse apenas um profissional⁴⁰ em sala. Nesses momentos, tal como a última cena descrita, o profissional de sala precisou se ausentar (seja para ir ao banheiro, seja para atender algum pai ou até mesmo para resolver algum problema junto à direção) e assim não era incomum esse profissional me dizer ao sair: *vou ali rapidinho, você dá uma olhadinha neles para mim tá?* ou *você pode ficar com eles enquanto eu vou...?* Gostaria de deixar registrado que em nenhum momento as ausências não eram necessárias, muito pelo contrário, eu fiquei com as crianças sozinhas em sala três ou quatro vezes durante no máximo uns 15 minutos e em momentos que julguei necessário. Mas o desconforto não reside aí e sim no fato de que quando os profissionais retornavam de seus afazeres me olhavam com reprovação por não exercer um controle maior sobre as crianças.

Os olhares de reprovação aconteceram em outros momentos, contudo, com o passar dos dias, eles foram sendo substituídos por conversas sinceras sobre o meu papel naquele espaço.

Especialmente com a professora de sala, nossa relação foi baseada na sinceridade, discutíamos sobre muitas coisas (objetivos, medos, anseios, desejos...) e ela sempre me deixou muito à vontade. Ela leu meus registros e retornou com algumas observações as quais foram levadas em consideração, da mesma forma, ela socializou seu registro/planejamento comigo e me ajudou a compreender os modos das crianças. Junto com ela também planejei algumas ações, inclusive a minha despedida das crianças.

Já com a auxiliar de sala a relação foi mais tímida (talvez pelo fato de eu conhecer a professora há mais tempo), contudo, a relação

⁴⁰ Esse tipo de situação aconteceu apenas quatro vezes durante todo o processo de observação.

construída também foi baseada no respeito, embora com ela eu me sentia menos à vontade para falar, ao contrário dela, que me dizia o que pensava, fazia e sentia.

Com o professor de educação física, as trocas foram inúmeras. Com ele, desde o nosso primeiro contato, nos afinamos. Ele me dizia os seus objetivos com as crianças, seus medos e anseios no papel de professor de educação física. Em algumas situações, enquanto eu registrava as atividades, ele me chamava a participar e foram justamente nesses momentos que as crianças mais se aproximaram de mim.

Com os demais profissionais da instituição, a relação foi se consolidando com o passar dos dias. Embora, como já descrito anteriormente, apesar de algumas vezes sofrer com os olhares “reprovadores” e/ou de “estranhamento”, ao final da observação em campo o grupo de profissionais já me acolhia como sendo parte dele, inclusive apontando algumas considerações sobre a minha pesquisa.

Em entrevista com a professora de sala, esta ao avaliar a minha participação junto ao grupo relata:

Eu acho que foi bom, muito bom. Para o adulto sempre bate uma insegurança, vai ter outro adulto me observando, analisando o que eu faço, vai perceber as minhas falhas, vai perceber que eu não sou perfeita, que eu não sei muita coisa e que eu não consigo muita coisa e por isso o adulto sempre fica com o pé atrás... É muito bom ter alguém de fora, um olhar que me apoia, mas que me mostra o que está errado também. Porque, às vezes, a gente acha que está tudo certo, tem momentos que a gente não consegue mais se olhar, se perceber e o outro olhando, que me percebe, faz eu me perceber. Isto deveria ser uma constante na educação. Ter o outro olhar sobre o que eu faço para me ajudar a superar meus limites. Não quero que as pessoas digam sempre que o meu trabalho é lindo e maravilhoso. Não, isso não me ajuda em nada. Principalmente quando eu sei que não está maravilhoso, porque as crianças me dizem diariamente que não está legal ou que até está legal, mas que eu posso melhorar.

(Entrevista com a professora de sala, novembro/2009)

Esta fala⁴¹ revela que apesar de num primeiro momento eu ter avaliado diante dos meus registros que para os profissionais eu era uma colega de profissão, ao mesmo tempo, a minha presença causava também certo desconforto neles. A professora aponta que o olhar da

⁴¹ As outras entrevistas realizadas (auxiliar, supervisora e diretora) também apontam esta indicativa: de que a presença da pesquisadora na unidade no início causa certo constrangimento.

pesquisadora é um olhar que lhe apoia, mas que também lhe aponta os erros cometidos (a partir da socialização dos registros), e a partir da análise dos registros e das outras entrevistas, pude constatar que este foi o movimento. Com o passar do tempo, à medida que as relações tomavam corpo, o olhar avaliador pressentido por eles foi sendo substituído por um olhar amigo, que está em busca de compreender e, neste movimento, também se permite aceitar o apontamento de erros por eles. Assim, a relação entre “*eu e os adultos*” foi se consolidando numa parceria, onde eu de fato não deixava de ser “*uma colega de profissão*” que compreendia boa parte dos constrangimentos estruturais que influenciavam na ação pedagógica, mas, ao mesmo tempo, uma pesquisadora que estava naquele espaço para compreender coisas que ainda para nós era uma incógnita, buscar respostas para as questões que nos eram comuns.

Para além da desmistificação dicotômica “*colega de profissão*” e “*pesquisadora*”, a relação foi se fortalecendo à medida que nos percebíamos como iguais e diferentes em tantas coisas. De acordo com Santos (1997), *o reconhecimento de incompletudes múltiplas é condição sine qua non para um diálogo*, e assim, o reconhecimento foi também condição necessária para a minha aceitação no grupo.

IV O LUGAR INVESTIGADO: REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, BAIRRO, NEI, PROFISSIONAIS E ORGANIZAÇÃO DE ATENDIMENTO



Fotografia 2 - Pode entrar... é a nossa casa
Fonte: Giselle Vasconcelos – ago/2009

4.1 A Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis

A Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis tem sua história no mesmo movimento da história da Educação Infantil no Brasil.

De acordo com as informações do *site* da prefeitura de Florianópolis⁴², o início do atendimento público às crianças de zero a seis anos no município data de 1976, com a criação do Programa de Educação Pré-escolar desenvolvido pelo Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social⁴³. O programa era de cunho compensatório e tinha como objetivo central prestar atendimento às crianças consideradas carentes. Duas unidades

⁴² <www.pmf.sc.gov.br>. Acessado em 03 de agosto de 2009.

⁴³ No ano de 1985 a Secretaria de Educação foi desmembrada da Secretaria de Saúde e Assistência Social tornando-se Secretaria Municipal de Educação.

foram inauguradas para esse propósito: NEI Coloninha, hoje denominada Creche Prof^a Maria Barreiros, situada no bairro da Coloninha, no Continente, e NEI São João do Rio Vermelho, hoje denominado NEI São João Batista, situado no bairro Rio Vermelho, ao norte da ilha.

Como já é percebido por meio de estudos na área de políticas de educação⁴⁴, a educação infantil tem se fundamentado nos moldes das políticas compensatórias. No Brasil, não há vagas suficientes para atender toda a demanda existente. Na rede municipal de educação de Florianópolis, a situação não é diferente, há mais crianças do que vagas disponíveis para a educação infantil municipal. Desta forma, em consonância com o plano nacional, a rede estabelece que as crianças em situações de vulnerabilidade tenham prioridade, conforme aponta o Art. 5º da Portaria de Matrícula 110/2008:

Art. 5º Fica estabelecido, para a matrícula de novas crianças cujos pais e/ou responsáveis residam ou trabalhem no Município de Florianópolis, o critério da menor renda per capita.

§ 1º Para o cálculo da renda per capita, serão consideradas a declaração da renda familiar dos pais e/ou responsáveis, dividida pelo número de pessoas da família, que dependam desta renda, e as situações de vulnerabilidades abaixo explicitadas:

- Crianças em situações de risco social, de saúde e psicológico informados pelas autoridades locais: agentes de saúde e conselheiros tutelares e, quando necessário, legitimado pela assistência social da Prefeitura de Florianópolis;
- Crianças em situação de tutela, guarda e abrigo;
- Pai e mãe menores de 18 anos, ou único responsável pela criança, também menor;

Esse critério se faz necessário, embora o número de oferta de vagas na Educação Infantil tenha crescido nos últimos anos, devido ao programa de ampliação no número de salas nas unidades já existentes⁴⁵.

⁴⁴ Ver especialmente Campos, Fullgraff e Wiggers (2006) e Rotisete-Ferreira, Ramon e Silva (2002).

⁴⁵ Esta tem sido uma estratégia do governo atual para atender a demanda existente, amplia-se o número de salas, mas os espaços de uso coletivo e o número de profissionais da equipe pedagógica permanecem o mesmo, assim, o custo não é tão elevado comparado à abertura de novas instituições.

O atendimento de crianças na educação infantil da RME de Florianópolis se dá por meio de quatro formas distintas, ou melhor, de quatro formas de instituição. São elas:

Creche: atende crianças de zero a seis anos no período integral – das 7h as 19h.

Núcleo de Educação Infantil Independente: atende crianças de quatro a seis anos em período parcial – 7 às 13h/13h às 19h⁴⁶.

Núcleo de Educação Infantil vinculado: nos mesmos moldes que o Núcleo de Educação Infantil, porém, esta instituição é vinculada a uma escola básica e geralmente faz uso comum dos materiais e de alguns profissionais, como, por exemplo, a supervisora escolar. Entretanto, é preciso esclarecer que esta unidade dispõe de uma diretora própria.

Entidades conveniadas: instituições filantrópicas que recebem verba da prefeitura, cuja organização varia de uma para outra podendo realizar atendimento parcial ou integral de zero a seis anos, de zero a três ou de quatro a seis anos.

Atualmente, a rede mantém 47 creches; 22 Núcleos de Educação Infantil Independentes, 7 Núcleos de Educação Infantil em escolas vinculadas e 23⁴⁷ unidades conveniadas, perfazendo um total de 8.985⁴⁸ crianças atendidas.

A seguir, o quadro e o gráfico sobre a distribuição das instituições por região.

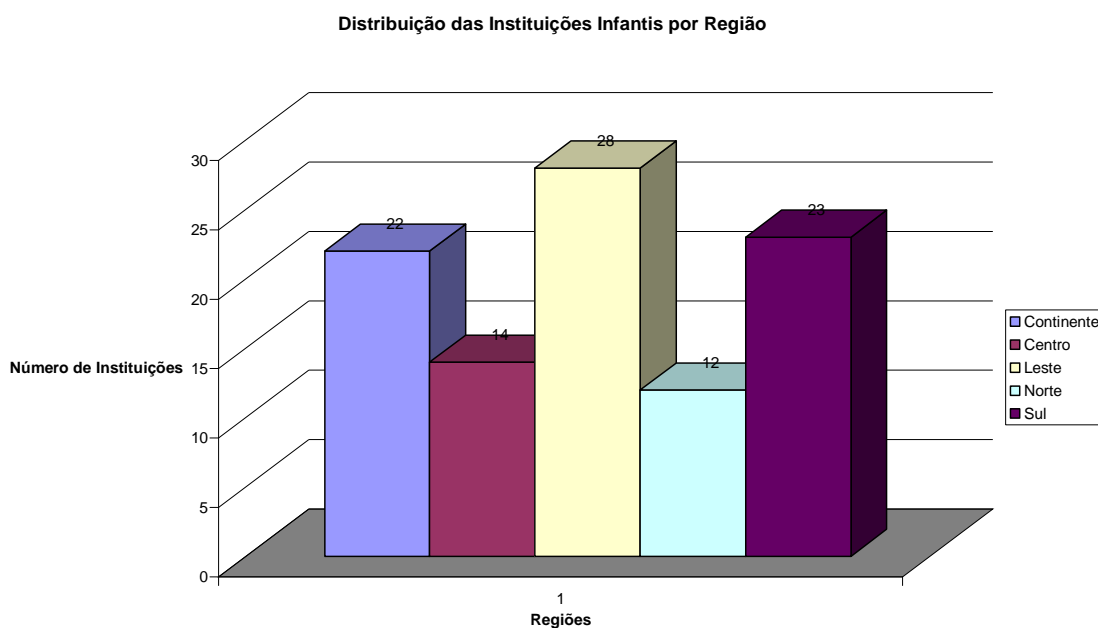
Quadro 4: Distribuição das Instituições de Educação Infantil na Rede de Florianópolis

Região	Creche	NEI Independente	NEI Vinculado	Ent. Conveniadas	Total
Continente	12	2	0	8	22
Centro	7	1	1	5	14
Norte	13	8	3	4	28
Sul	6	5	0	1	12
Leste	9	6	3	5	23
Total	47	22	7	23	99

⁴⁶ Embora esta seja a caracterização do NEI, não é raro encontrarmos instituições com formato diferente, algumas atendem crianças a partir de um ano e outras ainda realizam o atendimento em período integral. Cada instituição se adapta às necessidades da comunidade.

⁴⁷ Esses dados estão acessíveis no *site* da prefeitura: <www.pmf.gov.br>.

⁴⁸ Censo Educacional 2008 disponível no *site* do Inep.

Gráfico 4 – Distribuição de Instituições Infantis por Região

Ao analisar o quadro e o gráfico, é possível fazer algumas considerações importantes. A primeira diz respeito ao fato de que o maior número de unidades educativas ainda se concentra nas regiões cujas primeiras unidades foram inauguradas por tratar-se de localizações com maior número de crianças consideradas carentes, dentro da lógica compensatória, como já descrito anteriormente. Desta forma, a prioridade na construção de creches e NEIs também está em consonância com aquilo que o Plano Nacional propõe e que a própria portaria de matrícula regulamenta: prioridade de atendimento às crianças economicamente desfavoráveis.

A segunda questão diz respeito ao número de unidades conveniadas, que representa 23,23% do total. Embora essas unidades sejam fiscalizadas pela secretaria de educação e recebam orientação pedagógica da prefeitura, elas representam uma parceria entre público e privado tão questionado por Susin (2005) na sua dissertação de mestrado, na qual ela afirma que:

É exatamente aí, no “Núcleo de Serviços não-exclusivos”, que o governo transfere serviços para organizações da sociedade civil, flexibilizando a prestação deles ao mesmo tempo em que busca a

parceria, poder público e sociedade civil, através de contratos ou de convênios. [...] e tendo presente a diferença nos custos de atendimento, para a SMED, entre a educação pública e a “pública não-estatal”, instaura-se a dúvida sobre a prática e o papel do Estado na oferta da educação infantil (SUSIN, 2005, p. 76)

Apesar de não haver nesta pesquisa nenhuma pretensão de analisar a existência de instituições conveniadas, penso que seja importante explicar este dado, mesmo que de maneira “anunciada”, uma vez que defendo a educação infantil pública e, sendo assim, compreendo que o Estado deva garantir o acesso a este nível de ensino.

4.2 O Bairro: “Tua lagoa formosa, ternura de rosa, poema ao luar”⁴⁹



Fotografia 3 – Lagoa da Conceição

Fonte: PMF – João Sol Rodrigues Ferreira e Jhoânderson Soares Silva⁵⁰

O bairro Lagoa da Conceição fica situado ao leste da Ilha de Santa Catarina e tem aproximadamente 4.789⁵¹ habitantes. Apesar de ser um bairro com características pesqueiras, nos dias atuais a pesca não é a fonte de renda da maioria dos moradores, uma vez que muitos deles são oriundos de outras cidades e estados, que vêm para Florianópolis à procura de emprego no verão, como aponta Vaz (2008) na sua tese de doutorado:

⁴⁹ Rancho do Amor à Ilha – Composição: Claudio Alvim Barbosa (Zininho)

⁵⁰ Foto feita por crianças da Escola Básica Henrique Veras. Esta imagem pode ser acessada em <<http://www.pmf.sc.gov.br/ebmhenriqueveras/webquestalagoaemposia/POESIAS.html>>.

⁵¹ Fonte: Censo 2000 IBGE.

Até meados de 1960 a Freguesia da Lagoa apresentava a particularidade da existência de uma indústria doméstica. Diversos produtos alimentícios (farinha, aguardente, café, pescados, etc.) e materiais (cordas, balaos, redes, óleo, etc.) que abasteciam a cidade eram produzidos na Lagoa. Esta era uma localidade basicamente rural, com um sistema econômico ainda voltado para a agricultura de subsistência e a pesca. [...] A partir da década de 90 a economia local passa a sofrer maior influência da atividade turística, quando suas terras passaram a ser muito valorizadas. A Lagoa que na década anterior vinha se caracterizando como área de expansão residencial do centro da cidade passa a crescer como pólo turístico. Atualmente grande parte da comunidade local vem se adaptando a esta grande demanda residencial, seja através da ampliação de seus imóveis, seja na construção de novas residências visando o aluguel ou na venda de suas terras como fonte de renda. O modelo turístico aqui implantado intensificou as atividades de comércio, serviços e de lazer. (VAZ, 2008, p. 70).

Vale lembrar que a Lagoa da Conceição é caminho para duas praias internacionalmente conhecidas pela prática do surfe, são elas Joaquina e Mole, contudo, a própria Lagoa da Conceição é reconhecida como um dos cartões postais da Ilha de Santa Catarina.

O bairro é considerado um distrito administrativo municipal dos quais fazem parte as seguintes localidades: Costa da Lagoa, Praia da Galheta, Praia da Joaquina, Canto da Lagoa, Retiro da Lagoa, Praia Mole e Porto da Lagoa. Embora Rio Vermelho não seja considerado parte da Lagoa da Conceição, tem uma significativa aproximação geográfica com este distrito.

4.3 O NEI

Neste espaço procurei evidenciar o contexto investigado: sua história, estrutura física, os sujeitos, a organização e a proposta pedagógica a fim de possibilitar uma melhor compreensão dos dados levantados.

4.3.1 – Histórico e Estrutura Física

Em 1979, nas dependências de uma escola pública municipal, foi criado o Núcleo de Educação Infantil, instituição também pública, mantida pela Secretaria Municipal de Educação.

No início, o atendimento era feito em duas turmas voltadas a crianças de zero a seis anos, sendo uma turma no período matutino e a outra no período vespertino. Três anos mais tarde, em 1982, a terceira turma foi aberta.

Em 1992, diante da mobilização da Associação dos Pais e Professores e dos funcionários, foi construído o prédio onde o NEI permanece até os dias de hoje, entretanto, mais dois espaços foram agregados ao NEI, os quais denomino “Casarão” e “Casa Multiuso. Assim, o espaço da instituição conta com o prédio central, o casarão, a casa multiuso, além do espaço externo.

Prédio Central: é o espaço construído em 1992. Nele, há quatro salas de atendimento às crianças, sendo que uma possui solário, três banheiros para uso infantil, uma sala para direção, uma sala dos professores, uma cozinha (com depósito para alimentos), uma lavanderia, um depósito para material didático e um *hall* que é utilizado como refeitório.



Fotografia 4 - Prédio Central
Fonte: Giselle Vasconcelos – jun/2009

O *Casarão*: era o antigo Posto de Saúde do Bairro. Diante de mobilização também de pais e funcionários, em 2000 o espaço foi reformado e repassado ao NEI para atender mais crianças, já que havia demanda para isso. Nele, há quatro salas: duas são para atendimento às

crianças, uma utilizada como um espaço de brincadeiras e a última, como depósito de materiais construídos pelos professores. No casarão há também um banheiro de uso infantil.



Fotografia 5: Casarão
Fonte: Giselle Vasconcelos – jun/2009

Casa Multiuso: uma herança da intendência do bairro que mudou de local. Trata-se de um espaço pequeno constituído de uma sala e um banheiro. O local é utilizado para diferentes fins, é nele onde são realizadas as oficinas com as mães (fabricação de brinquedos artesanais para as crianças), reuniões com a supervisora etc.



Fotografia 6: Casa Multiuso
Fonte: Giselle Vasconcelos – jun/2009

Quanto ao espaço externo, há 4 parques bem definidos: um parque para as crianças pequenas com três brinquedos (escorregador, balanço e cavalinho); a “praia” que fica atrás do casarão, que é um espaço com areia, pneus e trave de futebol; o parque atrás do prédio

central, que além de contar com dois brinquedos grandes de madeira abriga o galinheiro e a casa do jabuti, e o parque da frente, que conta com um trenzinho de madeira e uma casinha.



Fotografia 7 - Parque atrás do prédio central
Fonte: Giselle Vasconcelos – jun/2009



Fotografia 8 - Parque dos bebês
Fonte: Giselle Vasconcelos – jun/2009



Fotografia 9 - Praia
Fonte: Giselle Vasconcelos – jun/2009

Quanto ao projeto arquitetônico das Creches e NEIs da rede municipal de Florianópolis, do qual apenas o prédio central desta instituição faz parte, Agostinho (2003) faz uma crítica bastante contundente:

Esta ditadura da mesmice nas creches públicas da rede de educação do município de Florianópolis está na lógica de suas formulações: um modelo padrão, com o predomínio da linha reta, sempre plano e térreo, com salas seriadas, prevendo para o convívio coletivo entre as crianças a área não construída e em alguns casos um pátio coberto, império do retilíneo, sendo todas as dependências retangulares e quadradas, sem proposições irregulares, curvas ou arredondadas. Com as mesmas cores apáticas; parques com os mesmos brinquedos; no chão, muito concreto, cerâmica e pedrisco; paredes de concreto e lisas, portas sempre com linhas retas e a mesma textura lisa, altas, como que construídas em terra de gigantes e tetos inalcançáveis. (AGOSTINHO, 2003, p. 72).

Contudo, embora o projeto arquitetônico seja pouco criativo, no NEI investigado é possível encontrar em todo o espaço as marcas dos sujeitos que ali convivem. Nas paredes há trabalhos artísticos das crianças, gravuras, fotografias, informações aos pais, objetos artesanais feitos por adultos e crianças, tais como porta-CDs, porta-livros etc. Aliás, no corredor há porta-livros aos quais as crianças têm livre acesso. No *hall* há uma grande “arara” com fantasias também à disposição das crianças⁵². Há também nos tetos móveis feitos com miçangas e sementes. Em quase todas as portas das salas do prédio central há portinholas, talvez pelo fato de que ali se atende às crianças menores e as portas sempre estão abertas.

4.3.2 As crianças e a organização do atendimento

No ano de 2009, o NEI atendeu 186 crianças com idade entre um ano e quatro meses a seis anos e cinco meses⁵³ em meio período

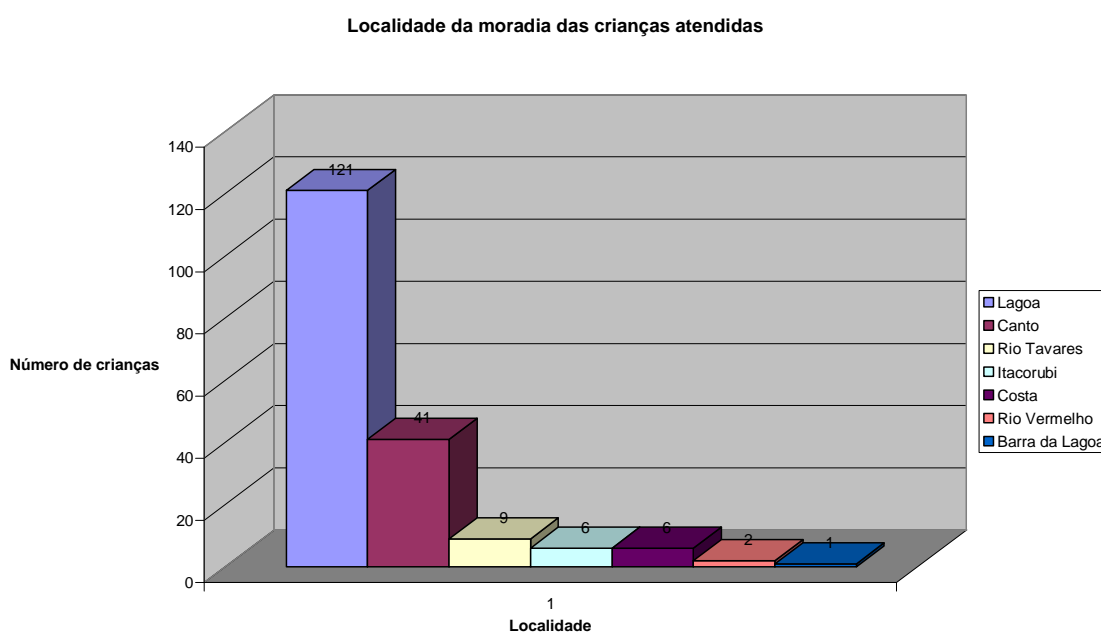
⁵² Há regras quanto ao uso tanto dos livros quanto das fantasias, sobre as quais será explanado mais a seguir.

