

LAURA SIMONE MARIM PUERTA

**ENTRE TRAMAS E INTERAÇÕES: O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS
PEQUENAS NUMA CRECHE DE CAMPO GRANDE/MS**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande-MS
Março - 2017**

LAURA SIMONE MARIM PUERTA

**ENTRE TRAMAS E INTERAÇÕES: O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS
PEQUENAS NUMA CRECHE DE CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Marta Regina Brostolin



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande-MS
Março - 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

P977e Puerta, Laura Simone Marim

Entre tramas e interações: o protagonismo das crianças pequenas numa creche de Campo Grande/MS./ Laura Simone Marim Puerta; orientadora Marta Regina Brostolin . -- 2017.

241 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

Inclui bibliografia

1.Creches 2. Socialização 3. Interações I. Brostolin, Marta Regina
II. Título

CDD – 372.21068

**“ENTRE TRAMAS E INTERAÇÕES: O PROTAGONISMO DAS
CRIANÇAS PEQUENAS NUMA CRECHE DE CAMPO
GRANDE/MS”**

LAURA SIMONE MARIM PUERTA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Marta Regina Brostolin - UCDB – Orientadora



Prof^ª. Dr^ª. Maria Carmem Silveira Barbosa - UFRGS -Examinadora Externa



Prof^ª. Dr^ª. Ruth Pavan - UCDB - Examinadora Interna



Campo Grande - MS, 24 de março de 2017

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dedico esta dissertação aos grandes admiradores e incentivadores da minha vida, meu pai, Édis (In Memoriam), símbolo de serenidade, que nos deixou durante o curso de Mestrado e à minha mãe, Ramona, ícone de fortaleza.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por tamanha oportunidade de estudo e condições para honrar este compromisso frente às dificuldades, que não foram poucas.

Aos meus pais, Édis (In Memoriam) e Ramona, que deram vida a um sonho e este constitui-se no que sou!

Ao meu querido e amado esposo, Rogério, quem muito me incentivou e apoiou para a concretização de mais esta etapa de estudo.

À minha irmã, Elis Regina e meu cunhado, Alexandre, que durante a caminhada do Mestrado me deram dois lindos presentes: meu sobrinho Gabriel e o nenê que vai chegar, pelos quais já tenho grande amor. Também pelo carinho e torcida de sempre.

À minha doce e meiga orientadora, Profa. Dra. Marta Regina Brostolin, pela confiança em meu projeto e em minha escrita, pelo carinho e atenção sempre presentes, principalmente no momento delicado da minha vida, quando na perda do meu pai.

Às amigas que ganhei durante o curso e que as levarei por toda a vida em meu coração: Gabriela Wolff, Iraildes Delmondes, Ana Paula Zaikievicz, Jaqueline Mello e Janaína Maia.

Às crianças, pais, Diretora Esperança, Coordenadora Felicidade, professores e recreadoras do CEINF Francesco Tonucci, que acreditaram em minha pesquisa e me acolheram com muito afeto.

À CAPES/PROSUP/UCDB, pelo apoio financeiro e oportunidade de ser bolsista do Programa.

Aos colegas e professores do Mestrado, com quem muito aprendi, pelas contribuições de cada um.

À Profa. Dra. Ruth Pavan e à Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa, pela honra de tê-las na banca examinadora.

A todos que, direta ou indiretamente, acompanharam e me fortaleceram nesta caminhada.

O homem da orelha verde

*Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas*

*Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha*

*Sentei-me então ao seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado*

*Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
De uma orelha tão verde qual a utilidade?*

*Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menino tenho a orelha ainda*

*É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender*

*Ouçó a voz das pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas, riachinhos*

*Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldades o sentido oculto*

*Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.*

Gianni Rodari

(TONUCCI, 2008, p.13)

PUERTA, LAURA SIMONE MARIM. **Entre tramas e interações: o protagonismo das crianças pequenas numa creche de Campo Grande/MS.** Campo Grande, 2017. 241 p. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

A presente investigação de Mestrado está vinculada à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB). Tem por objetivo geral analisar as vozes das crianças pequenas frente às interações estabelecidas e ao ambiente educativo da creche. Os objetivos específicos consistem em a) identificar o modo de expressividade e manifestação dos processos sociocomunicativos das crianças no ambiente da creche; b) compreender os processos interativos entre criança-criança e crianças-adultos profissionais; c) analisar as experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente educativo da creche. A pesquisa orienta-se pela concepção de criança e infância advinda da Sociologia da Infância, considerando-se a criança pequena como protagonista social e co-pesquisadora desta pesquisa. O aporte teórico é fornecido por autores de estudos que emergem do tema, relacionados à criança e à infância, dentre eles: Sarmiento (2004, 2005, 2009, 2015); Kuhlmann Jr. (2000, 2007, 2010); Corsaro (2011); Ferreira (2003, 2004, 2010); Belloni (2009). A abordagem adotada é a qualitativa, do ponto de vista metodológico; trata-se de uma investigação de cunho etnográfico, em que se utiliza a observação participante como instrumento para geração de dados, tendo, como recursos, as imagens produzidas a partir de fotografias e filmagens, além do diário de campo. O lócus da pesquisa é o Centro de Educação Infantil – CEINF Francesco Tonucci, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Os protagonistas são as crianças da turma do Berçário I (2015) e Creche IB (2016). Os resultados indicam que as crianças pequenas produzem suas culturas de pares por meio de ações interativas, das interações estabelecidas e do compartilhar de significações. Fica evidente o quanto as crianças são seres do presente e não em devir, que possuem vozes e direitos expressos; que as crianças pequenas são ativas, produzem suas próprias sínteses, expressões e constroem suas próprias identidades pessoais e sociais por meio de manifestações expressivas e as crianças são atores de seus próprios processos de socialização e criadores de rotinas culturais. Em suma, evidencia-se, pela pesquisa, que as crianças pequenas estabelecem múltiplas comunicações por meio de interações entre os pares no ambiente educativo da creche.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo da criança pequena; Sociologia da Infância; Interações entre pares e Manifestações expressivas.