⁵³ Idade em agosto/2009.

distribuídas em 12 turmas, sendo seis no período matutino (7h às 13h) e seis no período vespertino (13h às 19h).

As crianças são na sua maioria moradoras do bairro Lagoa da Conceição, embora haja um número significativo de crianças que residem em bairros vizinhos, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 5 – Localidade da moradia das crianças atendidas



Ao observarmos o gráfico, podemos perceber que 34,94% são crianças de outra localidade. Em conversa com a supervisora da unidade, esta quantidade de crianças de outros bairros explica-se em parte pelo atendimento de meio período, uma vez que nesses bairros, inclusive no pesquisado, têm na sua maioria instituições que organizam o atendimento em período parcial. Assim, as famílias buscam como estratégia colocar seus filhos meio período no bairro local e no outro período nos bairros vizinhos.

O deslocamento das crianças entre uma unidade e outra é realizado por meio de transporte escolar particular, o que ocasiona o distanciamento entre famílias e professores⁵⁴.

⁵⁴ No dia 23 de junho, por exemplo, foi marcada uma reunião com as famílias do grupo de crianças com as quais eu iria fazer a observação, com o objetivo de socializar o projeto de pesquisa e

Quanto à distribuição das crianças nas turmas, o NEI tem como proposta, diferente do sugerido em portaria de matrícula, o atendimento de crianças com diferentes idades no mesmo grupo.

Segundo a *Portaria 110/2008*, que dispõe sobre a matrícula das crianças da educação infantil para o ano de 2009, no seu Art. 6, que define a organização do grupo de crianças, estabelece o seguinte:

Quadro 5 – Organização das crianças segundo portaria de matrícula

Grupo	Data de Nascimento da Criança	Idade da Criança*	Número de Crianças
I	A partir de Março de 2008	Mínimo 4 meses	15
II	Março/2007 – Fevereiro/2008	1 ano a 1 ano e 11 meses	15
III	Março/2006 – Fevereiro/2007	2 anos a 2 anos e 11 meses	15
IV	Março/2005 – Fevereiro/2006	3 anos a 3 anos e 11 meses	20
V	Março/2004 – Fevereiro/2005	4 anos a 4 anos e 11 meses	25
VI	02 de Março/2003 – Fevereiro/2004	5 anos a 5 anos e 11 meses	25

* Data referência para cálculo das idades: Fevereiro 2009

Fonte: PMF

E define:

I – Havendo vaga e não existindo lista de espera do grupo, deverão ser agrupadas crianças de diferentes idades, respeitando o número máximo de crianças por grupo, conforme Resolução nº 01/2002 do CME, visando o preenchimento de todas as vagas.

II – O número máximo de crianças, nos agrupamentos de idades diferentes, obedecerá ao percentual de 50% + 1 da idade predominante. (PMF - Portaria 110/2008, p. 5).

A portaria claramente diz que deverão ser feitos agrupamentos caso haja vaga e não existindo lista de espera, porém, não define se é permitido ou não fazer agrupamento de crianças com idades diferentes já na constituição inicial do grupo propositalmente por uma opção pedagógica.

O NEI no qual a investigação foi realizada vem estudando a proposta de agrupamento por meio de grupos de estudos e teve como proposta o agrupamento subdividido em dois grandes blocos: grupos que

receber o consentimento deles sobre a participação das crianças, no entanto, ninguém compareceu à reunião e o pedido de autorização foi enviado pela agenda das crianças e retornaram assinadas.

atendem crianças de zero a três anos e grupos que atendem crianças de três a seis anos.

Em conversa com a diretora, esta decisão não corresponde a uma necessidade organizacional para atender determinada demanda, contudo, correspondem às sinalizações que os estudos realizados com o grupo de professores apontavam. Para eles, essa ação existe como proposta pedagógica porque possibilita uma maior interação entre as crianças e, assim, um maior movimento de interlocução dos saberes.

Tal como revela o Projeto Político Pedagógico da unidade ao descrever o processo que desencadeou tal organização:

Esta caminhada inicia em 2001 com a leitura do documento: *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil* organizado pela professora Eloisa Acires Candal Rocha. Começamos a questionar nossa prática, o nosso espaço.

Estaríamos de verdade proporcionando relações educativas? Nosso espaço era mesmo de convívio coletivo? Sentimos a necessidade ampliar o espaço das brincadeiras e observar nossas crianças e seus movimentos. No parque, ao observá-las, percebemos que as crianças brincavam com seus irmãos e primos maiores e menores. Quando não estavam na sala, queriam dar continuidade a esta proximidade. [...] As considerações dos profissionais (com foco nas crianças) nos levam a acreditar que com planejamento, organização, encontro com as famílias, diálogos e escutas às crianças podemos sim pensar uma proposta de interação entre idades diferentes. (PPP NEI, 2009).

Embora a proposta inicial tenha sido a organização dos dois blocos de atendimento (zero a três e três a seis), percebeu-se durante a pesquisa que a grande rotatividade das crianças proporcionou uma maior seriação dos grupos, principalmente nos grupos maiores, como apontam os quadros a seguir.

Quadro 6: Grupos do NEI

Grupo	Período	Idade* da criança mais nova	Idade da criança mais velha	Número de Crianças**
I	Matutino	1 ano e 4 meses	2 anos e 6 meses	13
I	Vespertino	1 ano e 7 meses	3 anos e 2 meses	13

II	Matutino	1 ano e 6 meses	2 anos e 10 meses	14
II	Vespertino	2 anos e 4 meses	4 anos e 2 meses	15
III	Matutino	2 anos e 1 mês	4 anos	14
III	Vespertino	2 anos e 7 meses	4 anos	17
IV	Matutino	2 anos e 9 meses	4 anos e 11 meses	16
IV	Vespertino	3 anos e 10 meses	6 anos e 5 meses	23
V	Matutino	3 anos e 4 meses	6 anos e 5 meses	14
V	Vespertino	4 anos e 6 meses	6 anos e 3 meses	17
VI	Matutino	4 anos e 6 meses	5 anos e 11 meses	13
VI	Vespertino	5 anos	6 anos e 5 meses	17
* Referência agosto/2009 ** Há grupos com menos crianças do que define a Portaria devido à desistência de algumas crianças e da não existência de uma lista de espera.				

Fonte: Série Escola

Quadro 7: Número de crianças de grupos variados, segundo a Portaria, inseridas em cada grupo

Grupo	Período	Criança/Grupo*						Número de Crianças**
		GI	GII	GIII	GIV	GV	GVI	
I	Matutino	2	7	4	0	0	0	13
I	Vespertino	0	6	7	0	0	0	13
II	Matutino	0	9	5	0	0	0	14
II	Vespertino	0	3	9	3	0	0	15
III	Matutino	0	2	8	4	0	0	14
III	Vespertino	0	0	5	12	0	0	17
IV	Matutino	0	0	4	9	2	1	16
IV	Vespertino	0	0	0	6	15	2	23
V	Matutino	0	0	0	1	7	6	14
V	Vespertino	0	0	0	0	7	10	17
VI	Matutino	0	0	0	1	9	3	13
VI	Vespertino	0	0	0	0	4	13	17
* Referência Portaria 110/2008 ** Há grupos com menos crianças do que define a Portaria devido à desistência de algumas crianças e da não existência de uma lista de espera.								

Fonte: Série Escola

4.3.3 Os profissionais

Quanto à distribuição dos profissionais em sala (nos grupos de crianças), esta corresponde ao que determina a Resolução 01/2009 do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis:

Art. 8º A relação do número de crianças e profissionais não poderá exceder a seguinte tabela:

Faixa etária	Nº de crianças	Professor	Auxiliar de sala
0 até 2 anos	Até 15	1 (um)	1 (um)
De 2 até 3 anos	Até 08	1 (um)	---
	De 09 até 15	1 (um)	1 (um)
De 3 até 4 anos	Até 10	1 (um)	---
	De 11 até 20	1 (um)	1 (um)
De 4 até 6 anos	Até 15	1 (um)	---
	De 16 até 25	1 (um)	1 (um)

Parágrafo único: Fica facultado forma diversa de organização, desde que a estrutura física e humana, mantida pela instituição garanta o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos físico, afetivo, cognitivo e social, respeitado o previsto no caput deste artigo.

Desta forma, cada grupo de crianças tem dois profissionais, um professor e um auxiliar de sala, totalizando nove professores, sendo que três têm jornada de quarenta horas semanais, isto quer dizer que atendem dois grupos de crianças: um no período matutino e um no período vespertino. Os outros seis professores têm carga horária de vinte horas⁵⁵.

Há doze auxiliares de sala, todos com carga horária de trinta horas, sendo que seis trabalham no período matutino: das 7 às 13h; e 6 no período vespertino: das 13 às 19 horas.

O quadro de profissionais ainda conta com três professores de educação física, todos com carga horária de vinte horas; dois auxiliares de ensino, cada um com vinte horas; uma assistente administrativa, uma supervisora escolar, uma diretora, três merendeiras e três auxiliares de serviços gerais.

4.3.3.a Perfil dos Professores

Todos os profissionais que exercem esse papel são mulheres. Das nove professoras, oito possuem nível superior em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e uma professora tem nível superior em Pedagogia com habilitação em Séries Iniciais, mas possui Magistério com habilitação em Educação Infantil. Das nove professoras, quatro possuem

⁵⁵ Dentre estes seis professores, um atua mais 20 horas na unidade, porém na função de auxiliar de ensino.

pós-graduação em nível de Especialização e nenhuma recebeu formação na área da educação infantil no primeiro semestre de 2009 promovida pela Secretaria de Educação para além dos grupos de estudos e reuniões pedagógicas promovidas pelo próprio NEI.

Quanto ao vínculo empregatício, todas são efetivas da Rede Municipal de Florianópolis, sendo que sete professoras são lotadas na instituição e duas são designadas com a duração de um ano.

No que concerne ao tempo de atuação na função como professora de educação infantil, tem-se o seguinte resultado:

Quadro 8 – Tempo de serviço

Tempo de Serviço na Rede Municipal de Florianópolis	
Tempo de Serviço	Número de professoras
1 mês a 3 anos	2
3 anos e 1 mês a 5 anos	2
5 anos e 1 mês a 10 anos	2
10 anos e 1 mês a 20 anos	2
Mais de 20 anos	1
Tempo de Serviço no NEI	
Menos de 1 ano	3
De 1 ano e 1 mês a 5 anos	2
5 anos e 1 mês a 10 anos	1
10 anos e 1 mês a 20 anos	1
Mais de 20 anos	1

No aspecto pedagógico, cinco professoras disseram ter participado da elaboração/reelaboração do projeto político pedagógico cuja proposta estava em vigor no ano da investigação, três disseram não ter participado e uma não respondeu à questão.

Quando perguntadas⁵⁶ sobre a clareza da proposta do NEI, seis professoras disseram compreender a proposta e três afirmaram encontrar dificuldades para compreendê-la.

Todas as professoras afirmaram planejar e registrar seus momentos com as crianças, sendo que duas realizam essas ações semanalmente e sete diariamente.

4.3.3.b Perfil das auxiliares

⁵⁶ Utilizei um questionário para coletar essas informações. O mesmo foi aplicado a todos os profissionais que atuavam diretamente com as crianças.

Dos doze auxiliares de sala, apenas sete responderam ao questionário, porém, as informações administrativas puderam ser coletadas com a direção da unidade.

Quanto ao gênero dos profissionais que realizam esta função, dez são mulheres e dois são homens. Todos têm a carga horária de trinta horas, são efetivos e lotados na unidade. Quanto à formação, os doze possuem Magistério com habilitação em Educação Infantil e seis estão cursando ou já possuem nível superior em Pedagogia.

Dos que responderam ao questionário, cinco afirmaram não ter recebido formação promovida pela Secretaria de Educação, dois responderam ter recebido, um com o tema “alunos com necessidades especiais” e o outro “Teatro com formas animadas”.

Todos os respondentes declararam ter participado da elaboração/reelaboração do Projeto Político Pedagógico, contudo, dois disseram não ter clareza da proposta coletiva da instituição.

Ainda sobre o aspecto pedagógico, quatro afirmaram planejar suas atividades, entretanto, apenas um disse registrar e considerar este registro na elaboração do planejamento.

V A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS: das relações às ações, entre o fazer parte e o tomar parte.



Fotografia 10 – Compartilhando saberes
Fonte: Giselle Vasconcelos – ago/2009

Neste capítulo, procuro dialogar com as questões inicialmente levantadas nesta investigação em confronto com os registros de campo resultantes das observações feitas no grupo. Busco aqui uma análise mais apurada no sentido de explorar as possibilidades da prática pedagógica e identificar os mecanismos existentes na ação educativa que favoreçam a inserção da criança como quem “toma parte” nesse processo. A análise buscou, assim, colocar em debate a legitimidade social das crianças e de seu lugar concreto nas suas relações sociais, neste caso, a partir da relação educativa.

5.1 As relações de pares no grupo: alguns elementos para compreensão de sua constituição

O estudo tomou como pressuposto a relação social como sendo um conjunto de interações dadas entre uma pluralidade de indivíduos que compartilham normas e significados culturais. Pautou-se ainda na compreensão da infância como um grupo geracional, reconhecidamente subjugado pelos adultos – os quais exercem grande poder sobre as crianças. Esta base teórica coloca em debate as possibilidades da participação das crianças no contexto social, particularmente nos contextos formais de educação, interrogando assim o próprio processo de socialização.

A Sociologia da Infância, no esforço de dar visibilidade à infância, tem feito uma releitura crítica (Sirota, 2001; Plaisance, 2004, Sarmiento, 2006) sobre o conceito de socialização do quadro estrutural funcionalista de Durkheim⁵⁷ (1958-1917), onde esta é compreendida por meio da noção de coerção. Nesta abordagem, a socialização é um processo vertical que se caracteriza pela demonstração e transmissão de saberes e valores dos adultos para as crianças.

Para Sarmiento (2006), as crianças devem ser analisadas como atores do processo de socialização e não como destinatários passivos da socialização adulta.

Nas palavras de Sirota (2001)

Trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social. [...] Trata-se, no âmbito dessas contribuições, de tomar com seriedade esse ator social que é a criança, interrogando-se sobre os quadros teóricos disponíveis ou necessários. (SIROTA, 2001, p. 11).

Plaisance (2004), por sua vez, afirma que as concepções contemporâneas da socialização defendem que a construção do ser

⁵⁷ Para Dubar (2005), embora nesta abordagem funcionalista a criança é vista como indivíduo que deve ser modelado, adestrado, ela se torna importante para analisar e compreender as condutas individuais “modernas”.

social se dá por meio de múltiplas negociações com seus próximos, que não se trata de uma transmissão de mão única dos adultos às crianças, ao contrário, a socialização tem sido compreendida na relação multilateral por todos aqueles que compõem determinado grupo social. Para o autor, a socialização é “*o processo geral que abrange toda a vida humana, ou seja, que constitui os seres humanos como seres sociais*” (p. 224).

Nesta direção, considerar as crianças como agentes sociais exige reconhecê-las também como produtoras de cultura, uma vez que o conceito de socialização neste viés caracteriza-se não somente na apropriação de regras, valores e saberes (cultura) como também no processo de criação e recriação dessas regras, valores e saberes.

Outro fator importante que deve ser considerado ao analisarmos as relações estabelecidas entre as crianças são as influências externas e/ou estruturais. É preciso admitir que as culturas infantis, estabelecidas entre as crianças, mesmo tendo um modo próprio, não são impermeáveis às influências estruturais, ao contrário, estas relações se constituem entrelaçadas aos constrangimentos estruturais, principalmente as ações dos adultos, que interferem tanto na constituição quanto no movimento das relações entre pares.

5.1.1 – As relações do grupo

Esclarecidos esses pontos, remeto-nos a uma breve explanação das relações sociais estabelecidas no grupo de crianças estudado.

Desde o momento em que fiz a seleção do grupo até os dias finais da observação⁵⁸, houve uma grande rotatividade de frequência de crianças. A princípio, o grupo se constituía de quatorze⁵⁹ crianças entre três a seis anos; quando iniciei a observação, o grupo já tinha outra configuração, com treze crianças – tendo saído duas e entrado uma.

⁵⁸ Seleção do grupo: 14 de junho de 2009. Fim da observação: 22 de novembro de 2009.

⁵⁹ O máximo de crianças neste grupo é 18 devido ao espaço da sala, o número abaixo do máximo permitido se deu, pois não havia crianças na lista de espera.

Outro fator externo que também deve ser considerado foi a pandemia da Gripe A⁶⁰ (Vírus H1N1), que ocasionou a falta de muitas crianças principalmente nos meses de julho e agosto. Nesse período, o número de crianças na sala não ultrapassava oito. Este quadro, por um lado, possibilitou uma maior aproximação entre eu e as crianças, rendendo muitas conversas e diminuindo o controle dos adultos em relação às ações delas. Por outro lado, não me permitiu inicialmente manter minha observação na relação entre pares, uma vez que as crianças quase sempre estavam numa relação direta com os adultos de sala.

Assim, iniciei a pesquisa no grupo com treze crianças, sendo nove meninos e quatro meninas, eram eles: Ângelo, Arthur, Edilaine, Gabriel, Gilberto, Kauê, Pablo, Rafaely, Theo, Vitória C., Vitória M, Vinicius e Felipe⁶¹. Os mais novos eram Arthur e Pablo L, o primeiro com três anos e dois meses e o segundo com três anos e seis meses. Os mais velhos, Ângelo e Theo, o primeiro com seis anos e três meses e o segundo com seis anos e um mês.

Contudo, com os passar dos dias, Pablo L. se mudou para SP e Vinicius mudou para o período vespertino, e o grupo ganhou mais três amigos, Pablo M., Martina e Isadora.

O período compreendido entre 23 de junho a 9 de julho buscou traçar um mapa das relações sociais do grupo. No início, senti muita dificuldade, principalmente porque não conseguia focar “os pares”, mas os trios, os quartetos, os quintetos... E com o tempo fui percebendo que as crianças mudavam seus pares a partir do que queriam fazer. Por exemplo: Vitória M., quando queria exercer uma atividade mais “tranquila”, ou seja, brincar de casinha, ver um livro ou montar um jogo, ficava perto de Edilaine e Theo. Quando queria correr, pular e fazer “estripulias”, juntava-se a Ângelo e a Rafaely.

⁶⁰ Em treze de julho de 2009 a Organização Mundial de Saúde decretou que a doença havia se tornando uma pandemia. Informações a partir do *site*: <<http://www.who.int/en/>>. Acessado em: 14/10/2009.

⁶¹ Este nome é fictício, pois a mãe não autorizou a publicação do nome nem da imagem da criança. Embora a criança quisesse aparecer e ter o seu nome publicado no trabalho, optei por respeitar o desejo da mãe, uma vez que cabe a ela a responsabilidade legal sobre o filho.

Da mesma forma, Gabriel, quando queria uma atividade mais tranquila, convidava Theo para brincar, embora seus companheiros de todos os dias nas brincadeiras fossem Ângelo e Kauê, como podemos observar na seguinte cena:

[...] Gabriel está olhando um livro com Theo. Os dois não foram colocar fantasia. Eles ficam olhando o livro sobre dinossauros e depois de algum tempo resolvem ir desenhar. Percebo que estão desenhando dinossauros. Ângelo e Kauê, que foram vestir suas fantasias, chegam perto de Gabriel e Theo:

Ângelo: Vem Gabi, ô já vesti a minha, olha o cinto do Batman. Vai lá, tem mais cinto lá.

Gabi: Não quero, tô aqui.

Kauê: Ô Ângelo deixa ele se ele não quer.

Ângelo: O Gabi né...a gente vai brincar lá na prainha.

Gabi: Depois eu vou...

Ângelo: Então tá, depois tu vai querer e não vai ter fantasia. A prof deixou a gente ir...

Ângelo sai da sala com Kauê em direção ao parque.

Gabi para Theo: Olha a cabeça do meu dinossauro.

Theo: Está muito grande.

Theo pergunta para o Gabi: Tu não quis ir porque a gente está desenhando?

Gabi: Eu não quero brincar daquilo agora.

(Diário de Campo, 25 de junho de 2009)

De acordo com Dezin (1977), são necessários três passos para a garantia de uma negociação efetiva das relações e identidades geradoras da(s) ordem(ns) social(is): 1) que o indivíduo assuma a atitude ou a perspectiva dos outros que se encontram no contexto; 2) que o indivíduo desenvolva uma linha de ação de acordo com o outro, de modo a complementar as suas próprias ações e atitudes; 3) que uma linha de ação conjunta possa ser reproduzida.

Assim, na cena em que Gabriel decide pela continuidade da atividade com Theo, em vez de se juntar aos outros amigos, assume com este uma atitude que tem como linha de ação a ilustração daquilo que viram no livro.

Ferreira (2004 p. 60) afirma que as ações individuais das crianças não têm sentido isoladamente e que estas só se caracterizam como acontecimentos sociais “quando passam a ser negociadas e (re)interpretadas com outros através de interações sociais capazes de

construir continuamente um entendimento mútuo acerca da definição de situações e de iniciar e sustentar com sucesso o de ações comum entre pares”.

Assim sendo, diante da compreensão de que as ações das crianças só se configuram como ação social na interação com um outro/criança, busquei mapear essas relações com o intuito de perceber as ações sociais. O mapeamento foi realizado considerando as reiteraões, embora, como explicitado acima, as relações sociais que eram estabelecidas dependiam do momento e do que se estava disposto a fazer, alternando entre papéis sociais de subalternidade, igualdade e dominação.

Vitória M.⁶² e Edilaine, por exemplo, compartilhavam muitos momentos juntas, na maioria das vezes numa relação democrática de papéis. Gilberto, Vitória C. e Theo formavam um trio, sendo que na maioria das vezes Vitória exercia um papel de liderança no grupo. Ângelo, Gabriel, Kauê e Felipe, um quarteto e, embora Ângelo assumisse na maioria das vezes um papel mais significativo do que os outros meninos, durante as decisões importantes não era incomum perceber nas brincadeiras entre eles uma posição de subalternidade assumida por Ângelo. Rafaely procurava brincar sozinha na maioria do tempo, em alguns momentos brincava com Gabriel, quando este não estava envolvido com o quarteto. Arthur e Pablo L. no início procuravam ficar juntos, mas depois, com a saída do colega, Arthur começou a brincar sozinho, mas não era incomum ver ele brincando com Gilberto quando este não estava ao lado de Vitória C. Vinicius não tinha um grupo definido, relacionava-se com todos os colegas, uns com mais frequência, outros com menos, gostava de se juntar ao quarteto, mas poucos minutos depois estava procurando outros para brincar.