PUERTA, LAURA SIMONE MARIM. **Between plots and interactions: the role of small children in a daycare of Campo Grande /MS.** Campo Grande, 2017. 241 p. Thesis (Master's). Catholic University Don Bosco - UCDB.

ABSTRACT

This research is linked to the line of research Pedagogical Practices and Their Relations with Teacher Education, the Graduate Program in Education at the Catholic University Don Bosco (PPGE-UCDB). The general objective is to analyze the voices of small children across the established interactions and educational daycare environment. The specific objectives are to a) identify the expressive mode and manifestation of social communicative processes of children in daycare environment; b) understand the interactive processes between child-child and children - adults and professionals c) examine the experiences of the children in educational daycare environment. The research is guided by the child arising from design and childhood sociology of childhood, considering the small child as a social actor and co-researcher in this research. Its authors theoretical framework of this emerging field of study in relation to the child studies and childhood, and they Sarmiento (2004, 2005, 2009, 2015); Kuhlmann, Jr. (2000, 2007, 2010); Corsaro (2011); Ferreira (2003, 2004, 2010); Belloni (2009) among others. With a qualitative approach, from a methodological point of view it is an ethnographic research that makes use of participant observation as an instrument for data generation, with the methodological resources images produced from photographs and footage in addition to the daily field. Its locus is the Child Education Center - CEINF Francesco Tonucci, the Municipal Network of Campo Grande Education - MS. The protagonists of the research are the children of the class of the nursery I (2015) and Nursery IB (2016). The results indicate that small children produce their pair cultures through interactive actions, the established interactions and sharing of meanings. It is evident how children are beings of the present and not in becoming, who have voices and expressed rights; that small children are active, produce their own syntheses, expressions and construct their own personal and social identities through expressive manifestations and children are actors of their own socialization processes and creators of cultural routines. In short, it is clear that small children establish multiple communications through interactions among peers in educational daycare environment.

KEYWORDS: Protagonists of the small child; Sociology of childhood; pair interactions and expressive manifestations.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - O conselho de crianças | 18 |
| Figura 2 - No século da criança..... | 28 |
| Figura 3 – O valor da infância | 33 |
| Figura 4 - Escrevem-se livros sobre a criança | 37 |
| Figura 5 - A criança é reconhecida | 43 |
| Figura 6 - A criança: aquela que é sempre vista de cima..... | 47 |
| Figura 7 - Os sete filhos da família Harbert | 50 |
| Figura 8 - As meninas – Diego Velázquez (1656) | 51 |
| Figura 9 - A família do artista – Renoir (1896)..... | 53 |
| Figura 10 - Maria e Filho, de Berlinghiero | 54 |
| Figura 11 - A criança tem um corpo e uma história..... | 62 |
| Figura 12 - Doze horas na creche | 66 |
| Figura 13 - Na creche: o almoço | 74 |
| Figura 14 - Os seus direitos foram regulamentados em âmbito internacional..... | 78 |
| Figura 15 - A pele: o limite entre eu e o mundo..... | 85 |
| Figura 16 - A creche não é um cabideiro | 89 |
| Figura 17 - Existem também as crianças | 97 |
| Figura 18 – Vou para a creche | 103 |
| Figura 19 - Divisão da Sede Urbana de Campo Grande..... | 112 |
| Figura 20 - Projeto de Arquitetura – Complexo CIEP/CAIC | 116 |
| Figura 21- Localização do Ceinf Francesco Tonucci..... | 116 |
| Figura 22- Cobertura do Ceinf Francesco Tonucci..... | 117 |
| Figura 23 - Fachada e Corte do Ceinf Francesco Tonucci..... | 117 |
| Figura 24 - Planta Baixa do Ceinf Francesco Tonucci..... | 118 |
| Figura 25 - Mandala da fachada e lateral do Ceinf Frato | 119 |
| Figura 26 - Mandala dos espaços do Ceinf Frato (I) | 121 |
| Figura 27 - Mandala dos espaços do Ceinf Frato (II) | 122 |
| Figura 28 - Mandala do hall de circulação do Ceinf Frato | 124 |
| Figura 29 - Mandala das quadras descobertas e varanda do Ceinf Frato..... | 125 |
| Figura 30 - Uma creche para estar juntos | 131 |
| Figura 31 - Fatores relacionados aos processos interativos | 141 |

| | |
|---|------------|
| Figura 32 - Categorias de análise dos processos interativos | 142 |
| Figura 33 - Pensamentos de paz | 204 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Legenda da fachada e lateral do Ceinf Frato | 119 |
| Quadro 2 - Legenda Espaços do Ceinf Frato (I) | 121 |
| Quadro 3 - Legenda Espaços do Ceinf Frato (II)..... | 122 |
| Quadro 4 - Legenda hall de circulação do Ceinf Frato | 124 |
| Quadro 5 - Legenda quadras descobertas e varanda do Ceinf Frato | 125 |
| Quadro 6 - Identificação das crianças protagonistas..... | 129 |
| Quadro 7 - Identificação da equipe pedagógica do Ceinf Frato | 129 |
| Quadro 8 - Composição das Categorias de Análise..... | 139 |
| Quadro 9 - Distribuição dos eventos interativos nas categorias de análise | 143 |

LISTA DE FOTOS

| | |
|--|-----|
| Foto 1 - Interação Inocência, Bondade e Carinho | 146 |
| Foto 2 - Interação Lealdade, Amizade e Entusiasmo | 148 |
| Foto 3 - Empatia, Lealdade, Sorriso e a Pesquisadora | 150 |
| Foto 4 - Interação Alegria, Amizade, Lealdade, Simpatia e Amorosa | 152 |
| Foto 5 - Interação Entusiasmo, Lealdade e Amizade | 154 |
| Foto 6 - Interação Afeto, Amorosa e Pesquisadora..... | 157 |
| Foto 7 - Amorosa, Magnífica e Pesquisadora | 160 |
| Foto 8 - Interação Mutualidade, os objetos e a Inspiração | 161 |
| Foto 9 - Interação Caridade, Meiguice, Respeito e Lealdade | 165 |
| Foto 10 - Interação Empatia, Alegria, Afeto e Entusiasmo | 167 |
| Foto 11 - Interação Lealdade, Alegria, Simpatia e Equilíbrio | 171 |
| Foto 12 - Interação Inocência, Equilíbrio, Meiguice, Alegria, Lealdade e Diretora Esperança | 174 |
| Foto 13 - Interação Meiguice e Pesquisadora | 178 |
| Foto 14 - Interação Entusiasmo, Amorosa e Diretora Esperança | 180 |
| Foto 15 - Interação Lealdade, Alegria, Amizade, Amorosa e Simpatia | 184 |
| Foto 16 - Interação Lealdade, Amizade e Entusiasmo | 186 |
| Foto 17 - Interação Equilíbrio, Amizade, Liberdade, Entusiasmo e Lealdade | 188 |
| Foto 18 - Interação Entusiasmo, Lealdade e Pesquisadora | 190 |
| Foto 19 - Interação Empatia, Alegria, Entusiasmo e Pesquisadora | 191 |
| Foto 20 - Interação Inocência, Entusiasmo, Sorriso e Simpatia | 194 |
| Foto 21 - Interação Inocência, Alegria, Liberdade e Entusiasmo | 195 |
| Foto 22 - Interação Lealdade e Sorriso | 197 |
| Foto 23 - Interação Sorriso e Empatia..... | 201 |
| Foto 24 - Interação Amizade e Alegria | 202 |

LISTA DE ABREVIATURAS

- CADÚNICO** – Cadastro Único para Programas Sociais
- CAIC** – Centro de Atendimento a Criança e ao Adolescente
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEINF** – Centro de Educação Infantil
- CIEP** – Centro Integrado de Educação Pública
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CEP** – Comitê de Ética e Pesquisa
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DNCr** – Departamento Nacional da Criança
- EC** – Emenda Constitucional
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional
- LOAS** – Lei Orgânica da Assistência Social
- MEC** – Ministério da Educação
- PROEPRE** – Programa de Educação Pré-Escolar
- PROPAE** – Programa de Atendimento ao Pré-Escolar
- PRONAV/LBA** – Programa Nacional do Voluntariado da Legião Brasileira de Assistência
- PROSUP** – Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
- REME** – Rede Municipal de Ensino
- SAS** – Secretaria de Assistência Social
- SEMED** – Secretaria Municipal de Educação
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
- UCDB** – Universidade Católica Dom Bosco
- UFMS** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|------------|
| Anexo A - Planta baixa do Ceinf Frato | 225 |
| Anexo B – Termo de compromisso (pesquisadora) | 226 |
| Anexo C – Autorização Desenvolvimento da Pesquisa | 227 |
| Anexo D – Carta de Apresentação (UCDB) | 228 |
| Anexo E – Cronograma de rotina Berçário I | 229 |
| Anexo F - Cronograma de rotina Creche IB | 230 |