Interessante que fora da sala, nas brincadeiras no parque, Vitória C. e Kauê procuravam estabelecer uma parceria que depois foi estremecida com a entrada de Isadora e Martina. Aliás, Martina foi motivo

⁶² Vitória M. a partir deste momento será denominada de “Vivi” para diferenciá-la de Vitória C. O apelido era usado carinhosamente pelos amigos do grupo ao passo que Vitória C. recebia o apelido de “Vitória grande”.

de muitos conflitos entre as crianças. Martina é argentina e talvez pelo fato dela falar diferente (com sotaque espanhol), alguns meninos se “encantaram” por ela, isto causou certo ciúme tanto entre eles como entre as meninas. Na hora de ir almoçar, por exemplo, Ângelo, Gabriel, Kauê e Felipe disputavam o lugar na “fila” para ir de mãos dadas com Martina. Em outros momentos, discutiam sobre quem seria o “papai” na brincadeira de casinha quando a menina era a mamãe – todos os quatro queriam ser o papai. Percebeu-se também que Vitória C., Isadora e Rafaely cobravam dos meninos uma relação da mesma intensidade, ora chamando-os para serem o “papai” de suas brincadeiras, ora verbalizando o descontentamento pela falta de atenção despendida a elas, conforme se pode observar na fala de Isadora ao Felipe: *tu agora só quer brincar com a Martina né? depois tu vai querê brincá com a gente mas aí não vamô mais querê. (Diário de Campo, 12 de agosto de 2009).*

Isadora ao chegar juntou-se a Vitória C., as duas compartilhavam brincadeiras e ideias. Mas aos poucos Isa foi se permitindo experimentar outras relações, inclusive com Vivi e Edilaine, meninas que Vitória C. repelia do seu convívio mais próximo, talvez porque Vivi, com os seus seis anos, não se comunicava verbalmente e quase sempre não se adequava às regras estipuladas pelo grupo, e Edilaine, pelo fato de não ser uma menina de uma condição infantil parecida com as demais do grupo, dadas as condições de sua vestimenta, de seus materiais, da sua ausência nas conversas sobre os desenhos animados vinculados aos canais fechados de TV, dos passeios realizados aos fins de semana, enquanto as outras crianças socializavam na roda de conversa suas idas com a família ao teatro, cinema, restaurantes, a menina sempre dizia ter ido na pracinha do bairro⁶³.

Gilberto, ao contrário de Isa, seguia os passos de Vitória C. Durante toda a pesquisa foi possível perceber sua cumplicidade em relação às atitudes da colega. Apesar de ser um menino generoso e compreensivo na maioria do tempo, quando estava ao lado de Vitória C. também se juntava à colega para impedir a entrada de outros na

⁶³ Destaco estas dimensões com o objetivo de possibilitar uma maior compreensão sobre as relações que as crianças estabelecem com os seus pares.

brincadeira, especialmente Edilaine. Essa situação acontecia também com Kauê, que quando estava compartilhando um jogo de papéis ou outra brincadeira com Vitória C. aceitava, incorporava e defendia as regras estabelecidas pela menina, como é possível perceber pela cena:

As crianças estão no parque. Edilaine está brincando de balanço ao lado de Vivi. Vivi sai do balanço e vai brincar de fazer comidinha com algumas crianças de outro grupo – este outro grupo é composto por crianças entre um a três anos. Edilaine decide ir até o trem de madeira onde estão Ângelo, Kauê, Vitória C. e Felipe. Ao perceber que Edilaine se encaminha para o encontro dos colegas, Vitória fala ao ouvido de Kauê algo que não consigo compreender. Quando Edilaine chega ao trem Kauê diz: Sai sai! A gente está brincando aqui! Edilaine continua a querer entrar no trem para participar da brincadeira, mas desta vez é Vitória que fala: Não dá para você brincar, não tem mais caminha! A professora ao perceber a situação vai até o trem e diz: Por que vocês não querem deixar a Edilaine brincar? Vitória diz: Não tem mais caminha! Kauê diz: É não tem mais lugar! A professora diz que não faz mal não ter mais caminha que ela pode “dormir” em outro lugar. Edilaine entra no trem e Vitória diz: Vamos para outro lugar, aqui ficou cheio!

As crianças correm para outro canto do parque. Rafaely entra no trem e diz para Edilaine: Deixa eles, não faz mal! Mas Edilaine insiste e vai atrás deles deixando Rafaely para trás.

Kauê diz: Sai daqui sua feia, sua chata!! A professora, ao perceber a situação, vai até o encontro das crianças e chama Kauê, Felipe e Ângelo para conversar. Fico ao lado de Edilaine e Vitória.

Vitória: O que você está escrevendo?

Pesquisadora: Que vocês não querem brincar com a Edi. Posso?

Vitória: Pode (a menina dá de ombros) é que a Edilaine chora quando o pai dela vem buscar ela.

Pesquisadora: Isso quer dizer que ela gosta de ficar aqui e que gosta de vocês.

Vitória: Eu acho que às vezes as crianças são mal, pode escrever aí. E acrescenta: Um dia eu estava em outra escola e também tinha poucos amigos e isso me deixava triste!

Ângelo retorna da conversa com a professora e diz: Vitória, a Edilaine vai brincar sim com a gente, (...) cada um é diferente. A gente tem que brincar juntos.

Ângelo e Felipe vão brincar com Edilaine. Kauê e Vitória saem dali e vão para outro espaço.

(Diário de Campo, 7 de agosto de 2009)

Por meio destas cenas é possível compreender um pouco sobre as relações sociais que as crianças estabelecem entre seus pares. Ferreira (2002), na sua tese de doutorado, afirma que adentrar o mundo social das crianças é admitir um conjunto de ações sociais que corresponde aos padrões já existentes, mas ao mesmo tempo se elaboram novas ordens sociais, e que estas não são incompatíveis com as outras.

O mundo social das crianças consiste numa mescla de padrões de comunicação e interação que, podendo assumir contornos mais ou menos universalistas, mas ao mesmo tempo particularistas, ligam os indivíduos a universos dinâmicos de discursos e experiências. (FERREIRA, 2002, p. 283).

Ades (2009) nesta questão também corrobora:

Aportes do mundo dos adultos...eles estão sempre presentes, formam as condições para o confronto e para o crescimento. E não só o mundo adulto, o mundo das crianças menores, das crianças maiores, o mundo dos meninos no olhar das meninas, e das meninas no olhar dos meninos. [...] É fascinante o modo como se dá a intermediação entre as culturas parciais, cada qual se definindo em contraste com as outras mas ao mesmo tempo assimilando seletivamente a contribuição das outras. (ADES, 2009, p. 131).

Os autores contribuem para a reflexão das cenas expostas, elucidando-nos que as relações sociais estabelecidas entre as crianças não são passivas dos “aportes adultos”, ao contrário, as crianças estão em constante processo de reelaboração do que lhes é apresentado e assim redefinem suas posições sociais.

Não é por acaso que Kauê permanece na posição de não aceitar Edilaine nas brincadeiras. A relação estabelecida entre ele e Vitória não foi estremecida pela ação do adulto, que ao chamar os meninos para conversa indicava uma outra postura das crianças. Aliás, Vitória C. elabora um discurso condizente com aquilo que ela percebeu em minha fala ao dizer que Edilaine gosta de estar ao lado dos amigos, mas ao perceber que distancio meu olhar para as suas ações e me detenho a

observar as ações de Ângelo, ela mantém sua posição de não brincar com Edilaine. Também não é por acaso que Ângelo muda sua posição, uma vez que há uma tensão na relação entre ele e Vitória: os dois compartilham o papel de liderança. Um compartilhamento nem um pouco tranquilo, muito pelo contrário, cercado de conflitos e tensões, mas ao mesmo tempo aberto ao diálogo e por isso mesmo muitas vezes os dois brincavam juntos. Contudo, é fato que a interferência do adulto possibilitou uma aproximação de Ângelo e Felipe com Edilaine, desconcertando uma ideia prévia que os dois tinham sobre a menina⁶⁴.

5.2 Organizando os achados de campo e encontrando os eixos centrais da análise

Esta investigação conta com cento e trinta e duas (132)⁶⁵ cenas registradas para análise. As cenas se constituem de falas entre as crianças, conversas entre eu e as crianças, falas entre adultos e crianças e cenas mudas, que muito falam, mas que não contêm nenhuma oralidade. Essas cenas foram capturadas por meio de filmagens, fotografias e registro escrito num processo de auscultação das vozes das crianças evidenciando a capacidade que elas possuem de atribuir (Sarmiento & Pinto, 1997) sentido às suas ações e aos seus contextos.

A partir de um primeiro olhar sobre os registros, busquei agrupá-los com o intuito de estabelecer, mesmo que de forma ainda muito rudimentar, algumas categorias de análise. Nesse movimento, cheguei a vinte e uma categorias, que depois foram avaliadas à luz do referencial teórico e de uma reflexão sobre o objetivo da investigação. Assim, algumas categorias foram extintas e outras novas surgiram. Uma nova configuração se estabeleceu: cinco categorias, sendo que uma delas é constituída por subcategorias, conforme a explicitação a seguir:

1 Controle do adulto sobre a criança

⁶⁴ Depois desta cena, encontrei tantas outras em que Ângelo e Felipe brincavam com Edilaine, inclusive em confronto com outras crianças do grupo em favor da entrada de Edilaine nas brincadeiras.

⁶⁵ Este número se refere às cenas analisadas que fundamentaram este capítulo, entretanto, outras cenas foram utilizadas no capítulo que trata da metodologia e que não estão inclusas aqui.

2 Desvalorização do saber infantil

3 Protesto das crianças

4 Consciência das crianças sobre o poder exercido pelo adulto

5 Participação Infantil

a) Estratégia para participar ou Quando as crianças indicam outras possibilidades de criação

b) Participação manipulada

c) A participação entre as crianças/ Convite à participação

d) A orientação pedagógica; entre o controle e a participação

É preciso esclarecer que as categorias se entrecruzam à medida que a análise de um mesmo episódio poderia pertencer a mais de uma categoria. Por exemplo, a categoria *protesto* constitui-se das situações que revelam de certo modo um *controle* exercido pelos adultos sobre as crianças, porém, o que sustentou e fundamentou a categorização das cenas foi a identificação central do que elas revelavam.

A seguir, apresentarei as categorias de análise, discorrendo sobre o que elas significam e apresentando os registros a elas relacionados conforme sua incidência e/ou sua ênfase, buscando compreender quantitativamente e qualitativamente os eventos

5.2.1 Controle dos adultos sobre as crianças

De acordo com a perspectiva crítica da Sociologia da Infância, a infância é um grupo oprimido. Assim sendo, uma das hipóteses desta pesquisa era de que encontraria uma relação de controle sobre as crianças por parte dos adultos que poderia ser ou não justificada pelo discurso de que as crianças não são capazes de decidir, de agir e de se relacionar sem a vigilância constante de um adulto.

Das cento e trinta e duas (132) cenas registradas, trinta e nove (39) ou 29,54% representam um controle do adulto em relação às crianças. No processo de compreender o que cada cena de controle revelava, busquei identificar quais as circunstâncias em que esse controle era exercido. Assim, foi possível constatar que as ações de controle dos

adultos sobre as crianças ocorriam de três maneiras distintas, porém não indissociáveis. São elas:

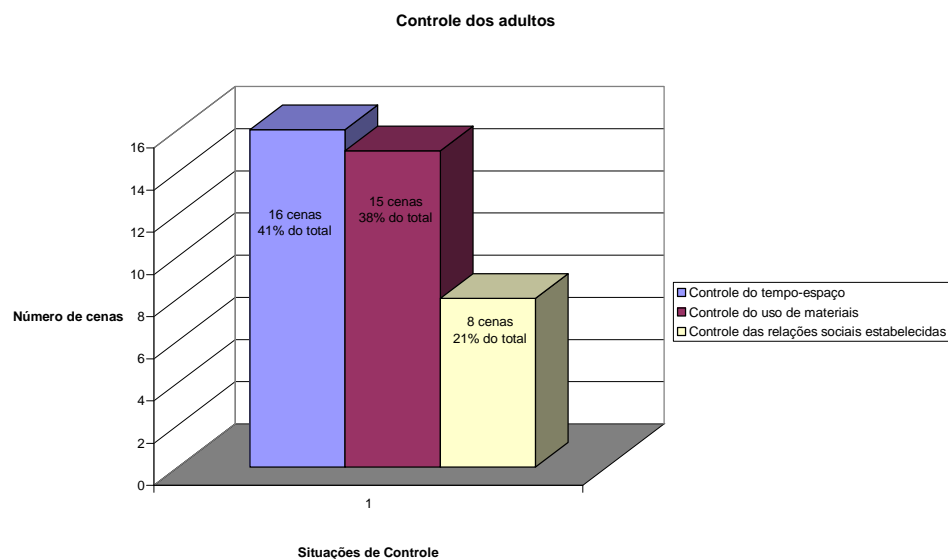
Controle do tempo-espaço: caracteriza-se por situações em que o adulto exerce controle sobre os lugares em que as crianças devem estar e o tempo em que cada ação deve ser exercida: hora de ir para o parque, hora em que pode ser colocada a fantasia, hora do almoço, hora da roda etc.

Controle do uso dos materiais: caracteriza-se por situações que denotam uma lógica única quanto à exploração dos materiais pelas crianças.

Controle das relações sociais entre pares: refere-se ao conjunto de registros que apontam um controle dos adultos sobre as relações sociais que as crianças estabelecem entre si.

O gráfico a seguir tem como objetivo ilustrar essa percepção discorrendo sobre a recorrência das situações observadas.

Gráfico 6 – Controle



5.2.1.a Regulação sobre o tempo-espaço das crianças

*“Abomino a ordem que confisca o tempo e ensaia
tão cedo a prisão perpétua do comportamento”.*
Carlos Drummond de Andrade

O espaço tempo das instituições de educação infantil tem sido caracterizado como uma “estrutura hierárquica regida por uma rede formalizada de normas”, como aponta Batista (1998) em sua dissertação de mestrado, pautado numa perspectiva de tempo *monocromo institucionalizado* (Ferreira, 2002).

A seguir, apresento três cenas que compõem esta categoria de análise.

“As crianças estão brincando pela sala. São 8h15 da manhã e a professora os chama para fazer o lanche. Kauê diz que não quer. Senta-se no tapete e brinca com alguns brinquedos. Passados alguns minutos (a maioria das crianças está ainda na mesa do lanche), Kauê se levanta, lava as mãos, pega uma cadeira para se juntar aos amigos. Não há espaço e ele diz: ô prof eu quero um espacinho. A professora responde: pois é né Kauê! Olha para as crianças e pergunta: o que vocês acham do Kauê? Angelo diz: eu acho que ele não tem que vir porque tu já chamou faz tempo! Vitória: pois é agora não dá. E Angelo diz: uma vaia para o Kauê. Todos vão. A professora interrompe a vaia dizendo: também não é assim, não precisa vaiar. Vem Kauê, senta aqui. Mas o menino já não quer mais participar do lanche. Pega um livro gigante no qual tem uma pista e brinca de carrinho nele” (Diário de Campo, 31/08/2009).

Quando as crianças foram chamadas para lanche, Kauê estava entretido com outra atividade, ele não queria ir. Quando sentiu vontade de estar perto do grupo, de lanche com os colegas, foi ridicularizado por eles a partir da fala da professora. Não tenho certeza de que a professora tivesse tal intenção, sinceramente acredito que não, mas a partir da fala dela foi possível desencadear toda a situação quando na verdade o papel dela deveria ser outro: o de respeitar o momento de cada criança.

Para Enguita (1989, p. 178), esta preocupação exacerbada em manter uma sequência programada da rotina acaba por gerar nas crianças um sentimento de impotência quanto à organização de suas ações contribuindo para crianças dependentes num processo inverso de contribuir para o desenvolvimento da autonomia.

“As crianças estão brincando em pequenos grupos pelo espaço da sala. Isa, Vitória C., Kauê, Angelo, Gabriel, Felipe e Martina brincam de supermercado (espaço organizado pela professora com diferentes embalagens de alimentos e de higiene pessoal). Vivi, Edilaine e Arthur estão no tapete da sala brincando de casinha, há móveis em miniatura, carrinhos e bonecas compondo a brincadeira. Rafaely está na mesa folheando algumas revistas infantis. A auxiliar está em outra sala cobrindo a falta de uma outra profissional. A professora está na mesa,

ao lado de Rafaely, preparando um material que parece ser uma das propostas do dia. Ângelo percebe que algumas crianças de outros grupos estão no parque. Gabriel juntamente com Ângelo vem até a professora e pergunta: prof a gente pode ir pro parque? Professora: agora não, depois. Ângelo: ahhh porque depois? Professora: porque primeiro a gente tem que conversar. Ângelo: todo dia a gente conversa, depois vai dar a hora do almoço e nós não vamos para o parque. Professora: lhh! Ainda vai demorar muito para chegar a hora do almoço... Gabriel: mas porque a gente não vai pro parque primeiro e depois conversa? Professora: hoje não Gabi, vai lá e chama todo mundo para a roda. Os dois meninos saem correndo em direção aos colegas chamando-os para a roda. Ângelo grita com Isa que continua a brincar: Anda Isa, senão não vai dar tempo de ir para o parque!". (Diário de Campo, 5 de novembro de 2009).

"Edilaine, Isa e Rafaely brincam de casinha. Edilaine pela primeira vez em minhas observações é permitida ser a mamãe na brincadeira. Ela se mostra radiante com a possibilidade de assumir um novo papel na brincadeira. Diz para as colegas que vai colocar um vestido. Penso que ela – Edilaine – quer com o uso de uma fantasia legitimar o seu status de mamãe na brincadeira. Ela vai até a professora que está do outro lado do parque entretida com outras crianças e pede: posso ir colocar fantasia? A professora responde: agora não querida, daqui a pouco vamos almoçar. A menina chora. A professora olha para mim e continua: não pode almoçar com as fantasias porque suja com comida. A professora volta a olhar para a menina e diz: amanhã você coloca tá? A menina sai sem responder e volta ao encontro das colegas". (Diário de Campo, 10 de novembro de 2009).

Estas cenas revelam a presença de um constrangimento estrutural, uma vez que as ações das crianças e/ou os seus desejos são constantemente interrompidos em função de um tempo cristalizado. Contudo, em muitos momentos foi possível identificar uma postura do adulto em respeito ao tempo das crianças, buscando, desta forma, romper com um tempo institucional⁶⁶, sendo assim, concordo com Batista (1998, p. 167) quando afirma que "os adultos vivem cotidianamente o dilema – respeitar e partilhar – a individualidade, a heterogeneidade, a simultaneidade ou, seguir a rotina preestabelecida cuja tendência é a uniformização, a homogeneidade e a rigidez". E também aceito sua consideração quando afirma (*ibidem*, p. 152) que "parece que ainda é difícil lidar com as individualidades, iniciativas e com as competências das crianças num ambiente onde cada coisa tem a sua hora e o seu lugar para acontecer".

Entretanto, o que se torna evidente nas cenas é a existência de um controle dos adultos sobre as crianças que busca garantir uma ordem

⁶⁶ Uma cena que revela esta afirmativa está apresentada na categoria Participação x Proposta.

temporal e espacial, e esta ordem pouco questionada interfere diretamente nos mundos de vida das crianças.

5.2.1b Controle sobre o uso de materiais pelas crianças

Os registros deixam patente um cuidado extremo com os materiais, sejam eles lápis, cadernos, roupas, brinquedos, fantasias etc., acarretando um controle sobre os afazeres infantis.

A seguir, apresento três cenas que correspondem a essa assertiva:

“As crianças estão lanchando. Ângelo, Kauê, Vitória C. e Edilaine. Kauê me pergunta sobre o caderno que eu prometi levar para eles. Pego então o caderno na bolsa e o quadro⁶⁷ com fotos do passeio que fizemos. Mostro para eles dizendo que o quadro é um presente meu para eles e que podem fazer o que quiserem com ele, levar para o parque, deixar na sala etc. [...]. Enquanto lancham, as crianças olham as fotos do quadro: tocam, apontam-se. Quando o lanche termina, as crianças levam o quadro para a outra mesa e ficam se admirando. Quando “cansam de olhar” e saem, eu pego o quadro e coloco apoiado na estante que é baixa, onde estão os brinquedos. Quando Vivi chega na unidade, vê o quadro na estante, o pega e leva para a mesa. Sobe em cima para olhar melhor. Percebo que ela tem dificuldades para ver, talvez um problema de visão. Após fitar o quadro por alguns minutos, acaba por se reconhecer.. Olha para mim e grita: é a Vivi!!! As outras crianças se aproximam e ficam e ver o quadro novamente. Eu, Vitória C., Kauê, Vivi e Edilaine ficamos a observar o porta-retrato, mas por um momento me distancio para pegar a máquina e tirar uma foto. A auxiliar chega e diz: cuidado, assim vocês vão estragar o quadro tão bonito que a Giselle fez!!! Daqui o quadro eu vou arrumar! Retira o quadro das crianças e Vivi começa a espernear. A auxiliar diz que vai arrumar o quadro e coloca fita do lado de trás com a minha ajuda, para que o fundo não saia. Tento devolver o quadro às crianças, mas ela diz: não, agora nós vamos chamar as crianças para a roda. E guarda o quadro em uma estante mais alta”. (Diário de Campo 04/08/09).

⁶⁷ O quadro e o caderno foram um presente meu a partir de uma conversa com as crianças.



Fotografia 11 – As meninas que se observam
Fonte: Giselle Vasconcelos – ago/2009

É preciso esclarecer que a auxiliar estava no mesmo local e no momento em que eu havia dito às crianças que o quadro era um presente para elas, mesmo assim, controlou o uso do quadro, não deixou com que as crianças mais tarde o levassem para o parque quando elas pediram, com o argumento de que elas o estragariam e que ele deveria permanecer guardado. Não posso afirmar que as crianças o utilizassem desta ou de outra forma. Talvez ele servisse para enfeitar a “casinha” ou ele fosse sendo passado de mãos em mãos entre crianças e adultos de toda a creche que estavam naquele momento no parque, o que me renderia muitos outros registros. O fato é que o objeto foi negado às crianças porque o adulto julgou – por ele mesmo – que as crianças não teriam condições de explorar o objeto sem que o “destruíssem”. É verdade que o quadro poderia realmente ser danificado ao ser explorado, mas ao mesmo tempo, é verdade também que toda a possibilidade de o quadro render às crianças novas criações quanto ao uso do objeto e interpretações sobre as fotos lhes foi vetada, e mais, lhes foram vetadas também as possibilidades de “aprender” a usar o objeto. Ou seja, não foi permitido às crianças explorar tão pouco manusear o objeto dentro de uma regra estabelecida pelos adultos.

O importante nessa situação é a revelação de que as ações das crianças dependem das decisões dos adultos. A lógica do adulto sobre o que significa o objeto (o quadro de fotos), bem como a maneira como este objeto deve ser explorado (apenas ser visto) é tão fortemente predominante que reprime outras significações e lógicas, neste caso, a das crianças⁶⁸.