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|---|------------|
| Apêndice A – Levantamento dos trabalhos acadêmicos | 232 |
| Apêndice B - Carta para Obtenção do Consentimento Livre e Esclarecido | 233 |
| Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação no Projeto de Pesquisa (Crianças)..... | 234 |
| Apêndice D – Termo de Autorização de Uso de Imagem | 236 |
| Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação no Projeto de Pesquisa (Professores)..... | 237 |
| Apêndice F – Declaração do (a) Participante (Crianças) | 239 |
| Apêndice G – Declaração do (a) Participante (Professores)..... | 240 |
| Apêndice H – Tabela (Modelo) de Agrupamento de Evento Interativo..... | 241 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 18 |
| CAPITULO I - CRIANÇA(S), INFÂNCIA(S) E OS ESTUDOS DA INFÂNCIA: ENTRELINHAS E SIGNIFICADOS | 28 |
| 1.1 OS ESTUDOS DA INFÂNCIA: DIFERENTES FORMAS DE SIGNIFICAÇÃO | 33 |
| 1.2 A SOCIOLOGIA DA / PARA A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE | 37 |
| 1.3 INFÂNCIA(S) E CRIANÇA(S) NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA..... | 43 |
| 1.4 ALGUNS OLHARES PARA AS INFÂNCIAS: CONCEPÇÕES E PERCURSOS TRAÇADOS | 47 |
| | |
| CAPITULO II - EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA E O OLHAR PARA O SEU PROCESSO HISTÓRICO | 62 |
| 2.1 PERCURSO HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS PEQUENAS – O ASSISTENCIALISMO E A EDUCAÇÃO | 66 |
| 2.2 A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS: O CUIDAR E O EDUCAR..... | 74 |
| 2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA | 78 |
| 2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL EM MS: TRAJETÓRIA E DESAFIOS | 85 |
| 2.5 A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA: RELAÇÕES INTERACIONAIS ENTRE CRIANÇA – CRIANÇA E CRIANÇA – ADULTOS | 89 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO III - CAMINHOS METODOLÓGICOS: ESCUTANDO AS VOZES DAS CRIANÇAS ESTANDO COM ELAS | 97 |
| 3.1 O MÉTODO..... | 103 |
| 3.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO..... | 111 |
| 3.3 SENTINDO O CAMPO EMPÍRICO | 126 |
| 3.4 OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA..... | 127 |
| | |
| CAPÍTULO IV- AS TRAMAS E A MULTIPLICIDADE DOS SENTIDOS: OS DADOS DA PESQUISA..... | 131 |
| 4.1 AS TRAMAS DA PEÇA: EXPLORAÇÃO, DECISÃO E DESCOBERTA | 132 |
| 4.2 OS PROCESSOS SOCIOCOMUNICATIVOS E A MULTIPLICIDADE DE SENTIDOS DAS CRIANÇAS DO CEINF FRATO..... | 141 |
| 4.2.1 As ações interativas | 144 |
| 4.2.1.1 Conhecimento de si..... | 145 |
| 4.2.1.2 Conhecimento do entorno | 152 |
| 4.2.1.3 Preferências | 156 |
| 4.2.2 Interações..... | 163 |
| 4.2.2.1 Estar com os pares | 164 |
| 4.2.2.2 Estar com o outro (adulto)..... | 177 |
| 4.2.2.3 Encontros de interação..... | 183 |
| 4.2.3 Significações | 187 |
| 4.2.3.1 Experiências..... | 187 |
| 4.2.3.2 Conflitos | 193 |
| 4.2.3.3 Compartilhando a mesma ação (imitação)..... | 200 |
| ENTRELAÇANDO CONSIDERAÇÕES..... | 204 |
| REFERÊNCIAS..... | 209 |
| ANEXOS | 224 |
| APÊNDICES | 231 |

INTRODUÇÃO

Figura 1 – O conselho de crianças



Fonte: Tonucci, 2005, p. 185.

Senhoras e senhores, com vocês, as crianças!

Com base no propósito que tenho, de escutar as crianças da creche e observar as interações que ocorrem nesse ambiente, sob o ponto de vista dos pequeninos, introduzo este estudo com essa imagem, uma contribuição de Tonucci (2005, p.185).

A ênfase que desejo dar, ao trazer uma ilustração que representa a reação de surpresa das próprias crianças em razão de serem escutadas, é que, conquanto estudos sobre crianças não sejam recentes, em pesquisa científica, a participação ativa delas, como protagonistas e coautoras da investigação científica constitui-se uma tendência contemporânea, tal como sugere Cruz (2008, p. 12): “procurar captar o ponto de vista das crianças é relativamente recente”.

O que tem sido visto é que “a criança faz parte da pesquisa científica há muito tempo, principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado”, provavelmente pelo fato de, que durante séculos, a criança ter sido vista como um infante e, por isso, predominavam as vozes dos adultos (CAMPOS, 2008, p.35).

Todavia, essa concepção de criança foi se modificando em decorrência do crescimento do número de estudos referentes à criança pequena, que ganharam amplitude no cenário educacional, à medida que se reconhecia a significativa importância de considerar este ser social, único e dotado de inúmeras capacidades e potencialidades a serem contempladas e desenvolvidas.

Desta forma, foi necessário realizar uma revisão de literatura referente aos trabalhos produzidos com base na perspectiva de crianças pequenas como copesquisadoras¹ das investigações científicas, como também aos estudos referentes às crianças pequenas e suas infâncias.

Para tanto, empreendi uma busca nas bases de dados de teses e dissertações do portal da CAPES, bem como das universidades UCDB e UFMS, referente aos últimos cinco anos, a contar da data de início desta pesquisa (2015), utilizando as seguintes palavras-chave: crianças e infâncias, crianças de 0 a 3 anos, crianças bem pequenas, vozes infantis, pesquisas com crianças e pesquisa com bebês.

¹ Esta expressão é empregada por Corsaro (2011, p. 66) para evidenciar o protagonismo das crianças nas pesquisas científicas, especialmente numa etnografia. O termo também pode ser encontrado em Barbosa (2014, p. 242).

Nesse levantamento identifiquei um total de 11 trabalhos; duas teses e nove dissertações. Desse total de trabalhos identificados, sete são de inspiração etnográfica.

Entre teses e dissertações, nove eram provenientes do portal da CAPES, dois da base de dados da UCDB e nenhum registro foi identificado no banco de dados da UFMS.

Importa salientar que os trabalhos obtidos por meio do portal da CAPES apresentam os estudos sob a perspectiva da criança, ou seja, trata-se de investigações nas quais se tem a coautoria de crianças.