Eloisa Rocha, em comunicação no Congresso Educação e Democratização em 2007, proferiu: *a inserção de um novo sujeito (criança) na cultura, não se dá por imposição e, tão pouco de forma espontânea, mas se realiza exatamente no âmago desta relação, entre o que já está socialmente constituído e a sua apropriação* (p. 20). No entanto, embora a inserção do sujeito criança na cultura não se dê por imposição, esta imposição cultural do adulto sobre as crianças existe, e revela que por parte dos educadores há uma visão hegemônica de conhecimento coerente com o paradigma da modernidade, ao passo que desqualifica os modos de fazer/saber das crianças.

A seguir, trago mais uma cena que nos remete a tal reflexão.

“As crianças estão brincando pelo espaço da sala. Na mesa há canetinhas, lápis e caderno de desenho à disposição das crianças. Edilaine e Vivi vão para a mesa e começam a desenhar. Vivi inicia uma brincadeira com as tampinhas das canetas de hidrocor. Ela empilha as tampinhas das canetinhas, Edilaine imita a colega. A auxiliar ao perceber diz: não pode Vivi, assim estraga as canetinhas, dá aqui pra eu guardar. Vivi fica aborrecida e não devolve as tampinhas. Edilaine devolve as suas. A auxiliar continua: anda vivi, devolve. E a menina acaba jogando as tampinhas na mesa. A profissional então diz: vamos tampar as canetinhas, me ajude. E a menina ajuda. A auxiliar sai da sala. As meninas, ao perceber a saída dela voltam a empilhar as tampinhas uma sobre as outras e brincar. As duas vão até a professora e mostram o que tinham feito, a mesma diz: que legal, vocês fizeram uma espada? Olha só, vocês podem brincar à vontade com isso, mas quando terminar de brincar, tem que tampar as canetinhas, senão elas vão secar e não vai dar para usar. Vivi faz sim com a cabeça. Peço para tirar uma foto delas e elas fazem uma pose. A auxiliar volta para a sala e quando as meninas a vêem vão para a mesa arrumar as tampinhas, cada uma na sua cor”. (Diário de Campo, 24 de agosto de 2009).

⁶⁸ Em meados de outubro perguntei à professora onde estava o quadro de fotos, uma vez que nunca mais o vi depois desta cena. A professora se mostrou surpresa e me disse que não o tinha visto mais e que iria perguntar para a auxiliar onde ela havia o guardado. Na outra semana, a professora me disse que a auxiliar havia guardado o quadro em um armário no depósito. Até o final da observação, o quadro não retornou às crianças.



Fotografia 12 – Edilaine, Vivi e suas produções
Fonte: Giselle Vasconcelos – ago/2009

Os adultos interpelam as crianças quando elas fazem coisas as quais não estão acostumados a vivenciar. Para o adulto, tampas de canetas servem para tampar canetas e nada mais, por isso ele não concede à criança o direito de fazer outras coisas com as tampas. Por outro lado, quando as crianças percebem que há espaço para experimentar, fazem-no e partilham esta experiência.

Corsaro (2009, p. 31), ao definir cultura de pares afirma, que é *“um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com os seus pares”*. Percebo que criar outras possibilidades de uso para objetos e/ou outros materiais se constitui numa cultura de pares para as crianças. No entanto, existe um embate entre a conservação dos materiais e a sua exploração pelas crianças, há uma discrepância entre a lógica das crianças e a lógica dos adultos. Fica evidente que a lógica do adulto coloniza a lógica da criança. Em muitos momentos, a fala do adulto para a criança tem o tom de que ela não é mais bebê e tem que aprender a manusear o material, revelando a concepção equivocada de criança como um vir a ser, falas como *“você já é bem grandinho e sabe que não pode fazer isso...”* ou *“eu já não expliquei que não pode fazer deste jeito? Até parece bebê!”* faziam parte de algumas situações que privavam as crianças de promover outras significações para além daquelas

estipuladas pelos adultos, usurpando o processo de criação e impondo o de reprodução.

*“Estou sentada no tapete observando as crianças brincarem pelo espaço da sala. Rafaely pega um livro e senta-se ao meu lado. Rafaely: conta esta história para mim? Pesquisadora: conto sim. Abro o livro **O grúfalo** e inicio a leitura. A diretora entra na sala carregada de brinquedos novos. Todas as crianças vão ao encontro dela. Menos Rafaely, que continua ao meu lado. As crianças começam a tocar os brinquedos e os adultos as interceptam dizendo que não é para mexer. A diretora diz: esses brinquedos a gente comprou com uma verba que veio para a APP⁶⁹, não é para abrir ainda. A professora vai conversar primeiro com vocês sobre eles. A diretora sai da sala deixando os brinquedos em cima das mesas da sala. As crianças começam a abrir o brinquedo e a professora parece querer controlar a situação.*

Professora: esperem! Deixem os brinquedos em cima da mesa, eu quero primeiro conversar com vocês. Vamos para a roda.

As crianças imediatamente vão para roda.

Gabriel: já sei não pode quebrar!

Vitória C.: tem que ter cuidado né?

Percebo que Edilaine já está com um conjunto de panelinhas nas mãos. A professora pede que ela devolva os brinquedos à mesa. A menina chora.

Professora: calma Edí, a prof vai deixar vocês brincarem, mas vamos conversar primeiro.

Ângelo: não dá primeiro para o Gabriel senão ele não vai emprestar.

Isadora: é tem que emprestar né prof?

Kauê: ahh, a gente vai poder brincar só amanhã.

A professora inicia uma conversa com as crianças sobre os cuidados que elas devem ter com os brinquedos novos, diz que os brinquedos serão usados também pelo grupo de crianças do período da tarde e por isso devem ser utilizados com zelo. Depois da conversa, a professora traz os brinquedos para a roda e vai entregando às crianças conforme o interesse de cada uma.

Edilaine pega o conjunto de panelinhas e me convida para brincar. Eu, Edí, Vivi e Isa iniciamos uma brincadeira de “restaurante”.

O que você quer comer? Pergunta-me Isa

Pesquisadora: quero ovos fritos.

Edilaine: quer beber um suco de morango?

Pesquisadora: sim, um suco está bom.

Edilaine: como se faz suco de morango?

Pesquisadora: eu faço suco de fruta com a fruta que eu quero, um pouco de água e, às vezes, açúcar.

Edilaine coloca os “morangos” no copo, a água e o açúcar. Mexe e me entrega.

Isa: Tome seus ovos! Pego os “ovos” junto com o “suco” e me delicio. Devolvo a louça para Vivi que as guarda. Isa diz: Vivi você lavou a louça antes de guardar?

Ela está suja! Vivi retira as loucinhas da caixa e começa a “lavá-las”.

Percebo que os outros adultos da sala não brincam com as crianças, mas estão a observar o uso dos brinquedos”. (Diário de Campo, 27 de outubro de 2009).

A partir desta cena, é possível perceber que a preocupação dos adultos não é a apreensão das múltiplas possibilidades de exploração dos

⁶⁹ Associação de Pais e Professores.

brinquedos pelas crianças, tão pouco de mediador sobre os saberes e fazeres contido em cada ato de brincar. Observei que Vivi após esse dia passou a “lavar” as loucinhas sempre que brincava de restaurante. Isa lhe ensinou que depois de comer é preciso lavar a louça e que não pode guardá-la suja. Eu, por outro lado, ensinei a Edilaine os ingredientes que compõem um suco de fruta. A brincadeira não teve o propósito de ensinar isto ou aquilo, o propósito era o próprio prazer que ela nos proporcionava. Contudo, a partir da brincadeira, na relação entre as crianças e na relação delas comigo foi possível ampliar os saberes e fazeres.

Compreender que a brincadeira não é inata da criança, que brincar se aprende e que por meio da brincadeira a criança produz significados exige reconhecer que a brincadeira possui um papel fundamental nas relações pedagógicas.

Para Brougerè (1995):

É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais. [...] Contudo, o que a criança aprende através dessa iniciação progressiva na brincadeira? Ela aprende, justamente, a compreender, dominar e depois produzir uma situação específica distinta de outras situações. (BROUGERÈ, p. 97 e 98).

No entanto, o autor alerta:

Não se pode fundamentar, na brincadeira, um programa pedagógico preciso. Quem brinca pode sempre evitar aquilo que lhe desagrade. Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela produz, também uma incerteza quanto aos resultados. Daí a impossibilidade de assegurar aprendizagens, de um modo preciso, na brincadeira. É o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto. (BROUGERÈ, p. 104).

Neste sentido, ainda de acordo com Brougerè, o papel do educador frente à brincadeira é o de possibilitar pontos de apoio à criança

na sua atividade lúdica, respeitando essa incerteza e priorizando a liberdade de criação e reinvenção das brincadeiras.

Ainda sobre o controle aos modos das crianças usarem os materiais na sala, constatou-se também que as crianças incorporam o controle e reproduzem aos seus pares uma ideologia de submissão, como podemos perceber por meio da cena abaixo:

“A professora hoje está de atestado médico. A auxiliar está sozinha com o grupo. Ela chama as crianças à mesa para iniciar a proposta do dia. Põe um desenho xerocado de um hipopótamo no centro da mesa e diz: Não é para ninguém mexer até eu mandar. A auxiliar sai da mesa para buscar o resto dos materiais necessários para a atividade. Enquanto isso Vivi pega um desenho e Giba berra: Não é para mexer!!! Mas Vivi ignora Giba e começa a apontar o desenho dizendo: potamo potamo. As crianças se entreolham. A auxiliar volta e começa a distribuir o material. Mas antes diz: vou entregar só para quem está se comportando. E começa a distribuir tinta e canudinhos para as crianças. Edilaine é a última a receber o material, pois se levantou da cadeira várias vezes. A menina começa a chorar. Ângelo olha para ela e diz: Não adianta chorar, tem que ficar quieta!” (Diário de Campo 15/09/2009).

É possível perceber que ao controlar as ações das crianças os adultos imprimem nelas as regras do jogo: de que as crianças precisam obedecer. Quando Ângelo diz que “*não adianta chorar*” à colega, que é preciso “*ficar quieta*”, mostra claramente que naquele momento é preciso ser submisso para conseguir aquilo que quer, no caso, receber o material para realizar a atividade.

Num primeiro momento, ao analisar os registros que compõem esta categoria, ponderei que a escassez de material na unidade fosse um fator de influência para tais atitudes dos adultos. Contudo, ao conversar com a diretora e supervisora e ao me deparar com o depósito na maioria das vezes com uma quantidade suficiente de materiais⁷⁰, descartei esta hipótese. Busquei me debruçar sobre tal questão, tentando desvelar o sentido de tal preocupação exacerbada. Em certo momento, percebi que estava querendo explicar uma situação por um ângulo equivocado. O foco de análise não deveria ser por que os adultos se preocupam com os materiais, este era o discurso que legitimava uma lógica do adulto sobre a

⁷⁰ Quanto aos materiais didáticos fornecidos pela prefeitura, pode-se afirmar que não há uma grande variedade, por exemplo, no que tange a materiais para pintura, há disponíveis lápis, canetinha, tinta guache e cola colorida.

lógica das crianças. Por outro lado, ao buscar essa compreensão sobre as ações dos adultos, recorri às contribuições de Bourdieu sobre o conceito de *habitus*⁷¹, ou seja, as ações dos adultos, de modo inconsciente, são marcados por uma lógica condicionada por um *habitus* social no qual a conservação dos materiais tem mais importância do que as múltiplas possibilidades de construção de saberes e fazeres que eles proporcionam às crianças quando elas estão juntas. Por outro lado, a lógica das crianças, que se baseia na ideia de que os materiais servem para serem explorados, é dominada pela lógica dos adultos.

É preciso considerar que embora o conceito de *habitus* ajude-nos a refletir sobre esta situação, não se compreende que a estrutura é a única condicionante da constituição do ser e, conseqüentemente, das suas decisões e ações.

5.2.1.c - Controle sobre as relações sociais entre pares

Como já fora explanado, as relações sociais estabelecidas entre as crianças indicam uma pluralidade de posições sociais assumidas em diferentes contextos. Em contrapartida, percebeu-se que as posições assumidas pelas crianças e as relações sociais estabelecidas entre elas sofrem controle dos adultos, conforme demonstram as cenas seguintes:

“As crianças estão no tapete, em roda. A professora diz que é hora de ir almoçar. Ângelo pega na mão de Martina e diz: eu vou com a Martina! Giba também dispara: eu vou do lado da Vitória porque ela é o meu amor. A auxiliar diz para Ângelo: não senhor, todo dia é a Martina. Você hoje vai com outro colega. Mas os dois permanecem de mãos dadas até que a Martina é chamada para dar a mão para Vivi, a menina obedece e Ângelo fica irritado e toma a decisão de ir sozinho na fila. Vitória e Giba vão juntos”. (Diário de Campo 7 de agosto 2009)

⁷¹ Segundo Bourdieu (1983b, p. 65), *habitus* “é um sistema de disposições duráveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças as transferências analógicas de esquemas [...]”.



Fotografia 13 – Martina e Ângelo
Fonte: Giselle Vasconcelos – ago/2009



Fotografia 14 – Giba e Vitória
Fonte: Giselle Vasconcelos – ago/2009

“As crianças são chamadas à mesa para iniciar uma atividade. Gabriel, Kauê e Ângelo sentam juntos. Os três riem, conversam e fazem a atividade proposta. A auxiliar interrompe: Kauê, senta aqui, aí perto do Gabriel e do Ângelo não está dando certo”. (Diário de Campo, 19 de outubro de 2009)

“Hoje tem mostra educativa na unidade. Trata-se de uma exposição dos trabalhos das crianças para a família e comunidade. As crianças são levadas ao hall, sentam-se no chão para assistir a apresentação do boi de mamão por crianças de outro grupo. Felipe, Kauê, Ângelo e Gabriel estão sentados juntos. Um adulto se aproxima separando-os e diz: vocês quatro juntos, não!” (Diário de Campo, 20 de julho de 2009).

As relações estabelecidas pelas crianças com os seus pares são constituídas de inúmeros sentimentos: afeto, inveja, disputa de poder sobre as decisões, afinidades etc. Entretanto, os adultos parecem querer homogeneizar as relações, ignorando a individualidade de cada criança.

Na primeira cena, em que Ângelo é proibido de ir ao refeitório ao lado de Martina, fica claro que as relações que as crianças instituem são controladas pelos adultos, sendo permitido ou não vivenciarem.

Nas duas cenas seguintes, o quarteto é desfeito para impor uma ordem social, para que as “regras sociais” sejam respeitadas. É claro que os quatro meninos juntos transgridem essas regras, seja conversando na hora em que não se deve conversar, levantando num momento impróprio para o adulto, rindo em tom alto etc.

Esta assertiva fica evidente quando em entrevista com a professora de sala sobre o maior controle nos momentos coletivos⁷², ela afirma:

“Porque assim ó, o que foi passado para nós por muito tempo é que o adulto tem que ter o controle sobre a situação, então assim... se tem muito barulho, se tem muita correria, (silêncio)... na verdade, a gente pensa que se tem muito barulho, muita correria, as crianças estão apenas fazendo bagunça e, na verdade, não, isto não é verdade. Barulho e correria fazem parte da vida das crianças, é que na verdade as crianças se organizam de outra forma. Só que, às vezes, a gente não quer mostrar para o outro que aquilo ali é expressão, que as crianças estão se expressando. Por quê? Porque na verdade a gente tem vergonha dessa expressão das crianças, a gente fica pensando no que os outros adultos vão pensar do nosso profissional, que eu não estou tendo controle sobre aquela situação. Por isso que nas atividades coletivas em que o barulho é maior, a gente fica dizendo para as crianças “não falar”, “não se mexer”, porque o outro adulto está ali do lado. Porque a professora do lado pode pensar: olha aquela professora ali não ensinou as crianças a ficarem num espaço coletivo”. (Entrevista com a professora de sala, novembro/2009).

Ficar quieta, não se mexer, não falar, não rir é o que os adultos querem em relação às crianças, por outro lado, defendem uma infância vivida, mas controlam todas as ações das crianças, inclusive punindo-as quando não correspondem às suas expectativas. Fica evidente que ao mesmo passo que a retórica dos adultos está em favor de uma infância

⁷² Momentos previamente planejados que agregam dois ou mais grupos de crianças. Foi constatado numa primeira análise dos registros que esses momentos eram os mais carregados de controle dos adultos sobre as crianças.

vivida que respeite a criança como um agente social e que reconhece as suas especificidades, as ações daqueles estão voltadas para um *habitus* acumulado, ou seja, é preciso levar em consideração que este paradoxo da infância (James & Prout, 1998) está atrelado a constrangimentos estruturais e, por isso, as ações dos adultos não podem ser compreendidas desvinculadas desses constrangimentos.

Para Wacquant (2009), o *habitus* “é dotado de inércia incorporada, na medida em que o *habitus* tende a produzir práticas moldadas depois das estruturas sociais que os geraram” (p. 3). Desta forma, não é surpresa que retórica e ação se destoam, uma vez que as estruturas sociais geraram por muito tempo uma visão hegemônica de criança incompleta e incompetente. Por outro lado, o mesmo autor, aponta que o *habitus*, embora durável, não é “estático ou eterno: as disposições são socialmente montadas e podem ser corroídas, contrariadas, ou mesmo desmanteladas” (p. 3). Neste sentido, o *habitus* sofre influência e pode ser alterado. Penso que a retórica em defesa de uma Pedagogia da Infância seja um primeiro passo para uma mudança de *habitus* dos adultos que compõem a instituição educativa, porém, esse processo de mudança não é tranquilo, é, pelo contrário, permeado de ações que contradizem as ideias. Por outro lado, Santos (2000, p. 97) defende que para haver mudanças é “necessário começar por mudar a razão que preside tanto aos conhecimentos como à estruturação deles. Em suma, é preciso desafiar a razão indolente” que acaba por desvalorizar os conhecimentos não colonizados.

5.2.2 Desvalorização do saber infantil: quando o conhecimento da criança é desconsiderado

O controle exercido sobre as crianças muitas vezes é defendido a partir da ideia de que nós adultos sabemos mais do que elas, pautada numa lógica de que temos mais experiências acumuladas. Embrenhados nesta lógica, os adultos frequentemente desvalorizam as produções e elaborações das crianças. Das 39 (trinta e nove) cenas que compõem a categoria anterior – controle – 21 (vinte e uma) correspondem a uma

desvalorização do saber infantil. Esta categoria de análise poderia ser uma subcategoria da primeira, porém, trago-a desvinculada pois penso que ela merece uma reflexão mais apurada.

Início afirmando que talvez seja verdade que nós adultos temos mais experiências que as crianças se analisarmos somente o tempo de vida de cada um, contudo, remeto-me a algumas questões: seriam as nossas vivências mais intensas do que as delas? E ainda, o fato de termos mais experiências é motivo suficiente para desqualificarmos o saber das crianças?

Estas questões, agora, ficarão em aberto, será o ponto de interrogação que permeará a reflexão desta categoria. O que vale no momento destacar é que esta compreensão de que as crianças não podem ter autonomia por não serem capazes é muitas vezes reproduzida, uma vez que encharca as crianças.

A seguir apresento três cenas que tornam evidente uma desvalorização infantil dos adultos sobre as crianças e uma que revela que as próprias crianças desvalorizam aquilo que sabem, pois foram induzidas a isso.

“Estamos no hall, a proposta é fazer pizza com as crianças. Dois grupos (duas turmas) sentam-se à mesa. A auxiliar faz a massa, as crianças que estão do outro lado da mesa não conseguem ver o que está acontecendo na bacia onde são colocados os ingredientes. Algumas levantam e as professoras pedem que se sentem. O processo demora e as crianças vão se frustrando quanto à proposta inicial: fazer pizza! Depois de feita a massa, as professoras distribuem um pedaço de massa para cada criança, que deverá fazer um círculo com ela. As crianças fazem bolinha, coração, enrolam a massa e entregam para a professora responsável pela fôrma, mas a professora devolve e diz que tem ser redonda. Ângelo faz sua pizza em menos de um minuto, afinal era só esticar na forma de um círculo. Vinicius o chama para sair correndo pelo corredor e lá vão os dois. A professora percebe e chama a atenção de Ângelo, mas Vinicius continua a correr por trás da professora sem ser notado, inclusive subindo em um tablado e começando a pular. A professora leva Ângelo até a mesa e o menino fica observando Vinicius correndo de um lado para o outro. Então ele pede outra massa, e faz mais um círculo. Theo entrega sua pizza em forma de coração para um adulto dizendo: não muda tá? É um coração, eu quero assim! E o adulto responde: mas pizza não é em forma de coração. O adulto olha para mim e volta para o menino dizendo: tudo bem, tudo bem, deixa assim”. (Diário de Campo, 9 de julho de 2009).

“A auxiliar não veio, sua mãe está doente. Outro profissional (também auxiliar de sala) está assumindo o grupo juntamente com a professora. A “nova” auxiliar está colocando os convites para a mostra na agenda das crianças. O convite foi

confeccionado pelas próprias crianças dias antes, trata-se de um desenho com cola colorida. Vitória C. nota que a auxiliar está colocando outro convite na sua agenda e diz: prof este não é o meu convite! E ela responde: não faz mal, pode ir qualquer um, olha só (e mostra os convites colados nas outras agendas) viu? Como é que eu vou saber quem é de quem? Vai qualquer um mesmo". (Diário de Campo, 17 de julho de 2009).

"Entro na sala e percebo uma pista feita pela Professora e auxiliar na mesa. Ângelo, Gabriel, Kauê e Vitória C. estão brincando na pista com carrinhos. Alguns andam na contramão e se batem. Após as batidas (que são frequentes), os carrinhos são mandados para a "oficina do Gabriel" para serem arrumados. A auxiliar chega perto e diz: olha, se vocês continuarem a brincar assim, se batendo, vai acabar estragando a pista, tem que ter cuidado. Ângelo responde: mas a gente está tendo cuidado. E a auxiliar continua: não, vocês andam na contramão, tem que ir um atrás do outro. A auxiliar pega um carrinho e começa a brincar com as crianças. Kauê continua na contramão e auxiliar diz: Kauê, assim você vai bater no meu carro, tem que ir pro outro lado. Ângelo replica: mas prof, isso não é uma pista de verdade, é só para brincar. (Diário de Campo, 1 de setembro de 2009).

As três cenas revelam uma desvalorização do saber infantil. Não é permitido à criança fazer uma pizza diferente, tão pouco andar na contramão numa pista de carrinho. Há um embate entre as lógicas de saber entre crianças e adultos. Parece-me que enquanto os adultos lutam por uma uniformização sobre o modo de fazer e pensar sobre as coisas, as crianças se preocupam em experimentar novas formas de fazer.

Porém, ainda assim, quando as crianças produzem algo conforme os anseios dos adultos – o caso do convite confeccionado – estes não o valorizam e o choque entre as lógicas das crianças e dos adultos é revelada: enquanto o segundo percebe como importante a mera entrega de um convite às famílias, a criança percebe nesta ação a possibilidade de compartilhar com a sua família o produto de um trabalho realizado. O seu trabalho não é qualquer um... é o resultado de um processo que lhe rendeu experiência e aprendizagem, é único para a criança e não pode ser substituído.