Com relação aos trabalhos verificados na base de dados da UCDB, estes contemplam questões relacionadas às concepções a respeito da criança e infância sob a perspectiva dos professores.

Destaco, a seguir, algumas ideias pontuais das produções identificadas nos trabalhos acadêmicos² selecionados.

Em sua tese de doutoramento, Tacyana Karla Gomes Ramos (2010) traz considerações sobre as interações entre criança-criança e criança-adultos profissionais nas práticas cotidianas do berçário, bem como suas implicações na organização do ambiente pedagógico favorável às aquisições socioafetivas e cognitivas da criança.

Duas dissertações trabalham a temática da interação: uma de Rachel Freitas Pereira (2011), na qual apresenta um estudo sobre as relações que as crianças bem pequenas estabelecem entre si; a outra, de Kátiuska Marcela Grana (2011), analisa a natureza das interações socioafetivas estabelecidas entre os bebês.

Márcia Buss Simão (2012), em seu doutoramento, investiga os significados e usos dados à dimensão corporal por meio dos processos que as crianças constroem, manifestam, representam e experienciam, em seus corpos, nas ações e relações que estabelecem com os adultos e com outras crianças.

Com respeito às vozes infantis, Renata Cristina Dias Oliveira (2011), em sua dissertação, busca compreender a articulação existente entre a “voz infantil”, concebida como forma de manifestação do pensamento infantil, verbal e não verbal e os contextos da educação da infância. Semelhantemente, Joselma Salazar de

² Para maior detalhamento das informações apresentadas, consultar o Apêndice A.

Castro (2011), em seu trabalho de dissertação, procura observar e analisar a constituição da linguagem entre os bebês e dos bebês, bem como as estratégias de comunicação que utilizam antes da fala.

A dissertação de Rosele Martins Guimarães (2011) apresenta uma investigação acerca da prática pedagógica com crianças menores de dois anos, tendo como foco de atenção as interações dos bebês e das crianças bem pequenas com o objeto livro.

Duas dissertações apresentam pesquisa referente ao tema 'espaço': uma de Carolina Gobato (2011), em que a pesquisadora desenvolve um estudo sobre a educação dos bebês no espaço da escola infantil e outra de Eliana Maria Ferreira (2012), na qual trabalha os espaços de participação das crianças no contexto das práticas educativas em um Centro Municipal de Educação Infantil de Dourados/MS.

No que diz respeito ao tema voltado a concepções sobre a criança, identifiquei duas dissertações: a de Janaína Nogueira Maia (2012), que analisa as concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil da Rede Pública em um município do interior de Mato Grosso do Sul e a de Carla Graciete Lima dos Santos (2014), que analisa a concepção de professores acerca de criança no espaço-tempo das relações pedagógicas e sociais no contexto da Educação Infantil.

Sendo assim, ratifico que garantir um espaço de escuta às crianças pequenas, bem como a sua participação nas pesquisas, como protagonistas, é “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens”, tendo “como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer”; este é, portanto, o meu desejo: “conhecer o ponto de vista delas” (CRUZ, 2008, p.13).

Quanto ao protagonismo infantil³, este trata-se de um conceito polissêmico e por vezes convergente no que se refere às interpretações dadas pelos autores. Contudo, com base em Pires e Branco (2007, p. 313-314) considero protagonismo quando a “criança como ser autônomo é capaz de incentivar ações e decisões importantes no contexto de atividades relevantes”.

Assim, estar sensível aos gestos, sons e representações corporais das crianças propicia subsídios ao entendimento de muitas palavras elaboradas e ditas de forma convencional, pelos adultos. Nesse sentido, as pesquisas que até então

³ Para maior aprofundamento desta temática recomendo a leitura de Pires e Branco (2007).

somente eram realizadas *para* as crianças, abrem espaço para que sejam desenvolvidas *com* a participação⁴, de fato, delas.

E muitas vozes podem ser identificadas nesta participação, expressas em diferentes linguagens e formas de expressão pelas crianças pequenas, sendo elas os gestos, os diversos movimentos, as expressões faciais, as caretas, o choro, o riso e tantas outras múltiplas linguagens expressivas das crianças.

É justamente por essa tônica que associo, a este estudo, as imagens de Francesco Tonucci - Frato⁵, tendo em vista que esse psicólogo, pesquisador e desenhista retrata, em seus desenhos, “como é o mundo visto na perspectiva das crianças” (IMBERNÓN,2008,p.22).

Nesse sentido, no intuito de deixar ainda mais evidente o envolvimento com essa perspectiva contemporânea, inicio cada capítulo deste estudo com ilustrações de Tonucci, como uma ferramenta de prenúncio para a reflexão, em razão de que

o desenho é, portanto, uma síntese, uma condensação. É bom para nós pensarmos que o leitor dessa síntese seja estimulado a regressar aos problemas que a fizeram nascer, para os examinar, discutir e, quem sabe, tentar solucioná-los (TONUCCI,1990,p.11).

As imagens desse autor, escolhidas para epigrafar cada capítulo deste trabalho, coadunam-se com a intenção da pesquisa, que é evidenciar o protagonismo infantil que sobressai às muitas palavras e estão marcados nas expressões e manifestações das crianças, haja vista o objetivo geral que norteia

⁴ O modo como as crianças foram concebidas e tratadas pela sociedade, no decorrer do tempo, passaram por mudanças que tiveram reflexo, também, na forma como eram retratadas nas pesquisas científicas. Sendo assim, por um período considerável, as pesquisas tinham abordagem sobre as crianças, uma vez que estas eram reconhecidas apenas como objeto de estudo. Nesse contexto, as crianças eram observadas, medidas, descritas, analisadas e interpretadas, como é ressaltado por Campos (2008). A partir dos avanços dos Estudos da Infância e da resignificação das representações de criança e infância, uma perspectiva contemporânea emerge considerando as crianças como atores sociais e protagonistas das investigações, de forma que as pesquisas passam a ser realizadas com a participação direta das crianças, com destaque para a escuta de suas vozes. A esse respeito, Campos (2008) contribui elencando algumas formas de atuação das crianças nas pesquisas, como por exemplo, participando do planejamento e organização do estudo, da análise e validação das informações obtidas, como também como assistentes e auxiliares da pesquisa. Com relação às crianças pequenas, a mesma autora (p. 38) descreve que “o pesquisador deve usar recursos, para a expressão das crianças, que sejam adequados à sua faixa etária e sensíveis a seu ambiente cultural”. Para tanto, entendo ser necessário escutar as crianças em suas múltiplas linguagens e participar com elas de todas as situações que as envolvem, com metodologias que considerem as diversas manifestações infantis.

⁵ Francesco Tonucci é psicólogo, pedagogo e pesquisador do Instituto de Psicologia do Conselho Nacional de Pesquisas. Estuda os aspectos psicopedagógicos da experiência escolar da criança, utiliza o grafismo para comunicar os aspectos mais significativos resultantes de suas pesquisas e assina com o pseudônimo Frato.

esta pesquisa - analisar as vozes das crianças pequenas frente às interações estabelecidas e ao ambiente⁶ educativo da creche.

Além desse, elenquei, como objetivos específicos, identificar o modo de expressividade e manifestação dos processos sociocomunicativos das crianças no ambiente da creche; compreender os processos interativos entre criança-criança e crianças-adultos profissionais e analisar as experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente da creche, na Educação Infantil.

Para tanto, utilizei, como aporte teórico, um campo de estudo emergente, em relação aos estudos da criança e a infância, sendo ele a Sociologia da Infância, com subsídios de autores como Sarmiento (2004, 2005, 2009,2015); Kuhlmann Jr. (2000, 2007, 2010); Corsaro (2011); Ferreira (2003, 2004, 2010); Belloni (2009) entre outros.

Considerando ser uma pesquisa com abordagem qualitativa, do ponto de vista metodológico trata-se de uma investigação de cunho etnográfico em que utilizo a observação participante, como instrumento para geração de dados, tendo, como técnicas de produção dessas informações, as imagens produzidas a partir de fotografias e filmagens, além do diário de campo.

Dentre os autores que orientaram o percurso metodológico estão Graue e Walsh (2003), André (2005), Corsaro (2011) e Geertz (1989).

Este estudo está organizado em quatro capítulos; no primeiro deles, sistematizo as concepções de criança e infância numa trajetória histórica, bem como seus desdobramentos sob a perspectiva dos Estudos da Infância.

Dando sequência à intenção de estabelecer um parâmetro em relação aos aspectos que envolvem as crianças e suas infâncias, no segundo capítulo trato da educação da infância e o processo histórico percorrido, como forma de contextualizar o modo como se constitui o espaço educativo em que são desenvolvidas as relações entre as crianças.

No terceiro capítulo, delimito o contexto investigado e os protagonistas do estudo, como também apresento o percurso metodológico que configurou a pesquisa.

⁶ Barbosa e Horn (2008, p.48) apresentam uma distinção entre espaço e ambiente, embora se tratem de conceitos interligados. Deste modo, apoio-me neste pensamento, ao empregar o termo ambiente para se reportar “ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos envolvidos no processo”.

Trazendo os dados que foram gerados a partir da imersão no campo, bem como as análises dos mesmos, no quarto capítulo exponho as categorias de análises compostas a partir das interações vivenciadas pelas crianças desta pesquisa.

Em seguida, e para finalizar, teço considerações pertinentes, resultantes do estudo realizado, considerando o ponto de vista das crianças e, também, algumas possibilidades para estudos futuros.

Vale destacar que serão evidentes, neste trabalho, os poemas de quem se identificava com as crianças, ou seja, o poeta Manoel de Barros. Afinal de contas, o autor traz, em sua obra, de suas “raízes cranceiras”, a presença e a voz da criança, que outrora era desconsiderada na história e ausentes nos textos (BARROS, 2006).

Assim, a criança representada na poesia de Manoel de Barros é a mesma à que esta pesquisa se refere, ou seja, aquela que possui uma imagem que difere daquela que acreditavam ser enquanto adulto em miniatura, mas atores sociais que são e não seres em devir.

É importante, ainda, frisar que as crianças⁷ mencionadas neste estudo são aquelas que, de acordo com a “construção cultural ocidental”, representam a primeira infância⁸, período que vem conquistando evidência entre as investigações, conforme apresentado no Apêndice A (BARBOSA et al., 2016, p. 106).

Diante do exposto, do ponto de vista científico, esta pesquisa se justifica pelo fato de contribuir ainda mais para os estudos realizados com as crianças, propiciando ampliar a sua participação nas investigações. Além da contribuição científica para a sociedade e reflexão sobre o lugar ocupado pelas crianças no

⁷ Por uma razão de organização institucional, as crianças protagonistas desta pesquisa compõem a faixa etária de 1 a 3 anos. Todavia, com base nos estudos de Barbosa et al.(2016) entendo que se trata de um critério de demarcação adultocêntrica.