Sarmiento (2007, p. 33) nos elucida quanto a esta desvalorização do adulto frente o saber da criança ao afirmar que "a criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação da características de um ser humano "completo". Para o autor, a definição

de infância dada pelo adulto é marcada pela negatividade. Diante deste fato, conclui:

[...] todos os processos de qualificação da infância por negação constituem, efectivamente, um acto simbólico de expressão de adultocentrismo e a projecção ideológica sobre a infância de concepções ideológicas essencialistas sobre a condição humana. Com efeito, a infância deve a sua diferença não à *ausência* de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum. (SARMENTO, 2007, p. 35).

Infelizmente, apesar de criança ser criança em qualquer parte do mundo, ou seja, elas têm especificidades comuns nos seus modos de ser e fazer que as diferenciam qualitativamente do adulto, a expressão adultocêntrica ainda permeia as práticas pedagógicas, pior, as crianças incorporam o fazer/pensar adulto como aponta a próxima cena:

“As crianças estão com vários materiais à disposição para confeccionarem uma ilustração sobre a história lida pela professora na sala. Há algodão, gravetos, folhas, tintas, cola, canetinhas, tesoura, lápis, régua e cartolinas. Edilaine não presta atenção na orientação dada pela professora quanto ao uso e o propósito dos materiais e começa a usar o material sem um planejamento prévio. Intensamente, ela experimenta os materiais. Vitória C., ao perceber que Edilaine não realiza a atividade proposta, diz: está tudo errado o seu! Edilaine replica: Não está não. Vitória C.: Está sim porque você não fez uma girafa! Na história tem girafa. Edilaine: deixa... o meu é assim. Vitória C.: mas assim está errado. Edilaine: por quê? Vitória: porque a prof é grande, ela sabe tudo, e isso... (aponta para o desenho da colega) isso não é o certo” e Edilaine se desaba a chorar. (Diário de Campo, 27 de agosto de 2009).

Na relação entre as crianças é possível identificar uma reprodução da ideia paternalista de que os adultos sabem mais do que as crianças. Esta afirmativa é ilustrada pela fala de Vitória C. quando ela afirma que a professora é grande e que sabe tudo. O fato é que a professora não havia intercedido sobre o desenho de Edilaine, porém, para legitimar o seu pensamento – de que o desenho da colega não

estava de acordo com o proposto –, ela recorre ao argumento de que a sua fala está de acordo com aquilo que a professora pensa.

Remeto-nos às duas questões elaboradas ao início desta seção. Os adultos têm mais tempo de vida do que as crianças, isto no momento é inquestionável, porém, as experiências vividas entre um e outro não são menores ou maiores, são diferentes, dependem principalmente dos seus modos de vida. Não seria ilógico afirmar que uma criança que vive num ambiente de circo, por exemplo, tem mais experiência (pois viajou para muitos lugares, conheceu outras culturas para além da vivida por ela) do que um adulto que se confinou no mundo do trabalho e das obrigações sociais. Claro que este exemplo é simplório e que a experiência de cada um não pode ser “quantificada” apenas por esses fatores, todavia, serve para desmistificar a ideia de que um tempo cronológico é o que define a legitimidade do saber. Santos (2000) aposta na utopia (realizável) do interconhecimento, na possibilidade de mergulhar em novos saberes sem necessariamente desconsiderar os antigos. Para o autor, não há mais ou menos, mas diferentes saberes.

O princípio da incompletude de todos os saberes é condição da possibilidade de diálogo e debate epistemológicos entre diferentes formas de conhecimento. O que cada saber contribui para este diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma dada ignorância. O confronto e o diálogo entre saberes é um confronto e um diálogo entre processos distintos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. (SANTOS, 2000, p. 107).

Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), ao afirmar que para ensinar exige-se consciência do inacabamento humano, escreve que “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” (p. 55). Muitas vezes, os adultos parecem ignorar que são inacabados, ou quando conscientes disto, ainda insistem que são **mais** acabados do que as crianças. Esta falsa percepção corresponde à valorização do modo de pensar hegemônico, talvez menos enraizado nas crianças.

Segundo Sans (*apud* Rotta de Oliveira, 2004, p. 186), “as crianças pensam com sentimento, seguem os seus instintos e desejos; já os adultos procuram sempre a lógica do pensamento e do seu comportamento”.

Outro fator a se considerar é o fato de que nós adultos, na maioria das vezes, somos propícios a reproduzir saberes, enquanto as crianças criam possibilidades de experienciar novos modos de pensar e de fazer. Para Benjamin, “a experiência é a máscara do adulto, que, baseado no absurdo e na brutalidade da vida, impede e desencoraja a ousadia de experimentar o novo” (1984, p. 25).

Esta colaboração do autor é o que define uma das mais marcantes diferenças entre as formas de pensamento das crianças e dos adultos, desmistificando a ideia de que os adultos são meros vilões, ao contrário, são também frutos de constrangimentos estruturais.

5.2.3 Os protestos e as resistências das crianças

Para o dicionário Houaiss⁷³, a palavra **protesto** significa “grito, brado de repulsa ou de não-concordância com relação a (algo)”, já a palavra **resistência** é percebida como a “recusa de submissão à vontade de outrem; oposição, reação”.

Se por um lado o protesto é compreendido como um sinal claro de não concordância, a resistência, por outro, parece-me que denota ações nem sempre claras da não aceitação. Ao referir-se sobre crianças, esta diferenciação entre protesto e resistência torna-se ainda mais complexa, uma vez que as crianças se expressam a partir de múltiplas linguagens.

Diante do controle exercido sobre as crianças nos seus modos de viver, estas protestam e resistem das mais diferentes maneiras e muitas vezes verbalmente. É preciso esclarecer que das 132 cenas registradas, apenas 12 (doze) apresentam protestos das crianças sobre o controle exercido, no entanto, em muitas outras é possível perceber a resistência

⁷³ Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Versão 2.0a

delas.. É verdade que o silêncio também é uma forma de resistência, como lembrou a professora em entrevista quando questionada sobre os modos de transgressão das crianças:

[...] com as crianças nem sempre esta relação (entre adultos e crianças) se faz de maneira passiva, mesmo no silêncio; quando as crianças silenciam não quer dizer que elas estão passivas nesta relação, o silêncio muitas vezes é sinal de transgressão. Infelizmente a gente acha que a criança é passiva, mas não escutamos o silêncio delas, porque o silêncio quer dizer muita coisa também. (Entrevista com a professora, novembro/2009).

Porém, as cenas capturadas não deram conta de revelar o silêncio como forma de resistência, ao contrário, embora às vezes com um silêncio verbal, as cenas revelam uma resistência, ora gestual, ora num choro, ora numa cara feia...

Para Cerisara (2004), *as ações e reações das crianças diante do que lhe é proposto são dadas pela participação corporal, gestual, cognitiva, motora, emocional, efetiva e individual de forma indissociável.*

Poderíamos considerar que o silêncio das crianças é uma falsa aparência que nós adultos julgamos existir por não sermos capazes de perceber “as cem linguagens”⁷⁴ das crianças. Por estar consciente dessa incompetência/falta de sensibilidade para “auscultar”⁷⁵ as crianças, o número reduzido de cenas registradas que constitui esta categoria pode ser uma consequência do hiato que há no modo como conhecemos as crianças.

As crianças estão em roda com a professora. A auxiliar de sala está de atestado médico. Outra auxiliar de outro grupo assumiu a sala juntamente com a professora. Kauê sai da roda e observa as crianças que estão brincando no parque. A auxiliar vai atrás dele e diz: Estás louco para ir para o parque né? Ele balança a cabeça em movimento de “não”. Ela retruca: sei! Quem te conhece que te compre!! Volte para a roda agora. O menino volta para a roda e se deita no chão deixando clara a sua posição frente à atitude da auxiliar. A professora pede que ele fique sentado direitinho. Ele encosta-se desanimado. (Diário de Campo, 17 de julho de 2009).

⁷⁴ Poema escrito por Lóris Malaguzzi.

⁷⁵ Termo utilizado por Sarmento (2004) e Rocha (2009) para definir que a percepção da criança não se dá apenas por meio da percepção auditiva, mas na junção de outros sentidos.



Fotografia 15 – O protesto de Kauê
Fonte: Giselle Vasconcelos – jul/2009

Kauê sabia que se ele afirmasse que queria ir ao parque a auxiliar iria lhe repreender. Há um controle inclusive sobre os desejos das crianças, para além das ações delas.

Quando é “desmentido” pela auxiliar e obrigado a voltar para a roda, sente-se frustrado e deita-se no chão em protesto. Digo isso, pois Kauê nem ao menos se dá ao trabalho de ouvir o que está acontecendo na roda e, depois dessa cena, ele insistentemente chama a atenção de outros colegas fazendo caretas, tirando o casaco e ainda em alguns momentos coloca a mão no ouvido demonstrando que não quer ouvir nada, como comprova a fotografia a seguir:



Fotografia 16 – lá La ri La La
Fonte: Giselle Vasconcelos – jul/2009

Apesar de evidente que a ação de Kauê é um protesto, os adultos não intercedem sobre a situação, apenas o ignoram, fazendo de conta que nada acontece.

Mouffe (2000) afirma que num regime democrático os protestos constituem lutas entre adversários que defendem interesses diferentes, todavia, eles respeitam sempre a diferença que os separa. A autora defende, ainda, que o confronto pode ser um espaço democrático que contribui para a “renovação constante” da própria democracia, em que cada um tem direito a defender as suas ideias, mas, por outro lado, respeita e legitima a existência de adversários.

Ao contrário, ao ignorar o protesto, os adultos se negam a estabelecer a relação democrática. Destarte, é preciso considerar que o espaço educativo não é somente um lugar de opressão:

“A professora chama as crianças para conversarem no tapete. Kauê pergunta: depois de conversar vamos para o parque? Professora: sim, depois iremos ao parque. As crianças vão todas para o tapete (Kauê, Ângelo, Edilaine, Vitória C., Rafaela), menos Vivi, que brinca com um dominó de bichos. A professora inicia a conversa falando do bichonário que as crianças estão construindo e propõe que elas mudem seus crachás (que serve para fazer a chamada), já que os existentes estão muito velhos. Ela então diz: pensei em fazer de animais, cada um escolhe um animal para colocar no seu crachá. E Ângelo responde: A gente não é animal!!! A professora sorri e diz que não são, mas que podem colocar o animal que mais gostam. Vivi chega à roda com o dominó e começa a mostrar e fazer o som de cada animal, A professora incentiva a menina dizendo: que bicho é esse? E mostra o gato, ela diz: miauuu. A professora fala: ele faz esse barulho, mas como é o nome dele? E Vivi continua: miau... a Professora diz: Gato. E assim Vivi continua a mostrar outros animais e fazer o barulho. Ângelo ajuda perguntando outros bichos... Mas a roda começa a se desfazer. A professora pede silêncio ao grupo. Ângelo diz: Mariana⁷⁶ se você ficar fazendo isso daí mesmo que ela (a Vivi) não vai parar! Não tem que dá bola para ela! A professora diz: é, você está certo. E a professora pede que a menina guarde o dominó, mas Vivi não guarda. Ângelo diz: não dá bola para ela, você diz que é só não dar bola que ela para. A professora reinicia a fala sobre os crachás e pergunta a cada criança o seu bicho preferido para ir no crachá. Ângelo escolhe o cavalo, Vitória C., a zebra, Kauê, o gambá, Rafaela, o passarinho, e Vivi, ao ser perguntada, diz: “tuga”. A professora pergunta: tartaruga? Ela diz que sim com a cabeça.

A professora diz que quer fazer uma brincadeira com as mãos. Ângelo diz: a gente quer é ir para o parque! Ela diz: nós vamos para o parque, mas antes eu quero brincar de uma coisa com vocês. Ângelo espera a proposta. A professora pergunta às crianças para que servem as mãos. E Ângelo responde. Para colocar na boca quando a gente tosse! A professora diz: sim sim, vocês sabem da gripe A, né? O que vocês já ouviram disso? Ângelo diz: mata a gente. Kauê

⁷⁶ Nome fictício usado para identificar a professora do grupo.

diz: dá febre. A professora diz que por isso é importante lavar as mãos. A professora propõe que uma criança vende os olhos para ver se ela consegue adivinhar o que damos na mão dela. Kauê diz que vai no banheiro, mas ele não volta e fica na outra sala. A professora inicia a brincadeira e as crianças começam a gostar. Kauê volta e participa. Cada criança do grupo coloca a venda e outras selecionam o objeto a ser colocado nas mãos de quem está com a venda. E o tempo passa, já é hora de ir almoçar. A professora diz: olha só, já tá na hora da gente ir almoçar. Kauê grita: é né, e nem fomos para o parque. A professora diz: Poxa, Kauê, mas a gente estava brincando aqui e foi bem legal. Depois do almoço iremos ao parque”. (Diário de Campo 04/08/2009).

Esta cena representa mais de uma categorização⁷⁷, mas por hora vou fazer uma reflexão condizente com a categoria de análise proposta para o momento, que é o protesto das crianças.

O que vale identificar nesta cena é o fato de que Kauê cobra da professora aquilo que ela havia lhe prometido: ir para o parque depois da conversa. Embora Kauê tenha se envolvido na proposta da professora, ele não desconsiderou o combinado estabelecido entre eles. Quando ele percebeu que as “regras do jogo” haviam mudado, ele chama a atenção da professora, que faz uma contraproposta: ir para o parque depois do almoço. Kauê parece aceitar, pois se levanta, lava as mãos e vai almoçar.

A professora, ao considerar o protesto de Kauê e fazer a contraproposta, estabeleceu uma relação igual entre adultos e crianças, fazendo o menino perceber que a não ida ao parque no horário combinado não significava um desrespeito ao contrato selado.

Neste sentido, Gomes (2004) afirma: *“diante uma concepção de protesto socialmente construído, acredito, que é na interação com os outros que cada actor social se apercebe dos seus interesses económicos, morais, emocionais e constrói os seus objectivos políticos e as suas visões morais”*.

Mais adiante, a autora revela:

Nesta acepção teórica, a escolha de táticas e estratégias de acção num movimento de acção colectiva envolve todo um processo carregado de valores éticos e políticos inerentes a todos os actores sociais. O protesto

⁷⁷ A cena mostra um conflito vivido pela professora: ampliar o repertório cultural de Vivi ou continuar com a proposta planejada? A professora opta por dar continuidade à proposta planejada, porém, a partir da colocação das crianças, especialmente de Ângelo ao contribuir que as “mãos servem para tapar a boca ao tossir”, a professora inicia uma discussão sobre a Gripe A, que não estava no planejamento.

torna-se, assim, um meio para os indivíduos expressarem as suas sensibilidades e princípios morais. (GOMES, 2004).

Em acordo com a autora, ao protestar, as crianças demonstram que não são passivas, tão pouco submissas ao que lhes é proposto. Desta forma, elas – as crianças – apresentam-se como agentes sociais dotados de interesses que sustentam seus objetivos. Contudo, nas crianças, foi possível perceber que a “*escolha de táticas e estratégias de ação*” está mais diretamente ligada às suas sensibilidades do que aos princípios morais.

5.2.4 - Consciência da relação de poder

Outro indicativo importante constatado durante minhas observações é o fato de que as crianças têm consciência de que a relação de poder entre elas e os adultos é desigual e por isso “escondem” o que fazem. Em outros momentos, as crianças declaram essa consciência verbalmente, indicando que elas sabem que a relação entre crianças e adultos é marcada por regras que decidem quem manda e quem obedece.

Das cenas totais registradas durante a investigação, esta categoria conta com treze (13) cenas, sendo que cinco delas (5) aconteceram no momento da roda.

“As crianças estão no parque. Olho pela janela e vejo Isa e Martina na sala de outro grupo, cujas crianças também estão no parque. As duas brincam com os brinquedos daquela sala. Quando elas percebem minha presença na janela, ficam assustadas. Isa diz: não conta nada para elas que a gente está aqui. Pergunto: para elas quem? E Isa completa: para as profs, daí se tu contar a gente não pode mais ficar aqui. Então digo: tudo bem e saio da janela”. (Diário de Campo, 15 de setembro de 2009).

As meninas me mostram que têm consciência do poder do adulto. Que eles – adultos – são capazes de decidir sobre o que elas podem ou não podem fazer. Mas, ao mesmo tempo, elas se permitem desafiar esse poder.

Contudo, em outros momentos, apesar de conscientes de que são os adultos que estabelecem as regras, as crianças confirmam a relação desigual de poder.

As crianças estão brincando pela sala. A professora chama-as para a roda. Ângelo diz: a gente quer ir para o parque. Professora: primeiro nós vamos conversar e guardar os brinquedos de sala. Kauê: mas a gente ainda está brincando. Professora: mas agora nós vamos conversar para depois ir ao parque, vocês brincarão lá fora. Pablo e Vivi continuam a brincar e as outras crianças começam a guardar os brinquedos. A professora chama a atenção de Vivi e de Pablo para arrumar a sala. Ângelo diz: faz assim ó prof. Se eles querem brincar tanto na sala, tu deixa eles aqui na hora do parque. (Diário de Campo, 03 de setembro de 2009).

Ângelo, ao propor que Pablo e Vivi permaneçam na sala no momento do parque, está reproduzindo a relação entre crianças e adultos: se as crianças não obedecem, devem ser penalizadas para aprender a obedecer. O menino incorpora os valores do mundo adulto e procura propor aquilo que os adultos na sua concepção fariam.

Entro na sala. Vejo Ângelo, Vitória C., Isa, Martina e Gabriel brincando com massinha na mesa. Puxo uma cadeira e pergunto se posso me sentar à mesa com eles. Vitória responde: Claro né Gi, a escola não é nossa é da ... (Diretora), ela é quem manda. Pesquisadora: é sério? Por quê? Vitória: Porque sim, ela é grande né? Pesquisadora: e se as crianças pudessem mandar na escola, como seria? Gabriel: a gente ia poder fazer o que quer sem ser escondido. As crianças riem com a fala de Gabriel. (Diário de Campo, 24 de agosto de 2009).

Ao mesmo tempo em que as crianças sabem que são os adultos que estabelecem as regras, elas não se conformam com a situação, ao contrário, transgridem como revela Gabriel ao dizer que não seria necessário fazer escondido aquilo que querem se as crianças mandassem na escola.

Para Highmater (*apud* PAULA, 2007, p. 50), *“a transgressão está no coração da mentalidade ocidental. A ideia de que existem leis morais da natureza está tão arraigada no ocidente que tendemos a ver rupturas nessas leis toda vez que o comportamento de alguém nos confunde ou nos afronta”*.

É verdade que diante de toda regra e lei que objetiva o controle e a ordem social sempre haverá transgressão. Adultos e crianças

transgridem. Contudo, para as crianças, a transgressão é um meio de compreender as coisas que fazem e pensam, como aponta Gusmão (2003):

O sentido de transgressão pode ser exemplificado pelo comportamento da criança que ao ver, ouvir e perceber o mundo a sua volta percebe que o mundo do adulto, cheio de obrigações e deveres é um mundo contraditório, cujas regras e normas não oferecem um entendimento claro a sua mente infantil. Assim, buscar fugir de seus deveres e das obrigações instituídas para testar sua compreensão das coisas, seu entendimento do mundo. Portanto, a criança explora, rebela-se, zanga-se e cria um mundo onde espelha o que recebe e redimensiona com os seus iguais. Cabe, porém, perceber que tal comportamento não é desobediência planejada à autoridade dos que se iniciam na vida, mas é a forma e a maneira pelo qual a criança comprova se o seu julgamento é razoável ou não. (GUSMÃO, 2003, p. 204).

Porém, foi possível perceber que muitas vezes, para além da transgressão, a criança comprova seu julgamento também a partir da discussão, da relação dialógica entre crianças/crianças, crianças e adulto.

A professora em roda com as crianças inicia a leitura da história: Ninguém é mais importante que ninguém. As crianças escutam. Ao final da contação, a professora propõe uma discussão sobre a história. Vitória C. diz: Ahhh, os adultos são mais importantes dos que os outros. A professora: Não, todos somos importantes, os adultos viveram mais tempo e por isso sabem um pouco mais do que vocês, só isso. E Ângelo: Ahh tá (em tom de deboche) então por que é que o adulto sempre manda? A professora faz cara de vencida e não responde ao menino. (Diário de Campo, 17 de setembro de 2009).

A partir da afirmação de Vitória de que os adultos são mais importantes, fica evidente que as crianças discernem essa relação como desigual ao se tratar de poder. Na tentativa de mudar esta percepção das crianças, a professora se utiliza de palavras, e é desconcertada por Ângelo, que quebra seu argumento, pois ela não consegue responder à pergunta do menino. Pena que o diálogo teve um fim prematuro. Assim como este, outros em que os adultos não conseguem contra-argumentar as ideias das crianças são simplesmente interrompidos e assim as crianças internalizam “que o adulto é mais importante que as crianças”.

5.2.5 - Participação

Esta categoria conta com sessenta e oito (68) cenas registradas e expõe os dados que sinalizam a participação das crianças no interior da educação infantil e nas relações pedagógicas.

A participação das crianças no contexto investigado se apresentou complexa, permeada pelo confronto das lógicas de diferentes grupos geracionais – adultos e crianças – e culturais. Se, por um lado, os adultos insistem em reproduzir uma prática de acordo com o paradigma da modernidade, as crianças reinventam o modo de viver a vida. Neste embate, cada grupo geracional compreende e partilha valores, saberes e fazeres. É claro que como já apontado anteriormente, o poder do adulto frente às ações das crianças inibe, incapacita, molda e regula o saber/fazer delas, mas as crianças não são passivas.

5.2.5.a Estratégia para participar ou quando as crianças indicam outras possibilidades de criação

A busca por mecanismos que lhes permitam participar efetivamente nas decisões sobre a prática pedagógica foi verificada a partir da análise dos registros.

Todavia, antes de inserirmo-nos numa análise mais apurada sobre a questão, é preciso esclarecer que há uma diferença conceitual entre *relação pedagógica* e *prática pedagógica*. Enquanto a primeira é compreendida como um processo dado na interação com o outro e por isso constituído de diferentes saberes, sentimentos e culturas, que resulta em aprendizados, o segundo é caracterizado pela ação do professor⁷⁸ (planejamento, execução e avaliação) no processo educativo.

Ostetto (2000), ao referir-se sobre o planejamento na educação infantil, corrobora:

⁷⁸ Ao afirmar que a prática pedagógica é uma ação do professor não quero afirmar que esta ação não deva considerar as contribuições das crianças.

Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas ao meu ver, derivam sempre de crenças ou princípios. Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. (OSTETTO, 2000, p. 178).

Para a autora, o planejamento, apesar de instrumento do professor, não deve ser elaborado a partir de princípios próprios, ele deve ter como foco as crianças. Ainda nas palavras de Ostetto, *o planejamento compreendido na ação: prever, fazer, registrar e avaliar, para então seguir planejando-replanejando de acordo com o movimento, os desejos e as necessidades do grupo.* (2007, p. 198)

No contexto observado, as crianças revelaram seus desejos e necessidades das mais diversas maneiras: ao indicar livros a serem lidos, propondo brincadeiras, ao reorganizar os espaços, ao quebrar o “tempo” institucionalizado, modificando as regras impostas pelos adultos, ao sorrir sobre o que é proposto, ao chorar diante de uma fala ou de um gesto etc.