⁸ Embora o termo seja aqui empregado para evidenciar as crianças pequenas desta pesquisa, não o utilizo de forma indiscriminada, conforme pertinentes considerações apresentadas por Gottlieb (2009). Segundo a autora (2009, p.317), “expressões aparentemente mais transparentes com frequência se mostram surpreendentemente não comparáveis”. Assim, apoiada nessas ideias, compreendo que o conceito referente à primeira infância não se trata de uma conceitualização única e universal, não obstante ser suscetível à interpretações diversas em diferentes contextos culturais, devido à variação histórica, biológica e cultural de cada criança, com seus tempos distintos. Ademais, destaco que se trata de um conceito polêmico e, por esta razão, conforme nos apontam Barbosa et al. (2016), tal denominação é contestada pelos estudiosos da infância. Em suma, ao fazer uso do termo ‘primeira infância’, refiro-me “aos distintos momentos vividos nos anos iniciais da vida” com suas etapas instáveis e representações que oscilam no tempo e no espaço (BARBOSA et al., 2016, p.107).

contexto social e, em especial, no ambiente educativo da creche, local em que as crianças também estabelecem suas rotinas culturais⁹.

Assim, os fatores apresentados são decorrentes de alguns questionamentos iniciais que me intrigaram, enquanto pesquisadora, quais sejam: como as crianças pequenas se comunicam e reagem diante das relações e interações estabelecidas e ao ambiente educativo da creche? De que maneira essa complexidade interativa¹⁰ na creche é determinada?

Esses questionamentos, paralelamente ao grande interesse pelas crianças pequenas, foram se constituindo ao longo do período de trabalho com os professores dessa faixa etária, enquanto coordenadora pedagógica e técnica da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS, na Gerência da Educação Infantil. Também levo em conta o meu envolvimento com a educação, já há 16 anos, tendo em vista que possuo uma trajetória estabelecida desde o Magistério, permeada pela graduação em Pedagogia e por especializações que contemplam a área da Educação Infantil.

Além disso, a experiência em sala de aula com as turmas de Educação Infantil e os anos iniciais do ensino Fundamental, nas redes particular e municipal, e o fato de ter exercido a função de coordenadora pedagógica em Ceinf e Escola do município de Campo Grande/MS foram motivadores para a minha busca contínua pelos estudos e meu aprimoramento pessoal e profissional.

Portanto, em razão do meu desejo de realizar uma pós-graduação *Stricto Sensu* e dos questionamentos que têm invadido minha mente, meus propósitos pessoais se justificam no presente estudo.

Sendo assim, ao dissertar sobre o tema “Entre tramas e interações: o protagonismo das crianças pequenas numa creche de Campo Grande/ MS”, busco evidenciar a posição de protagonista social da criança pequena, considerando-a como copesquisadora desta pesquisa, com vistas a propiciar uma oportunidade de

⁹ Para ampliar e aprofundar a discussão a respeito das rotinas culturais recomendo consultar ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

¹⁰ Compreendendo a creche como um lugar de intercâmbio social e de múltiplas relações estabelecidas, fica evidente reconhecer a existência de uma complexidade interativa na qual “as primeiras noções sobre o mundo se constituem no encontro e nas interações com adultos e outras crianças, marcados pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem” (BARBOSA E RICHTER, 2014, p.95).

escutar suas vozes¹¹ e entender as especificidades que a constitui como indivíduo em potencial, com particularidades e singularidades próprias.

¹¹ A presença das crianças nas pesquisas não se trata de um acontecimento novo; no entanto, é recente a tendência em que este sujeito toma parte na investigação científica. Uma vez que, por muito tempo, as crianças foram consideradas como pouco competentes e sem direito a voz. Além disso, as vozes das crianças eram abafadas em razão da predominância das vozes dos adultos, nas pesquisas. Deste modo, embora falassem por meio de suas múltiplas linguagens, as crianças não eram ouvidas, consideradas e compreendidas pelos adultos (CRUZ, 2008).

Cresci brincando no chão, entre formigas.
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão:
de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua
árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua
das coisas.

Manoel de Barros (2006)

CAPÍTULO I

CRIANÇA(S), INFÂNCIA(S) E OS ESTUDOS DA INFÂNCIA: ENTRELINHAS E SIGNIFICADOS

Figura 2 – No século da criança



Fonte: Tonucci, 2008, p. 13.

A criança faz parte de um processo histórico, social, econômico e cultural que, no decorrer da história, adquiriu formas diversas de ser vista e considerada pelos adultos e, conseqüentemente, por toda uma sociedade.

Nesse sentido, fatores como idade, classe social e posição familiar na estrutura socioeconômica influenciaram não somente a maneira de conceber a criança, mas também a representação de sua infância.

Início, assim, este capítulo com uma imagem produzida por Tonucci (2008), que representa a maneira equivocada como, por muito tempo, a criança foi concebida, na sociedade: um ser em miniatura.

Nesse sentido, ciente de que nem sempre a criança foi vista, socialmente; e que os pesquisadores conquistaram um espaço de reconhecimento desse sujeito de direitos, no cenário social, considero necessário contextualizar as principais construções históricas dos conceitos de criança e infância a partir dos Estudos da Infância, a fim de se obter um panorama das discussões que serão tratadas neste estudo e tentar compreender suas entrelinhas e significados.