“As crianças estão na mesa produzindo um desenho. A auxiliar diz: já sabem, canetinha é para desenhar e o lápis para pintar. Gabriel se levanta da mesa. Ângelo pergunta: onde tu vai? Gabriel: pegar o meu penal, lá tem canetinha. Gabriel vai até sua mochila e pega seu penal levando-o para a mesa. Olha para Ângelo e diz: agora eu posso pintar com canetinha, porque essa é minha. Ângelo: tu me empresta? Gabriel: só pra ti que é meu amigo. Os dois usam canetinhas para pintar”. (Diário de Campo, 13 de julho de 2009).

A professora está em roda com as crianças. Rafaely tem um livro de história nas mãos. A professora tem ao seu lado uma caixa-surpresa. Percebo que Rafaely coloca o livro em cima da caixa surpresa ao lado da professora e senta-se no meu colo. Pergunto baixinho ao seu ouvido: por que você colocou o livro ali? Rafaely me responde: para a professora ler, eu gosto daquele livro. Ao pegar a caixa-surpresa, a professora vê o livro e coloca-o ao seu lado. A proposta da caixa-surpresa se inicia [...]. Dentro da caixa há um livro de histórias, a professora faz a leitura para o grupo. Olho para Rafaely, que está agora ao meu lado, ela brinca com uma bonequinha que pegou da estante. Ao final da roda, as crianças vão para o parque. Rafaely pega o livro ignorado pela professora e me pergunta: você pode ler para mim? Pesquisadora: Sim. As crianças vão para o parque e eu e Rafaely ficamos na sala. Leio a história para ela – A verdadeira história do lobo mau –, ao final conversamos um pouco sobre a história.

Rafaely: Será que o lobo fala a verdade?

Pesquisadora: não sei...será?

Rafaely: acho que sim.

Pesquisadora: mas ele não é mau?

Rafaely: todo mundo é um pouco mau e um pouco bom...

Pesquisadora: sim, acho que todo mundo é um pouco dos dois.

Saímos da sala e vamos para o parque... (Diário de Campo, 19 de outubro de 2009).

Na primeira cena, Gabriel utiliza-se de um recurso dele (o penal) para fazer aquilo que tem desejo e compartilha com Ângelo a possibilidade de pintar com canetinha. É verdade que o controle sobre o uso dos materiais já foi analisado neste trabalho, no entanto, o que fica latente nesta cena e em outras que caracterizam uma regulação quanto à experimentação de materiais são as estratégias para transformar o que está posto, revelando que as crianças dão sinais de que são capazes de mudar a realidade.

Já na cena seguinte, Rafaely, ao colocar o livro sobre a caixa-surpresa, sugere uma leitura. Entretanto, a professora condicionada a colocar em prática aquilo que planejou desconsidera a tentativa de participação da menina.

“No início da manhã, durante a roda, a professora quis sortear o ajudante do dia. Ângelo interrompeu dizendo: ahh não vamos sortear não, isso é chato. Tinha que pegar e pronto, daí tu é ajudante. Gabriel diz: é... não vamos sortear não. Professora: tudo bem, então eu vou dar a medalha para o Vini. Mais tarde... Ângelo está com a medalha no pescoço e diz para Felipe que estava jogando os brinquedos no chão: Olha Felipe! Eu sou o ajudante do dia e depois você vai arrumar tudinho. Felipe retruca: não é você não! é o Vinicius! Ângelo responde: ele nem foi sorteado! Vitória C. pergunta para a professora: prof né que é o Vinicius o ajudante do dia? A professora responde que sim. Ângelo diz: mas nem foi feito sorteio! E professora responde: ninguém quis sortear e eu dei a medalha para o Vinicius. Ângelo fica enfurecido e joga a medalha no chão”. (Diário de Campo, 20 de julho de 2009).

“As crianças estão brincando pela sala. Ângelo chega com a mãe dele e vê a medalha que está na estante, pega e diz: Eu sou o ajudante do dia hoje, né prof? A professora diz: não, ainda vamos sortear quem vai ser o ajudante. Ângelo ignora a professora e coloca a medalha no pescoço. A mãe de Ângelo ainda está na sala, ele olha para a mãe, aponta para Vinicius e diz: é este que bate em todo mundo mãe!”. (Diário de Campo, 21 de julho de 2009).

Ângelo questiona muito sobre as regras estabelecidas. Presenciei alguns momentos na hora da escolha do ajudante do dia as falas dele que

eram sempre na diretiva de mudar a possibilidade de escolher o ajudante do dia para além do sorteio dos nomes. Naquele dia, porém, ele sugeriu que não houvesse o sorteio. Quando a professora compreende e aceita a possibilidade de uma não realização de sorteio, dá a medalha para Vinicius para que o menino fosse o ajudante, porém, esta escolha partiu unicamente dela, do adulto. É compreensível a atitude da professora na escolha de Vinicius, por ser ele uma criança nova no grupo e que deveria experimentar essa posição. É importante esclarecer que Ângelo havia presenciado a cena em que a professora ofereceu a medalha ao Vinicius, mas quando este se desfaz da medalha, Ângelo pega buscando o poder que ela continha: tomar algumas decisões, mesmo que sejam manipuladas. Quando ele é interpelado pela professora, fica chateado. No outro dia, ele retoma a possibilidade de ficar com a medalha, e quando a professora diz que vai fazer o sorteio, ele a desafia dizendo para a mãe que Vinicius é o menino que bate em outras crianças, desqualificando a escolha da professora do dia anterior. Por outro lado, Vinicius só se desfez da medalha pois não sabia ainda o que aquele objeto significava. Depois, no decorrer dos dias, foi assimilando, mas mesmo assim não se interessou pelo objeto, aliás, Ângelo era a criança que mais se importava com ela. Talvez porque Ângelo percebesse que a medalha lhe dava o poder de decisão, um poder legitimado pelo adulto, esta era a sua estratégia: usar a medalha para mudar algumas regras. Infelizmente, durante toda a observação, não estive presente no momento em que Ângelo fosse o ajudante do dia. Contudo, quando ele pega a medalha e diz ser o ajudante reproduz as atitudes dos adultos em vez de contrariá-las, como faz na maioria das vezes em que não concorda com o proposto.

“A professora está com as crianças na roda. Professora: cada criança vai levar o Dan (um elefante verde de pelúcia) para casa junto com um diário, onde os pais deverão escrever como foi a visita dele na casa de vocês. Ângelo diz: eu vou levar primeiro. Edilaine começa a chorar porque quer levar. Professora: nós vamos sortear. Kauê diz: não! Quem pegar primeiro leva. Professora: mas assim não é justo. Gabriel: então quem ganhar escolhe outro. A professora não percebe a fala de Gabi e inicia o sorteio. Gabi ganha o sorteio e diz: eu não quero levar ele. Professora: não? Gabi: eu escolho a Martina para levar o Dan. A professora aceita e Martina ganha o direito de levar o brinquedo para casa”. (Diário de Campo, 17 de agosto de 2009).

Embora pareça democrático o sorteio, as crianças revelam outras possibilidades de escolher e ser escolhido para além daquelas pensadas pelos adultos. A professora, sensível ao que lhe é apresentado por Gabriel, aceita que Martina leve o *Dan* para casa.

“Ângelo, Gabriel, Vivi, Vitória C. e Martina estão brincando de casinha, quando a professora pede às crianças que guardem os brinquedos Ângelo começa a arremessar os bichos de pelúcia até o cesto (uma espécie de prateleira para frutas) onde eles são guardados. Gabriel também recolhe os bichos que estão pelo chão e joga-os até o cesto. Vivi imita os colegas. Martina e Vitória C. arrumam outros brinquedos. A auxiliar chega à sala onde as crianças estão brincando e diz: o que vocês estão fazendo? Ângelo diz: guardando os brinquedos! Auxiliar: mas isso é jeito? Ângelo: é o nosso jeito! E a auxiliar conclui: um jeito errado porque estraga os brinquedos e depois não tem mais para vocês brincarem”. (Diário de Campo, 20 de agosto de 2009).

É comum ouvirmos dos adultos que a “arrumação da sala” é importante para que a criança participe das responsabilidades, entretanto, o adulto se nega a participar dos modos infantis, ao contrário, os caracteriza como errados.

Para o adulto, participar não tem a mesma conotação daquela compreendida pelas crianças. Aliás, quando os adultos propõem deixar que as crianças participem, **geralmente**⁷⁹ é fazendo com que elas se comportem de uma dada maneira, para servir aos seus próprios interesses e não o das crianças. Há autores, porém, que defendem que diversos grupos se revezem nos momentos nos quais são exigidos alguns tipos específicos de participação (Sinclair, 2004; Fernandes, Sarmento & Tomás, 2004). Isto quer dizer que, apesar de os adultos tomarem o cenário no que tange às decisões, as crianças também exercem tal ação, embora em menor proporção.

5.2.5b Participação Manipulada

Com doze cenas registradas, esta subcategoria traduz a concepção conservadora de criança enraizada nos adultos. A partir de uma falsa

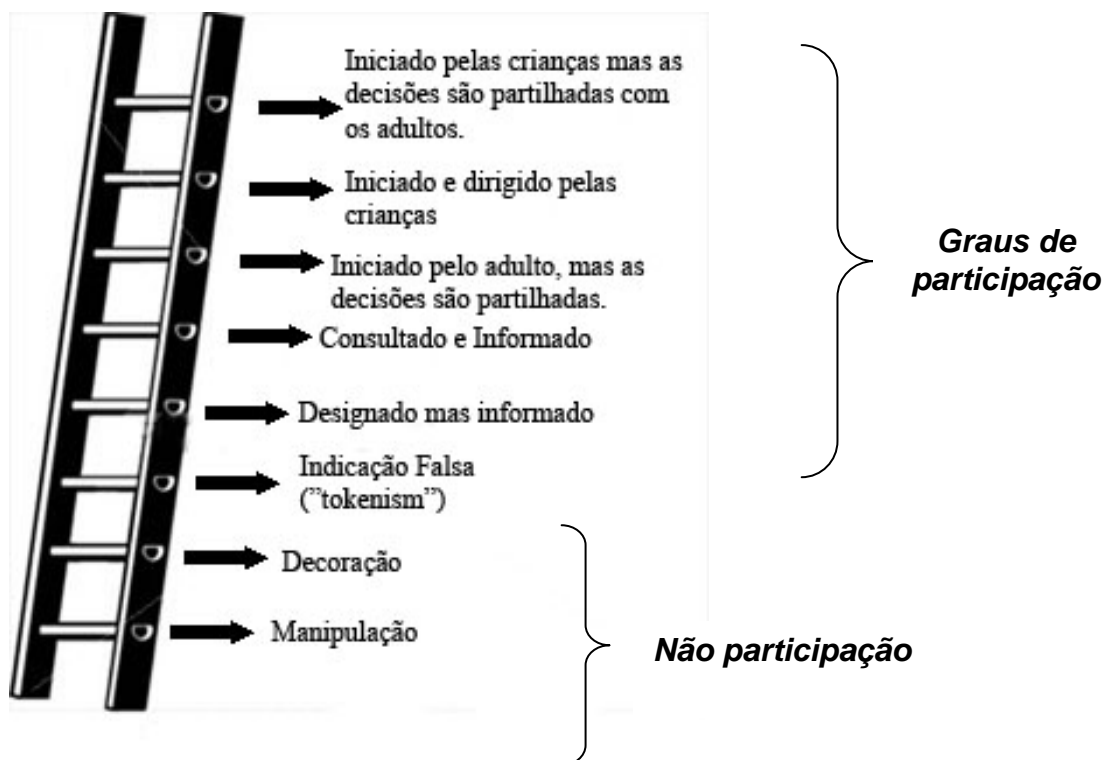
⁷⁹ A palavra “geralmente” está grifada, pois implicitamente conduz-nos ao entendimento que há momentos em que as crianças decidem sobre suas ações.

democracia, os adultos mascaram o autoritarismo presente em suas práticas educativas.

“A auxiliar diz que vai sortear o ajudante do dia. Ângelo faz cara feia e diz: sorteio, sempre sorteio nada a ver. A auxiliar pergunta por quê? Ângelo diz: porque a gente não escolhe assim... quem pegar primeiro a medalha é o ajudante! A auxiliar responde: daí não dá porque você vai sempre querer pegar a medalha, né? E ele: não, tem outros que pode pegar.

A auxiliar faz o sorteio (coloca todos os nomes das crianças num pote, sacode e escolhe um). Theo é sorteado.. A auxiliar então pede que ele vá até a porta e chame os amigos um a um para ir para o parque. Theo escolhe o Ângelo para ser o primeiro a sair. A auxiliar intervêm: pode escolher outro, o Ângelo não está se comportando bem hoje. Ângelo diz: mas ele me escolheu. A auxiliar fala: mas do jeito que você está, não dá. Gabriel escolhe outra criança e Ângelo fica chateado”. (Diário de Campo, 13 de julho de 2009).

A escolha de Gabriel é manipulada pelo adulto. Para compreender esta cena, trago as contribuições de Hart (1992), que comparou os diferentes níveis de compartilhamento de controle e de participação das crianças como os degraus de uma escada, sendo a parte inferior (primeiros degraus) caracterizada por aquilo que não é participação e nos níveis mais altos (últimos degraus) uma efetiva parceria na relação entre crianças e adultos.



Escada de Hart (1992) - Fonte: Save the Children

Segundo as contribuições do autor, Gabriel não participa da decisão. Nesta relação, ao manipular as crianças, os adultos podem tirar “o melhor proveito” delas. O autor pondera ainda que, por desacreditarem que a criança seja capaz de participar, os adultos muitas vezes inconscientemente e até mesmo sem querer podem vir a manipular as crianças.

Muitas vezes, a manipulação adquire um caráter emocional, visto que as crianças têm laços emocionais com os adultos, e por isso a manipulação é um campo muito sutil.

A professora conversa com as crianças na roda explicando que há duas atividades para fazer: uma é a papietar o fogão que as crianças estão construindo e a outra é pintar a pista de carrinho que também vem sendo confeccionada por eles. As crianças se dividem nas tarefas. Ângelo, Gabriel, Theo, Kauê, Felipe, Martina e Vivi iniciam a pintura da pista de carrinho. Solange fica junto com eles. Eu, a professora, Isadora, Vitória C., Edilaine e Rafaely papietamos o fogão. Em poucos minutos as crianças se dispersam da atividade, algumas vão brincar com outros brinquedos. Percebo que na pista está apenas Theo e Solange e no fogão eu, a professora e a Vivi (que mudou de atividade). Ângelo, Isa e Gabi em momentos diferentes perguntam à professora se podem ir para o parque, esta sinaliza negativamente e as crianças voltam a brincar pelo espaço da sala. Ao perceber que as crianças se dispersam da atividade proposta, a professora fala: Pôxa pessoal, a prof planejou isso com tanto carinho, pensou em tudo isso para vocês terem mais coisas para brincar, e olha só... vocês não querem fazer nada. Ângelo, que brincava com Felipe e Kauê com jogos, volta a pintar a pista. Vitória C., Isa e Martina também voltam a papietar. (Diário de Campo, 22 de setembro de 2009).

É indubitável a manipulação das crianças pela professora, todavia o tocante da cena retratada aponta que não se trata de uma manipulação intencional, planejada. A fala da professora é um desabafo que revela a angústia sentida por ela ao pensar que não consegue propor às crianças momentos/atividades que lhes interessem e estas acabam por realizar outras ações. Neste sentido, por compreender que a relação entre crianças e adultos não é estática no que tange à participação das crianças, concordo com Pires e Branco (2007), que ao analisar os contributos da teorização de Hart apontam que embora estes apresentem aspectos importantes para a reflexão da participação das crianças, a categorização hierárquica não dá conta de compreender a realidade do

exercício da participação por parte das crianças, uma vez que os processos decisórios não são apoiados exclusivamente em adultos.

Nas palavras dos autores:

O compartilhamento da responsabilidade, por apresentar soluções no contexto de um processo decisório cujo objetivo é lograr a ampla participação de todos, é bastante complexo (Escámes & Gil, 2003; Novaes, 2000). As propostas abstratas e a responsabilidade por disponibilizar os meios para a realização das ações concretas, de algum modo, precisam ser compatibilizadas. Por isso, hierarquizar os tipos de participação, ainda que sob a alegação de categorização para fins acadêmicos, é impróprio. Uma vez que nos processos decisórios estão envolvidas competências distintas, recursos de diversas ordens, motivos, conhecimentos, percepções, normas, é muito mais aceitável pensar que haverá um fluxo de compromissos e propostas que se alternará entre crianças e adultos, conforme as possibilidades de contribuição e cooperação dos diferentes grupos. Diante disso, não há sentido em hierarquizar, a priori, níveis de participação tomando-se por base a iniciativa ou a responsabilidade pela condução das ações, pois o que realmente importa é como se realiza o processo decisório e quais são os compromissos assumidos entre todos os atores. Sob o ponto de vista do processo decisório, interessa garantir a ampla participação, entendendo-se que, caso a caso, haverá limitações segundo as quais crianças ou adultos sobressairão em determinado momento. (PIRES E BRANCO, 2007, p. 3).

Em acordo com os autores, compreendo que embora haja um controle dos adultos sobre as crianças, a participação das crianças não se anula diante desse controle. É o que revela a próxima categoria, em que crianças participam em maior grau das decisões do que os adultos.

5.2.5.c - A participação entre as crianças/ Convite à participação

As crianças estão no parque. O dia está muito quente. A professora diz que hoje dará um banho coletivo nos meninos, pois no dia anterior ela deu nas meninas. Ângelo, ao ouvir o que a professora disse, sai para contar aos colegas: Gabi!!! Hoje nós vamos tomar banho! Pablo se joga na areia e começa a se esfregar no chão. Vivi pergunta à professora: banho? Banho? A professora diz: hoje só os meninos Vivi, vocês tomaram ontem e eles não. Vivi diz: banho vivi sim. Professora: não, hoje é dia dos meninos... A professora olha para mim e diz: não

consigo propor banho para todos⁸⁰. Eu e a professora ficamos observando os meninos, que alegres se rolavam na areia. De repente, Vivi aparece toda cheia de areia, inclusive no cabelo. Olha para a professora e diz: banho na Vivi sim. A professora responde: ahhh Vivi, você conseguiu o que queria né? Agora você tem que tomar banho sim. Que espertinha você é, né?. (Diário de campo, 12 de novembro de 2009).

É comum as crianças aplicarem com eficácia os recursos disponíveis ou explorarem as condições favoráveis de que porventura desfrutem, visando ao alcance de determinados objetivos. É o caso de Vivi, que ao se jogar na areia está garantindo o seu desejo de tomar banho naquele dia quente. A decisão da criança em confronto com a decisão do adulto, neste caso, se prevalece a partir do momento em que a menina transforma as condições estabelecidas para a tomada de decisão do adulto. Nas brincadeiras, as crianças também têm o domínio das decisões, como se pode observar a partir da próxima cena:

“Vivi e Edilaine estão brincando sozinhas atrás da casinha do parque, Giba se aproxima e pergunta se pode brincar com elas. Vivi diz: “im” “im”. Edilaine apenas observa. Quando Giba já está brincando com as meninas. Gabriel chega e pede para entrar na brincadeira e todos os aceitam. Rafaely chega e diz: ahhh Edilaine o Giba não vai brincar não. Edilaine apenas olha. Giba diz: mas eu pedi e elas me deixaram ficar aqui. Rafaely continua: mas o Gabriel já está brincando. Vivi e Edilaine apenas olham. Eu pergunto à Rafaely por que o Giba não pode brincar e ela me responde: poque a gente brinca de 3 meninas e só um menino, e o Gabi já está brincando. Digo que o Giba chegou antes. Rafaely me responde: mas ele não pediu para brincar, só o Gabi e Edilaine fala: ele pediu sim. Rafa então aceita Giba e Gabi junto com elas”. (Diário de Campo, 11 de setembro de 2009).



Fotografia 17 – Negociando a entrada de novos amigos na brincadeira
Fonte: Giselle Vasconcelos – set/2009

⁸⁰ É importante esclarecer que o banheiro localizado na sala tem apenas um chuveiro e é de aproximadamente 3,5m².

Há primeiro, por parte da Rafaely, uma necessidade em controlar a brincadeira, dizendo quem pode ou não pode brincar. Mas no final, ao escutar os meus argumentos e a aceitação das outras crianças em relação à presença de Giba, ela acaba aceitando o colega na brincadeira. Contudo, o meu argumento não foi decisório, mas sim os das outras crianças envolvidas na brincadeira.

Nas relações entre as crianças, o diálogo também é importante para tomar decisões, embora percebi que o emocional prevalece muito mais nessas ações. Giba não é uma criança com a qual Rafaely mantém um vínculo afetivo mais estreito, ao contrário de Gabriel, que embora não brinque todos os dias com a menina estabelece com ela uma aproximação maior.

Percebi também entre as crianças, ao contrário do que imaginava, quanto aos conflitos entre brinquedos e objetos, elas dialogam e procuram buscar uma solução que agrade aos envolvidos.

“As crianças estão na mesa para iniciar uma atividade. São entregues a elas duas estrelas, uma rosa e outra azul. As crianças deverão procurar em revistas e jornais letras e números. Na estrela azul devem ser colados os números, na estrela rosa, as letras.

A professora pede à Vitória C. que distribua as tesouras. Vitória pega uma tesoura preta para si e distribui as outras. Giba diz: eu quero uma preta que nem a tua! Ângelo também quer uma preta. Vitória entrega a preta para o Giba e diz para o Ângelo: eu dou uma azul para você e pra Martina, tá? Ele: está bom. Olha para Martina e fala: a gente tem a tesoura igual!”. (Diário de Campo, 12 de agosto de 2009).

Vitória compreendeu que Ângelo na realidade não queria uma tesoura preta, mas um par para a sua tesoura, independente da cor. Esta sensibilidade que faz as crianças compreenderem umas as outras foi identificada também em outra cena:

“Depois do almoço, as crianças voltam para a sala para fazer a higiene bucal. Edilaine está concentrada brincando com bonecas. A auxiliar pergunta se ela já escovou os dentes. Ela olha para mim e eu abaixo o olhar. Ela olha para a auxiliar confiante e diz que sim, que já escovou os dentes.

Mais tarde, a profissional descobre que ela não escovou os dentes, pois notou que a escova de Edilaine não estava molhada. E vai até a menina desmascará-la. A menina levanta e vai escovar os dentes. Percebo que Edilaine não tem creme dental (as crianças recebem o creme dental da instituição, mas levam na

mochila para a casa e é recorrente o fato de Edilaine levar e não trazer). Ângelo percebe a angústia da menina e diz: eu te empresto a minha pasta!". (Diário de Campo, 13 de agosto de 2009).

A participação das crianças está além da tomada de decisões, elas compartilham as angústias, as dores, o controle, o protesto, as brincadeiras etc. Compartilham sentimentos e, no processo, defendem-se como um grupo geracional oprimido. Ângelo pouco se relacionava com Edilaine, aliás, foi comum vê-lo ridicularizá-la em muitas situações, contudo, as situações supracitadas não correspondiam a uma possibilidade de opressão pelo adulto, quando assim o era, as crianças se uniam.

As crianças usam estratégias para estar juntas de quem gostam. Um convite a comer junto, a brincar junto, a conversar.

"São 8h05 da manhã. Estou sentada no tapete da sala. Rafaely olha para mim e diz: Você não quer mingau de aveia? Respondo que não explicando que já havia comido antes de sair de casa. Ela me responde: Não faz mal, pode comer, está bem quentinho. Aproximo-me da mesa e confirmo que eu não quero comer, que já estou cheia. Então ela diz: tudo bem, mas senta aqui do nosso lado". (Diário de Campo, 03 de agosto de 2009).

Mas ao mesmo tempo, foi possível perceber que elas decidem quanto ao contrário, ao desejo de não querer estar junto:

No parque, as crianças começam a brincar de bruxo. Peço para brincar. Ângelo diz: tu não vai conseguir! Eu insisto: ahh, deixa eu tentar. Ele: tá bom. Começamos a brincar e no início as crianças me desprezam. Começo a fazer caretas para quem está com a bola e as crianças começam a querer me acertar. Em muitos momentos Ângelo, Kauê e Gabriel me chamam para se esconder no banheiro. Eu vou... quando ouvimos passos de alguém saímos correndo. Sou acertada. Faço cara de quem não tem disposição para correr atrás deles. Mas saio correndo e acerto Pablo. Volto para os meus companheiros para me esconder, logo depois sou alvo fácil de Theo. E logo após acerto Ângelo. Eu, Gabi e Kauê corremos para a sala. Escondemos-nos e depois, quando somos descobertos, saímos correndo.

Brincamos mais ou menos uns 20 minutos. Minhas panturrilhas doem. A professora chama para o almoço. Ângelo diz: tu és boa mesmo, heim! Respondo: viu? E nem querias me deixar brincar. E ele: ahhh mas eu não sabia que tu era rápida. (Diário de Campo, 23 de novembro de 2009).

Embora nesta cena as crianças tenham aceitado a participação do adulto⁸¹, em outras a aceitação não ocorre:

Felipe e Kauê brincam de “jogo da velha”. Eu e a auxiliar percebemos que Felipe não entende a dinâmica do jogo, pois assinala em qualquer posição do tabuleiro sem um prévio planejamento, sem considerar as estratégias de Kauê também assinaladas. A auxiliar chega perto dos dois e diz: Felipe, eu vou te ensinar a jogar pois você ainda não entendeu o jogo e o Kauê só ganha. Kauê: ahhhh, ele entendeu sim, deixa a gente brincar. Auxiliar: não é justo, né Kauê, assim só você ganha, que graça tem você brincar desse jeito se ele (Felipe) não entende como é? Felipe: deixa, eu sei sim. Auxiliar: mas você está perdendo, olha, não pode deixar ele assinalar assim (aponta as posições). Felipe olha e diz: tá, tá, agora deixa a gente brincar assim mesmo, não faz mal eu perder. (Diário de Campo, 22 de outubro de 2009).

Para que haja participação é necessário o compartilhamento de poder na relação entre dois ou mais indivíduos. Deste modo, em situações em que as crianças possuem mais poder, são elas que decidem sobre a sua partilha e a participação de outros nas tomadas de decisões. Enquanto na primeira cena as crianças decidem positivamente sobre a minha participação na brincadeira, na segunda os dois meninos decidem pela não parceria do outro adulto.

Diante do exposto, é possível considerar que, embora controladas pelos adultos, as crianças têm certo grau de autonomia sobre suas decisões. Corsaro (2002), quanto à produção e participação das crianças nas suas próprias culturas de pares, explicita:

Estas culturas de pares resultam da apropriação criativa que as crianças efetuam da informação do mundo adulto para endereçarem os seus próprios interesses enquanto grupo de pares. Por outro lado, de acordo com a noção de reprodução, eu argumento que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas estão também a contribuir ativamente para a reprodução e mudança cultural. Esta ênfase na reprodução também implica que as crianças, são, pela sua participação efetiva na sociedade, constrangidas pela estrutura social existente e pela reprodução social. (CORSARO, 2002, p. 2).

⁸¹ É preciso considerar que este adulto tem suas diferenças quanto aos outros adultos da instituição, principalmente nas relações estabelecidas com as crianças.

A contribuição do autor neste contexto serve para apoiar a ideia de que as decisões tomadas pelas crianças não são impenetráveis, ou seja, as decisões também sofrem constrangimentos estruturais e de reprodução.

5.2.5.d A orientação pedagógica: entre o controle e a participação

Há poucas páginas atrás, ao tratar sobre a *participação manipulada*, escrevi que a professora sentia-se angustiada sobre a sua prática pedagógica⁸². Esse sentimento foi compartilhado comigo à medida que eu, junto às crianças, vivenciava os momentos da instituição e observava as propostas dirigidas a elas. Esta subcategoria tenta retratar a relação ambígua entre a proposta feita pelos adultos e a participação efetiva das crianças.

Estou sentada na roda junto com as crianças e as profissionais. Vivi está na mesa olhando um livro. De repente, olha para mim e diz: rahhhh (imita um som de monstro). Levanto para ver o livro e ela me aponta um dinossauro.

Tiro uma foto, e volto para a roda:

Ângelo reclama: A Vivi quer se aparecer só porque perdeu um dente! A professora diz: pois é, né Juninho, vocês que sabem mais devem ensinar a Vivi.

Ângelo retruca: é, mas a mãe dela podia ensinar também, né?! A professora chama Vivi à roda, mas ela não vai.

Somente quando a caixa-surpresa começa a rodar, e as crianças uma a uma tocam na caixa e dizem o que pensam ser, é que Vivi senta-se na roda.

Pablo: é uma borboleta verde.

Kauê: bola de gude.

Felipe: um troféu.

Rafaely: Uma bola do tamanho do Diego (Prof. Ed. Física).

Edilaine: uma estrela.

Auxiliar: uma bola.

Ângelo: parece que gruda...hummm, uma bolinha!

Vivi: o que é? É meu tá?

Vitória: caixa de lápis de cor.

A professora mostra... É um elefante verde que ela trouxe para o bichonário. Que letra é deste bicho? As crianças dizem "E". Ela tira um livro de histórias da caixa e diz: tem também uma história sobre elefantes! Kauê diz: eu quero ir para o parque!!". (Diário de Campo, 7 de agosto de 2009).

⁸² Esta afirmação se fundamentou também a partir de conversas entre eu e a professora e da leitura dos seus registros e planejamentos.



Fotografia 18 – Vivi e o dinossauro!
Fonte: Giselle Vasconcelos – ago/2009

Vivi é uma criança que só participa das atividades propostas quando estas lhe parecem interessantes, caso seja obrigada a fazer parte, a menina esperneia e os adultos acabam por não obrigar sua presença ao que é proposto, embora lhe convidem. Por outro lado, as outras são obrigadas a realizar o proposto. É verdade que a professora sempre traz elementos importantes e busca torná-los interessantes às crianças, porém, creio que nunca consegue agradar todas. Ao mesmo tempo, a professora desconsidera o que Vivi traz para o grupo: uma história de dinossauro. A história poderia ser utilizada para o fim da proposta, afinal, a professora está trabalhando os animais. Kauê insiste em querer ir para o parque, não queria ouvir a história, mas ouviu... Depois, lembro-me de ainda vê-lo comentando sobre a história com o colega Gabriel.

O fato é que não se pode desconsiderar que o planejamento da professora é importante e que deve, sim, ser executado, por ele conter uma intencionalidade educativa, entretanto, ele deve ser flexível aos movimentos das crianças.

Para Machado (2002), o pedagógico não está na atividade em si, mas na postura do educador, uma vez que não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e de

partilhar significados que favorece às crianças o acesso a novos conhecimentos.

No entanto, para Barbosa e Horn (2001), as atividades só se configuram como pedagógicas se permitirem experiências múltiplas que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, desenvolvendo as diferentes linguagens expressivas e incentivando a interação social.

Rech (2004), a partir da sua pesquisa de mestrado, corrobora a definição de “atividade pedagógica”:

Entendemos a “atividade” como uma ação contínua e envolvida numa perspectiva que permita a construção de experiências, de interação, de reflexão, dando um significado ao seu contexto de ação. Desta maneira, deixa de ser um momento previsto pela professora para ensinar às crianças coisas do mundo adulto, produzido pelas ações de outros, com base em planejamentos pensados e organizados solitariamente, para se transformar em um encontro com objetos e situações que possam produzir admiração, curiosidade, fantasia tanto por parte das crianças como das professoras. (RECH, 2004, p. 153).

E mais adiante:

Nesta perspectiva, a “atividade” não reside na professora, nos objetos, nas crianças, mas nasce do encontro entre todos os elementos. Nasce no momento em que cessa a percepção prática, a espera por um produto final, enfim, em que cessa a definição de tempo-espaco ligando as crianças numa mesma estrutura liberta das amarras espaco-temporais. Como já notamos, a “atividade” não deve transmitir significado, mas exprimir sentidos. Em nosso entendimento, ela deve possibilitar abrir um campo de sentido por onde possam transitar os sentimentos de professoras e crianças. (RECH, 2004, p. 155).

Torna-se evidente, a partir das colaborações dos autores supracitados, que a atividade pedagógica não é um conjunto de ações mecânicas desconectadas das experiências acumuladas de cada indivíduo que participa da ação, ao contrário, ela se constitui enquanto

espaço significativo de desenvolvimento humano⁸³ à medida que possibilita o encontro dos diferentes saberes, significados e sentimentos.

Ângelo pega uma caixa de papelão que está na sala. Entra e começa a dançar o boi de mamão. Gabi, Vitória C., Vivi e Felipe começam a dançar junto. A professora os observa a brincar. Vai até as crianças com uma tesoura e diz: vamos fazer um chifre neste boi? As crianças aceitam. Ela faz os chifres e Felipe diz: o olho, faz o olho! E ela faz os olhos. As crianças voltam a brincar de boi, é uma correria pela sala. A professora percebe que é preciso um suporte para a caixa não cair do corpo da criança. Ela vai até as crianças e diz: vamos arrumar isto para não cair. E faz um buraco na caixa para que as crianças possam colocar os braços. As crianças voltam a brincar, a professora fica a observá-los, em certos momentos, se envolve na brincadeira dizendo: foge do boi! Foge!. (Diário de Campo, 01 de setembro de 2009).

As crianças estão brincando de supermercado. A professora as observa de longe por alguns minutos. Vai até a estante e retira de uma caixa um punhado de “dinheirinho”, vai até as crianças e entrega a elas. A professora então vai perto de uma caixa de brinquedos e pega umas duas bolsinhas e da mesma forma as entrega às crianças [...]. (Diário de Campo, 20 de agosto de 2009).

Alguns dias depois, numa parte da sala estava montado um supermercado com embalagens de comida e higiene pessoal. Do mesmo modo, ao observar as crianças, foi proposto pela professora a confecção da pista de carrinho e do fogão. Nota-se um esforço da professora em tornar as crianças partícipes das propostas pedagógicas. Para isso, a profissional procura aprimorar seu olhar sensível, um constante e vigilante olhar que registra, reflete e reavalia as propostas.

Apesar de ter apresentado neste trabalho inúmeros fatos que apontam um controle sobre as crianças pelos adultos, é importante considerar também que, em muitos momentos, os adultos buscaram estabelecer uma relação democrática com as crianças, como se pode perceber a partir da próxima cena:

As crianças brincam em pequenos grupos. Edilaine está na mesa vendo um livro. A professora chama as crianças para a roda. As crianças reclamam e dizem querer brincar mais. A professora diz: Então, mais 10 minutos de brincadeira e depois vamos nos sentar para conversar. Kauê responde: mais 20 minutos. A professora olha para a auxiliar e pergunta que horas são. Esta responde que são 8h40. A professora olha para Kauê e diz: tudo bem, mais 20 min. Ângelo fala: oba!!! Rafaely pergunta se eles podem ir ao parque e a professora diz que não, só depois de eles conversarem. Passados alguns

⁸³ Desenvolvimento humano entendido como o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas (afetiva, cognitiva, biológica, cultural, social etc.).

minutos, a professora chama novamente as crianças para a roda. Kauê diz: ahhh não!!! Nem passou 20 minutos. A professora olha o relógio da auxiliar e diz: é mesmo, faltam ainda 5 minutos. A professora deixa as crianças brincarem. (Diário de Campo, 3 de agosto de 2009).

Para além desta, outras aconteceram no período de observação. Se por um lado houve um constrangimento estrutural e conceitual que enraizou as ações dos adultos, colocando-os na posição de controladores das ações das crianças, por outro, havia uma sensibilidade por parte deles que os impulsionavam a transpor esses constrangimentos, o que possibilitava de certo modo uma partilha de saberes e fazeres com as crianças.

Percebe-se que os adultos vivem uma das dicotomias clássicas da Pedagogia Moderna: o espontâneo e a coerção. Rocha (1997), ao analisar como a Pedagogia contemporânea tem percebido a criança, aponta que há dois polos distintos. No primeiro a criança é compreendida como um ser naturalmente “em falta”, logo, a Pedagogia tem como objetivo transmitir os valores, as regras e o modelo social/cultural dominante. Noutro pólo, a criança é idealizada e a Pedagogia tem de preservar a “inocência natural” da criança.

Neste sentido, a autora conclui:

Nos dois sentidos, ao ser identificada pelos critérios da insuficiência da razão e da experiência, e não pela afirmação de suas especificidades, a criança é vista como aquela que deve apenas ser guiada pelo adulto. Nos dois extremos, perde-se a dimensão das múltiplas possibilidades da criança, que tem formas próprias de expressão, socialização, interpretação, etc. Vistas em sua positividade, estas mesmas competências serão orientadoras de uma ação do intencional do adulto que rompa com os extremos de uma orientação espontaneísta ou coercitiva. (ROCHA, 1997, p. 26).

Charlot (1986) também contribui neste sentido ao analisar a ideia de infância na Pedagogia (tradicional e nova). Para o autor, as escolas tradicional e nova compreendem a infância a partir dos conceitos de educável e corruptível, embora cada uma tenha uma ideia de corrupção diferente da outra.

Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é originalmente corrompida e a tarefa da educação é desenraizar essa selvageria natural que caracteriza a infância.[...] A pedagogia nova representa para si, ao contrário, a natureza da criança como inocência original e procura proteger a natureza infantil. (CHARLOT, 1986, p. 116 e 117).

De certo modo, para além de outros constrangimentos, esta dicotomia (coerção vs. espontâneo) afeta diretamente a participação das crianças nas relações pedagógicas. E justamente por isso, as ações dos adultos que participaram desta investigação não podem ser compreendidas isoladas desse contexto, tão pouco entendidas como práticas puramente individuais. Ao contrário, precisam ser pensadas a partir da ideia idiossincrática, ou seja, compreender que cada ser humano possui um modo próprio de reagir, de fazer e de pensar sobre tudo que existe ou possa existir.

VI PALAVRAS FINAIS

As pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

(Boaventura de Souza Santos)⁸⁴

Retomaremos agora o objetivo desta investigação: ***revelar a intencionalidade pedagógica subjacente às práticas realizadas a fim de compreender as formas e dimensões da participação infantil nas relações sociais num contexto de educação infantil.***

As palavras do sociólogo português expressas como epígrafe deste capítulo vêm ao encontro das palavras finais desta investigação. Ao contrário do que o autor propõe, a partir da pesquisa foi possível perceber que as crianças, nas relações pedagógicas, ainda são percebidas como iguais justamente quando esta condição as descaracterizam, e como diferentes quando as diferenças as inferiorizam. Se, por um lado, há uma uniformização quanto ao que é oferecido para as crianças, especificamente no sentido de torná-las partícipes da relação pedagógica, dentro de uma concepção de que as crianças participam todas da mesma maneira, desconsiderando, assim, suas particularidades, seu contexto de vida e sua experiência acumulada, por outro lado, as crianças são compreendidas como diferentes justamente quando as diferenças sinalizam-nas como incapazes de participar do processo educativo-pedagógico por não compreenderem o mundo e agirem nele da mesma maneira que o adulto.

As crianças são entendidas como “iguais” aos adultos quando estes exigem delas posturas pautadas numa lógica adultocêntrica, mas ao

⁸⁴ SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n^o 48, jun/97, p.30.

mesmo tempo são compreendidas como diferentes deles no que tange às “faltas”, naquilo que a criança não consegue realizar tal como o adulto.

Imersos em uma corrente contra-hegemônica, as crianças deram sinais de que são capazes e competentes para participar ativamente das relações pedagógicas e, mais do que isso, mostravam-se conscientes da existência de um poder maior que as impediam de participar tal como queriam, desejavam e lhes está assegurado por direitos legais.

Diante desses fatos, tornaram-se evidentes algumas dimensões desta relação social que se trava no contexto educativo.

1) As crianças fazem parte de um grupo geracional oprimido

Na prática da educação infantil ainda está presente fortemente o conceito de socialização formulado por Durkheim, em que esta é compreendida de forma verticalizada, ou seja, as crianças são percebidas como meras receptoras dos modos de socialização e de cultura do mundo adulto revelando uma visão de criança objeto e não sujeito. As crianças encontram-se na creche para aprender a se socializar e não para dividir suas experiências de socialização com os outros, do mesmo modo, encontram-se naquele espaço para aculturar-se e não para produzir cultura.

Para Qvortrup (1993), as crianças não são meras receptoras da cultura dos adultos, mas também co-construtoras da própria infância e da sociedade. O autor defende que as crianças, por pertencerem a um grupo minoritário – em relação à posição favorável dos adultos –, estão sujeitas à invisibilidade promovida pelo paternalismo.

2) As crianças produzem cultura e são agentes sociais

Apesar do controle exacerbado sobre as crianças, elas apresentam modos próprios de produzir cultura e de transformar a realidade da instituição. E, mais do que isso, elas buscam estratégias para garantir que suas ações transformem a condição *status quo* estabelecida. E apesar de constatar que a maior frequência da produção de culturas se dá nas brincadeiras, por serem esses momentos um

espaço privilegiado, como bem revela Bruner (1997) ao afirmar que : “A ausência de pressão do ambiente cria, um clima propício para investigações necessárias a solução de problemas. Assim, brincar leva a criança tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação” (p. 26), para além desses momentos, a pesquisa revelou que as crianças têm seus enfrentamentos com a postura adultocêntrica, sugerindo, interferindo e inclusive reivindicando também em outros momentos.

3) A relação dominação/subordinação não é linear

Embora fosse possível perceber que as crianças são controladas em maior grau, os registros apontaram que não existe uma relação estática de dominação e subordinação. As crianças, principalmente nas brincadeiras, exerciam maior controle sobre as regras e as decisões a serem tomadas, e mesmo nos momentos em que os adultos procuravam exercer um controle sobre suas ações, as crianças buscavam estratégias para burlar o poder.

Desta forma, pondero que, sem desconsiderar que os adultos possuem na maioria das vezes um conjunto de posições estratégicas, as crianças ao se depararem com tal quadro também usufruem de poder na relação pedagógica.

4) As ações e as relações pedagógicas sofrem constrangimentos estruturais, sociais, culturais e emocionais.

Embora tenha explorado mais as influências estruturais, sociais, culturais sobre as ações/relação pedagógicas no capítulo que trata das análises, é importante considerar que a investigação apontou que as ações/relações também sofrem constrangimentos emocionais. Em alguns momentos, a sensibilidade do adulto em relação às ações, aos desejos, aos modos das crianças estava relacionada com o seu estado emocional, da mesma forma, o modo como as crianças reagiam às propostas das professoras também se atrelava ao que estavam sentindo.

5) *A lógica de participação das crianças é diferente da definição de participação dos adultos.*

Esta situação ficou evidente durante a análise dos registros. Enquanto os adultos compreendem a participação das crianças na relação pedagógica como situações em que elas “fazem parte” de uma proposta planejada, as crianças exigem “tomar parte” das decisões que compõem o cotidiano da educação infantil.

Para Pires (2009):

A participação pode ser entendida como um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa e das responsabilidades compartilhadas durante a condução do processo decisório na realização das ações de um determinado projeto. (PIRES, 2009, p. 2).

Constatou-se que, na relação de pares, as crianças compartilham a responsabilidade nos processos decisórios, entretanto, ficou evidente nessas situações que as crianças levam em consideração, ao tomarem parte das decisões, aspectos mais ligados ao coração do que à razão. Elas se sensibilizam com o sentimento do outro e com os seus próprios e os sentimentos, tais como de raiva, amizade, frustração, sofrimento, angústia etc., têm grande peso sobre as decisões. Por exemplo, o papel de mamãe nas brincadeiras foi negociado pelas meninas várias vezes (quase sempre que uma nova brincadeira de casinha se iniciava) e nesses momentos o choro de uma, a frustração de outra, enfim, o que cada menina sentia era fator levado em consideração na escolha da “mamãe” na brincadeira. E assim, mesmo quando no descontento de alguma delas, alternativas eram tomadas para que todas se sentissem satisfeitas e por isso não era incomum brincadeiras com duas mamães; no caso dos meninos; que brincavam de super-heróis, uma “liga da justiça⁸⁵” com dois super-homens.

⁸⁵ A Liga da Justiça da América é uma equipe de [super-heróis](#) criados pela editora estadunidense [DC Comics](#), inspirada na [Sociedade da Justiça](#), outra equipe de super-heróis, mas esta criada nos anos 1940. Entre seus membros, destacam-se: [Superman](#), [Batman](#), [Aquaman](#), [Mulher Maravilha](#), [Lanterna Verde](#), [Flash](#) e [Caçador de Marte](#).

6) A participação efetiva das crianças nas relações pedagógicas exige o reconhecimento da criança como sujeito social de direitos com especificidades próprias.

A participação da criança exige o reconhecimento do adulto quanto aos modos de ser, agir e sentir das crianças como legítimos modos de ser, agir e sentir o e no mundo. Exige compreender que ser um sujeito social de direitos é ser um ser humano imerso socialmente, que tem direitos que lhe devem ser assegurados.

Nas palavras de Moss (2009):

A criança é entendida como um cidadão competente, um especialista em sua própria vida, tendo opiniões que são dignas de serem ouvidas e tendo o direito e competência para participar da tomada de decisões coletiva. É importante reconhecer, também, que crianças (e adultos) têm uma centena de linguagens para se expressarem, e prática democrática significa ser capaz de “ouvir” essas linguagens. (MOSS, 2009, p. 426).

Para o autor, a creche deve ser um lugar de prática democrática, e os profissionais da creche, profissionais da democracia.

7) Para uma prática democrática na educação infantil, a documentação pedagógica torna-se fundamental.

A investigação também apontou que o registro e o planejamento tornam-se ferramentas fundamentais no processo de tornar as crianças partícipes nas relações pedagógicas. É por meio do registro que se compreendem os modos como as crianças significam o que é proposto e do planejamento que se pode perspectivar uma relação mais igualitária.

Sobre a documentação pedagógica, Moss (2009) contribui:

É importante ter em mente que documentação pedagógica não é observação das crianças; não é um meio de obter uma imagem real do que crianças podem fazer nem uma tecnologia de normalização. Por exemplo, a documentação pedagógica não pressupõe uma verdade objetiva ou externa sobre a criança que

possa ser registrada e representada com precisão. Em vez disso, adota os valores da subjetividade e da multiplicidade: nunca poderá ser neutra, é sempre uma perspectiva [...] Entendida dessa forma, como um meio de explorar e contestar diferentes perspectivas, a documentação pedagógica não apenas torna-se um meio de resistir ao poder, incluindo discursos dominantes, mas também de promover a prática democrática. (MOSS, 2009, p. 428).

Planejar é pensar intencionalmente as ações que serão desenvolvidas com as crianças, sem dúvida, o processo de definir, orientar, prever as situações pedagógicas é imprescindível para que se potencializem as possibilidades de desenvolvimento das crianças, bem como a ampliação do seu repertório social e cultural. O registro, por sua vez, é um instrumento fundamental para que haja a inserção da criança na tomada de decisões sobre o que lhe é oferecido. Tornar a criança partícipe da relação pedagógica não significa deixar de tomar decisões sobre o que acontece ou de se ausentar da orientação das propostas educativas, mas de partilhar com elas – as crianças - o direito de participar das tomadas de decisões e de levar em consideração o que fazem, pensam e falam sobre o que foi proposto e, a partir daí, redimensionar as ações.

Uma relação pedagógica democrática não significa o esvaziamento da prática pedagógica, ao contrário, significa sua re-significação para que ela contemple a possibilidade de desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano.

8) Uma falha metodológica ou um apontamento inicial para outro debate.

Apesar desta investigação ter sido realizada junto a crianças de diferentes idades, ao analisar os registros, percebeu-se que as crianças menores quase não apareciam. Recorrendo à memória e a alguns poucos registros (fotográficos na maioria das vezes), constatou-se que tanto Arthur quanto Pablo brincavam isoladamente do restante do grupo, e sempre faziam as atividades propostas sem questionar, embora no

momento da roda os dois demonstrassem dificuldade em “aquietar-se” para ouvir e, nesses momentos, entretinham-se com pequenos brinquedos que carregavam nas mãos ou nos bolsos.

A análise da participação dessas crianças, em especial, ficou invisibilizada pela pesquisa, no que, considero, houve uma possível falha metodológica, ao mesmo tempo em que aponto uma necessidade de aprofundamento sobre essa questão.

No início deste trabalho senti-me muito confusa, hoje compreendo que o sentimento paternalista era muito mais forte em mim do que eu imaginava, via as crianças como sujeitos necessitados de proteção e imersa neste sentimento desconsiderava também os outros direitos fundamentais: provisão e participação, talvez porque os constrangimentos externos me impedissem de perceber as crianças como elas são. Hoje finalizo esta investigação acreditando na possibilidade concreta de uma relação pedagógica democrática, baseada no compartilhamento de poder, no respeito dos diferentes saberes, culturas, sentimentos e ações, pois as crianças me apontaram suas capacidades, e, diante de todas as respostas que elas me deram é impossível continuar invisibilizando-as. Estas palavras finais pretendem remeter-nos à compreensão de que é preciso lutar todos os dias contra os fatores que inibem uma relação na qual crianças e adultos compartilham de maneira horizontal seus conhecimentos, sem que haja uma descaracterização de suas especificidades, tão pouco que as diferenças existentes nessa relação sejam motivo de desvalorização de algum saber. E assim, como diria um amigo-anjo meu é preciso “abandonar” por hora estes escritos, estas reflexões, pois terminá-las definitivamente jamais será possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADES, Cesar. Um adulto atípico na cultura das crianças. IN: MULLER, Fernanda & CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.) **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**. Diálogos com Willian Corsaro, São Paulo: Cortez, 2009.

AGOSTINHO, Kátia. **A participação infantil como direito nos contextos de sua educação**. Artigo apresentado no I Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias em Juiz de Fora em 2008. Digitalizado.

ALDERSON, P. **Listening to children: ethics and social research**. Barkingside: Barnardo's, 1995.

ANTUNES, Karine Maria. **As dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico**. Dissertação, UFSC, 2004.

ARIÈS, P. (1978). **História Social da Criança e da Família**. (D. Flaksman, Trad.) Rio de Janeiro: LTC. (Trabalho original publicado em 1973).

BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1981.

BARBOSA, M. C. S. A, HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. IN: CRAYDE, Carmem M & KAERCHER, Gladis E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre, Artmed, 2001.

BARBOSA, S. N. F., KRAMER, S. e SILVA, J. P. da. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A**

criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79 - 101.

BATISTA, Rosa. **A Rotina no Dia-a-Dia da Creche:** entre o proposto e o vivido. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984. (Novas buscas em educação; v. 17)

BONDERNAVE, Juan E. Díaz Bonder nave. **O que é participação?** São Paulo, Editora Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. (1983b) **Sociologia.** (organizado por Renato Ortiz).Cortez, SP.

BROUGÈRE, Gilles . **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

BRUNER, J. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BUJES, M. I. E. O pedagógico na educação infantil: uma releitura. **Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED:** Caxambu,1998.

CAMPOS, Maria Malta.; FULLGRAF, Jodete.; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Caderno de pesquisa,** vol36, n 127, 2006.

CASTRO, Lucia Rabello de. **Crianças e Jovens na construção da cultura.** Rio de Janeiro: Nau, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In SARMENTO, Manuel Jacinto. CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa, 2004.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, 1990.

CORSARO, William A. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz-de-conta” das Crianças. In: **Educação, Sociedade e Cultura**, nº 17. Porto: Afrontamento, 2002. (p. 113 a 133).

CORSARO, William A. **Acção coletiva e agência nas culturas de pares infantis**. IEC, Uminho, 2003 (Texto digitado).

CORSARO, William A.; MOLINARI, Luiza. Entrando e Observando nos mundos das crianças: uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância na Itália. In. CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto, 2005.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. IN: MULLER, Fernanda & CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs) **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**. Diálogos com Willian Corsaro, São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.

CRAIDY, Carmem M. A Política de Educação Infantil no Brasil. In: **Simpósio Nacional de Educação Infantil**, 1, Brasília, 1994. Anais, p 18-21.

CRAYDE, Carmem M & KAERCHER, Gladis E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre, Artmed, 2001.

CRUZ, Silva V (org). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

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

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **A Construção de uma alternativa curricular na pré-escola: a experiência do NEI Canto da Lagoa.** Dissertação de Mestrado: Fpolis/SC. 1997.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Infância e crianças: o que nós adultos sabemos sobre elas?** . Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2003 (mimeo).

DEZIN, N. K. **Childhood socialization.** London: Josey-Bass Publication, 1977.

DUBAR, C. **A socialização.** Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Trad. Tomaz Tadeu da Silva.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8089 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8089.htm.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. 2. ed. Campinas - SP: Cortez/Coedição Editora Unicamp, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Para uma pedagogia da infância**. Pátio. Educação Infantil, v. 14, p. 6-9, 2007.

FARIA, Ana Lucia Goulart; DEMARTINI, Zeila, de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras**, n.1, vol 6, p.25-40, jan/jun 2006.

FERNANDES, Natália Fernandes. **Infância e Direitos**: Participação das crianças nos contextos de vidas – Representações, Práticas e Poderes. Tese de doutorado, Universidade do Minho, PT, 2005.

FERNANDES, Natália Fernandes. Os direitos das Crianças nas encruzilhadas da proteção e da Participação. **Revista eletrônica zero a seis** – UFSC. 2005.

FERNANDES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto & TOMÁS, Catarina.(2004). **Investigação da infância e crianças como investigadoras**: metodologias participativas dos mundos sociais. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2004 (mimeo).

FERREIRA, Manuela (2004). Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no Jardim de Infância. In M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Eds.), **Crianças e miúdos**, perspectivas sociopedagógicas na infância e educação, (p. 55-104). Porto, Edições ASA.

FERREIRA, Manuela. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos**. Tese de Doutorado. Universidade do Porto. Portugal, 2002.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso**. Pesquisa etnográfica e educação. Trabalho apresentado na ANPEd em 1999.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAITÁN, Lourdes. **Sociologia de La infancia**. Madrid. Editora Síntesis, 2006.

GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn. Bambini: **A Abordagem Italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre, Artmed. 2002.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In BAUER, Martin W e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrolo**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIDDENS, Antony. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GOBBI, M. A. **O QUE APRENDI COM AS CRIANÇAS HOJE?** 2003. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

GOMES, Dias. **Reflexões sobre democracia, protesto e cidadania**. Vozes de actores sócias no caso do “Coração da cidade”. Porto: 2004. Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4614dab727124_1.pdf>. Acessado em: 10 de jan/2010.

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

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2007.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia, processo educativo e oralidade**: um ensaio reflexivo. Revista Pro-posições. UNICAMP, Campinas, SP, V.14, n.1(40),jan/abr.2003.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo, Loyola. 1991.

HART, R. **Participação de Crianças**: Da Indicação Falsa até Cidadania. UNICEF, 1992.

HIGHMATER, Jamake. IN: PAULA, Elaine. **“Deu, já brincamos demais!”** As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2007.

JAMES, A., Jenks, C. and PROUT, Alan. (1998) **Theorising Childhood**, Cambridge: Polity Press.

JAMES, Alisson & JAMES, Adrian. **Key concepts in childhood studies**. London: Sage Publications Ltd, 2008.

JOBIM E SOUZA, S. CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: Cruz, S. H.V.. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008, v. , p. 52-78.

JOBIM SOUZA, Solange. **Re-significando a psicologia do desenvolvimento**: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. IN:

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 1996.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel & GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: Educações e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Izabel. Infância: **Fios e Desafios da Pesquisa**. CAMPINAS, S.P., Papyrus, 1996.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-escolar no BR**. CAMPINAS, S.P., ed. Cortez, 1998.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e Currículo. In: Faria (org.) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas. Editores Associados: 1999.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação, 1998.

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

MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAYALL, B. **Towards a Sociology for Childhood**. The open university. Milton Keynes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Públicas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/ SEF/ DPEF/ COED, 1196.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, jul/set, vl 20, 417-436, 2009.

MOSS, Peter. La democrazia in educazione. In: **Revista Bambini**. Azzano, San Paolo, Itália: Edizione Júnior, Marzo, 2008a.

MOUFFE, Chantal. **The Democratic Paradox**. Nova Iorque: Verso London (2000).

OLIVEIRA, Alessandra Rotta de. Entender o Outro (...) exige mais, quando o Outro é uma Criança: Reflexões em torno da Alteridade da Infância no Contexto da Educação Infantil. IN: SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da Infância e educação. Porto,Edições ASA, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (orgs) Planejamento na Educação infantil: mais que a atividade,a criança em foco. IN: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamento da Educação Infantil**. São Paulo: Papyrus. 2000.

PINTO, Manuel S.e SARMENTO, Manoel J. (Coord) **As crianças** - contexto e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da criança, 1997.

PIRES, Sergio Fernandes Senna. Protagonismo infantil no processo político. As crianças e a elaboração legislativa na virada dos anos 80. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 13, n. 2202, 12 jul. 2009. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=13140>>. Acesso em: 26 abr. 2010.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna; BRANCO, Ângela Uchoa. **Protagonismo Infantil**: co-construindo significados em meio as práticas sociais. Revista Pandéia. v.17, n 38. Rebeirão Preto, set/dez 2007.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 86, p. 221-241, jan./abr. 2004.

PRADO, Patrícia D. **As crianças pequeninhas produzem cultura?:** considerações sobre educação e cultura infantil em creche. Pro-posições, UNICAMP, v. 10, 1999.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**: para um estudo multidisciplinar das crianças. Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004.

QVORTRUP, Jens (org.). **Childhood as a social phenomenon**: Lessons from an international project. European Centre for social welfare policy and research. Vienna, Austria. Eurosocial report 47/93, 1993a. 164p.

QVORTRUP, Jens. **A infância na Europa**: novo campo de pesquisa social. Minho: CEDIC, Instituto de estudos da criança, Universidade do Minho, (mimeo), 1999.

RECH, Ilona Patrícia Freire. **A hora da atividade na educação infantil**: um estudo a partir de um centro de educação público municipal. Dissertação, UFSC, 2004.

REI, Raquel Candeias Teixeira. **Participação Social da Infância**. Lisboa, 2006. In http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=1508&m=PDF Acessado em: outubro de 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 15, n. 28, p. 21-33, jul./dez.1997.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A PESQUISA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese Doutorado: Unicamp/SP. 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Descaminhos da democratização da Educação na Infância**. Comunicação apresentada no Congresso Educação e Democratização. Portugal, maio/2007

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Diretrizes Educacionais – Pedagógicas para a Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Educação de Florianópolis, 2008 (mimeo).

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Para ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. In CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz. **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROTTISSETI-FERREIRA, Maria Clotilde.; RAMON, Fabíola.; SILVA, Ana Paula Soares Silva. **Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento**. Caderno de pesquisa, n 115, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. A criança e o artista. Campinas, SP: Papyrus, 1994. IN: OLIVEIRA, Alessandra Mara de. **Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no espaço da creche**. Dissertação, UFSC, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. N.48, jun/1997. São Paulo: Ática.

SARMENTO, Manuel & GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância**: Educações e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel J. **Imagens Sociais e (In)Visibilidade da Infância. Relatório da Disciplina**. Braga: Universidade do Minho, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas infantis nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In M. J. Sarmento e A. B. Cerisara (Orgs) **Crianças e Miúdos**. Perspectivas Sócio-pedagógicas da Infância e Educação. Porto. Asa (9-34), 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e Culturas da Infância.. Cadernos de Educação (**Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Pelotas**, RS, Brasil) ano 12 nº 21:51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Mapa de conceitos na área de estudos da Sociologia da Infância. **Revista Zero-a-Seis**, Periodicidade Semestral - Número 14 - Julho/Dezembro de 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários da Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação, Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel & GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância**: Educações e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; e TOMÁS, Catarina (2007), **Políticas Públicas e Participação Infantil, Educação, Sociedade e Cultura**, nº 25: 183-206.

SAVE THE CHILDREN. **Guia de Capacitação do Programa dos Direitos das Crianças**, 2004

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **Mas eu não falo a língua deles!** As relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação, n. 20, 2002.

SINCLAIR, R. Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. **Children & Society**, 18, 106-118, 2004.

SIROTA, Reginé. Emergência de uma sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Caderno de pesquisa**, nº 112, p. 7-31, 2001.

STEINBERG, S. R. & KINCHELOE, J. L. (orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira.

SUSIN. Maria Otilia Kroeff. **A Educação Infantil em Porto Alegre**: Um estudo das Creches Comunitária. Porto Alegre, 2005.

VAZ, Marcelo Cabral. **Lagoa da Conceição**: A metamorfose de uma paisagem. Tese de doutorado. UFSC, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em Educação** – a observação. Brasília, Plano Editora, 2003.

WANCQUANT, Loïc. **Esclarecer o Habitus**. Department of Sociology. University of Califórnia. 2009. Disponível em:

http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf. Acessado em janeiro/2010.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

À Sra. Sonia Fernandes
Departamento de Educação Infantil
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA ACADÊMICA

Vimos através desta, solicitar autorização para realização de uma investigação no campo da educação infantil nesta rede municipal. Trata-se do projeto de pesquisa em nível de mestrado, intitulado “A participação das crianças na educação infantil” sob orientação da professora Dra. Eloisa Acires Candal Rocha que tem como objetivo central a compreensão das lógicas de participação contidas na relação criança/adulto no interior da instituição educativa.

A idéia por nós fomentada neste momento é de realizar a pesquisa no NEI Orisvaldina da Silva, localizado na Lagoa da Conceição e dirigido pela professora Silvoné dos Santos Rateke pelos motivos expostos no projeto no qual estamos enviando uma cópia em anexo.

Sem mais para o momento, aguardamos retorno.

Mestranda:

Giselle Silva Machado de Vasconcelos

Orientadora:

Eloisa Acires Candal Rocha

Diretor do Programa de Pós Graduação em Educação:

João Josué da Silva Filho

Florianópolis, 29 de Junho de 2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA ACADÊMICA

Eu, _____ na qualidade de responsável legal da criança _____, brasileiro(a), com _____ de idade, nascida aos _____ regularmente matriculada no Núcleo de Educação Infantil, Mat. _____, autorizo a participação desta criança na pesquisa intitulada “A participação das crianças na educação infantil”, realizada pela mestranda Giselle Silva Machado de Vasconcelos estudante do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Profa. Dra. Eloisa Alcires Candal Rocha. 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.

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

Assinatura

Nome: _____

End: _____

RG: _____ CPF: _____

Florianópolis, 09 de julho de 2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ENTREVISTA

A – IDENTIFICAÇÃO

- 1- Nome: _____(só primeiro nome)
 2- Idade: _____
 3- Sexo: () Feminino () Masculino

B – PROFISSIONAL

- 1- Quanto tempo trabalha na prefeitura? _____
 2- Quanto tempo trabalha no NEI? _____
 3- Regime trabalhista: () Efetivo () ACT
 4- Carga horária: () 20h () 30h () 40h
 5- Função: () Professor () Auxiliar de sala () Auxiliar de ensino ()
 Prof. de Educação Física
 6- Trabalha em outra unidade educativa? () Sim () Não
 Em caso afirmativo responda as questões seguintes, caso contrário pule
 para a questão 9.
 7- Qual a função que você exerce na outra unidade? () Professor ()
 Auxiliar de sala () Auxiliar de ensino () Prof. de Educação Física
 8- Qual a carga horária cumprida na outra unidade? () 20h () 30h ()
 40h
 9- Formação
 () Ensino médio- Magistério () Educação Física
 () Pedagogia – Educação () Outros - Magistério
 Infantil
 10- Tem pós-graduação?
 () Sim, em nível de
 Especialização
 () Sim, em nível de Mestrado
 () Sim, em nível de Doutorado
 () Não

11- Você participou neste ano de alguma formação continuada na área da Educação Infantil? Não considerar as reuniões pedagógicas e os grupos de estudos promovidos pelo NEI.

Sim Não

No caso de resposta positiva responda as questões 12 e 13, caso contrário passe para o item C.

12) Esta formação continuada foi promovido pela Secretaria de Educação de Florianópolis?

Sim Não

13) Qual a carga horária da formação?

10h 20h 30h 40 h Outros, qual _____

C – CONTEXTO EDUCATIVO

1- Os documentos abaixo foram produzidos pela Secretaria de Educação com o objetivo de nortear a prática realizada em Creches e Neis. Assinale aquele(s) cujo conteúdo você conhece.

Projeto Político Pedagógico: uma abordagem sob o ponto de vista histórico. 2000

Síntese de Qualificação da Educação Infantil, 2000

Educação Infantil: uma necessidade social, 2000

Princípios pedagógicos para a Educação Infantil Municipal. 2000.

Diretrizes para a Educação Infantil, 2008.

2- Você conhece o Projeto Político Pedagógico do Nei Orisvaldina?

Sim Não

Em caso afirmativo responda a próxima questão, caso contrário passe para a questão 4.

3- Você participou da sua elaboração e/ou reelaboração cujas propostas já estão em vigor neste ano?

Sim Não

4- A proposta educativa coletiva do Nei Orisvaldina está clara para você?

Sim Não

5 – Para você, os projetos coletivos do Nei procura levar em consideração o que as crianças pensam sobre a instituição? Sim Não

D) PRÁTICA PEDAGÓGICA

1- Como você identificaria sua metodologia de trabalho com as crianças:

Proponho atividades de acordo com o interesse das crianças

Tenho conteúdos (ou Núcleos de ação) pré-definidos e de acordo com o movimento do grupo vou propondo ações que são avaliadas a partir do que as crianças apontam.

Trabalho com projetos temáticos ao longo do ano. As ações desenvolvidas no projeto partem da indicação das crianças.

Baseado exclusivamente em brincadeiras.

Minha metodologia de trabalho consiste em propor atividades diversas (colagem, pintura, história, teatro, brincadeiras, jogos) não tendo um conteúdo definido a ser seguido.

2- Você planeja seu cotidiano com as crianças?

Sim Não

Em caso afirmativo responda a próxima questão, caso contrário passe para a questão 5.

- 3- O planejamento é: () Diário () Semanal () Quinzenal () Mensal
- 4) A Educação Infantil tem como finalidade cuidar e educar crianças. Este binômio é considerado indissociável na prática. Você planeja os momentos de cuidado às crianças? () Sim () Não
- 5- Você faz registro? () Sim () Não
- Em caso afirmativo responda a próxima questão, caso contrário passe para a questão 8.
- 6- Você leva em consideração o seu registro ao planejar o cotidiano com as crianças? () Sim () Não
- 7- Como você caracterizaria o seu registro:
- () Reflexivo – Tem como objetivo fazer refletir sobre a minha prática pedagógica.
- () Investigativo – Tem como objetivo possibilitar o conhecimento sobre o mundo das crianças.
- () Documentário – Tem como objetivo documentar as minhas ações pedagógicas.
- () Não sei bem, faço por um questão de obrigação profissional, mas não consigo perceber a importância dele para a minha prática.
- () Reflexivo, Investigativo e Documentário.
- 8- Você acredita ser importante escutar as crianças? () Sim () Não
- 9- Você elabora metodologias que tem como objetivo atrair a participação das crianças: () Sim () Não
- 10 – O direito das crianças é baseado em três “p”: Proteção, Participação e Provisão. Analisando cuidadosamente a sua prática em qual dimensão na garantia dos direitos às crianças você mais atua:
- () Provisão
- () Participação
- () Proteção
- 11 – Nos tempos e espaços do Nei, em qual momento dos listados abaixo você acredita ser aquele em que as crianças são MAIS ouvidas:
- () Chegada
- () Lanche 1
- () Lanche 2
- () Atividades propostas
- () Atividades coletivas (festas, teatros, etc)
- () Saída
- () Parque
- () Passeios
- () Nas brincadeiras livres
- () Nas brincadeiras dirigidas
- 12 – E em quais são MENOS ouvidas:
- () Chegada
- () Lanche 1
- () Lanche 2
- () Atividades propostas
- () Atividades coletivas (festas, teatros, etc)
- () Saída
- () Parque
- () Passeios
- () Nas brincadeiras livres

() Nas brincadeiras dirigidas

13 – Se você fosse refletir profundamente, poderia afirmar que tem espaço para participar ativamente das decisões importantes do NEI?

() Sim () Não

Caro Colega,

Obrigada por ter respondido as questões. Estas respostas me servirão de instrumento na compreensão do contexto da unidade. Reafirmo o compromisso com o sigilo na identificação do respondente e por isso peço que o questionário seja entregue exclusivamente para mim e preferencialmente até dia 20/07. Estarei no grupo V matutino segunda, terça e quinta.

Obrigada,

Giselle

TÓPICO GUIA PARA ENTREVISTA COM AS PROFISSIONAIS DE SALA

As cenas registradas nesta investigação foram socializadas com as duas profissionais que atuam na sala.

- 1) Gostaria que você expusesse sobre o que pensa sobre a participação das crianças no contexto da educação infantil.
- 2) Qual o papel do professor neste contexto?
- 3) Diante os registros feitos, pôde-se observar que em alguns momentos há uma maior abertura às crianças, em outros o controle do adulto aparece mais. Quais as causas você identifica para esse descompasso?
- 4) Qual o papel do registro e do planejamento diante uma relação democrática entre crianças e adultos?
- 5) Há alguma discussão sobre a Participação das crianças na relação pedagógica aqui no NEI?
- 6) Você sente que o grupo necessita estudar/discutir mais sobre o que significa as expressões: “escutar as crianças” e “Participação Infantil” ou você considera que isto já está claro, o que falta é uma prática que efetive este discurso?
- 7) Ao considerar as atividades coletivas e a prática desenvolvida por você com o seu grupo de crianças qual reflexão que você faz sobre a participação das crianças?
- 8) Agradecer pela entrevista e dar um espaço para pessoa colocar mais alguma coisa caso deseje.