Nesse caminho, Pinto e Sarmiento (1997, p. 13) salientam a necessidade de

definir e delimitar os conceitos de infância e de criança estabelecendo diferenciações entre essas duas categorias, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturam dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII.

Neste capítulo tratarei dessa visão, em suas entrelinhas, bem como discutirei os seus significados a partir da perspectiva do novo campo de estudos em relação à criança, que emerge nas pesquisas - os Estudos da Infância.

Para contemplar o objetivo de analisar as vozes das crianças pequenas frente às interações estabelecidas e ao ambiente educativo da creche, é necessário que entendamos o processo por que as crianças e suas infâncias passaram até que houvesse uma redefinição de seu lugar social e o reconhecimento desses seres como sujeitos de direitos de uma categoria geracional e social.

Ou seja, enquanto sujeitos de direitos Sarmiento (2004) pontua que as crianças reinterpretam as produções culturais e estabelecem suas próprias culturas infantis a partir das suas manifestações expressivas.

Retomando a imagem que abre este capítulo, à qual o autor intitula “No século da criança”, em que ela “está no centro das atenções e dos cuidados dos

adultos”, considero oportuna a figura, tendo em vista que, neste estudo, a criança é a protagonista e a razão por que a pesquisa foi concebida.

Todavia, ressalto que levar em consideração a criança nem sempre foi uma realidade, como o próprio autor afirma:

até há alguns decênios atrás, a criança frequentemente morria ao nascer ou nos primeiros meses ou anos de vida; nem sempre podia frequentar uma escola e permanecia analfabeta; precisava começar a trabalhar antes dos dez anos, executando trabalhos pesados ou insalubres que a deformavam ou minavam a sua saúde; devia suportar as incompreensões, as humilhações e as violências dos adultos (TONUCCI, 2008, p.12).

Dessa forma, a criança como cidadã, sujeito ativo, social e de direitos somente teve o seu reconhecimento e a redefinição do seu lugar na sociedade a partir do século XIX, pois, por muito tempo, acreditou-se que se tratava de um ser “ingênuo, inocente, gracioso ou ainda imperfeito e incompleto. Sem existência social, miniatura do adulto, abstrata e universal”, conforme nos indicam Santos e Cruz (2008, p. 7). E, como se não bastasse, a criança era ainda concebida como um ser passivo e infante, ou seja, “aquele que não fala” (CRUZ, 2008, p.11).

Ademais, Müller e Redin (2007) asseveram que, independentemente das concepções, a criança sempre existiu e durante parte da Idade Média foi considerada como mero ser biológico, sem estatuto social nem identidade específica.

Fazendo uma abordagem a esse respeito, Kramer (2011) manifesta um entendimento comum e presente, em relação à criança, em que esta é considerada em referência oposta ao adulto, oposição que se estabelece em decorrência da falta de idade ou de maturidade e de adequada integração social.

Segundo a autora, esse critério de corte que tem como base a questão da idade leva a que se busque identificação de algumas regularidades de comportamento que venham caracterizar o ser enquanto criança.

Nesse sentido, em decorrência das subordinações de idade e tendo como parâmetro a ótica do mundo dos adultos, ou seja, uma visão adultocêntrica, havia, anteriormente, predominância de certas ideias, em relação à criança, no que diz respeito ao desenvolvimento e aos comportamentos que deveria apresentar.

Entretanto, para Kramer (2011), definir esse limite não é simples, pois,

ao fator idade estão associados determinados papéis e desempenhos específicos. E esses papéis e desempenhos (esperados e reais) dependem estreitamente da classe social em que está inserida a criança. Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas) se diferenciam segundo a posição e de sua família na estrutura socioeconômica (KRAMER, 2011, p.15).

Com relação às definições sobre a criança com base no fator idade, Kuhlmann Jr. (2010, p.16) menciona o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/ 7/ 90), que considera criança “a pessoa até os 12 anos de idade incompletos”.

Desse modo, percebemos que a criança era concebida como um ser que ainda não é, e também de forma prospectiva, conforme destaca Corsaro (2011, p.18): “isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos”.

A esse respeito, o autor também identifica, no processo de socialização, adaptação e internalização da criança na sociedade, um modelo denominado determinista, “no qual a criança desempenha basicamente um papel passivo”. (p. 19).

Esses serão também alguns olhares a que me dedicarei, neste capítulo, em resgate a algumas concepções que as infâncias adquiriram no percurso da história, para, então, elucidar o entendimento dos conceitos de crianças e infâncias¹² sob a perspectiva dos Estudos da Infância.

Diante do exposto, deixo explícito que entendo as crianças como sujeitos sociais, históricos e heterogêneos, com direitos, produtores e reprodutores de cultura.

Dito em outras palavras, de acordo com a ênfase de Corsaro (2011) e com o modelo construtivista

as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] a criança é vista como agente ativo e um ávido aprendiz. Sob essa perspectiva, a criança

¹² Embora haja, no decorrer deste trabalho, a ocorrência do termo criança e infância de forma generalizada, esclareço que também utilizo essas expressões no plural, tendo em vista que este estudo se orienta pela concepção de criança advinda dos Estudos da Infância, que concebem a existência de várias crianças e não apenas um modelo deste ser. Do mesmo modo, em relação à infância. Por isso, o destaque para os vocábulos criança e infância no plural, já que trato de sujeitos particulares com características próprias, como também de indivíduos que fazem parte de uma categoria, ou seja, de um grupo social, que vivenciam uma infância individual, mas, por se tratar de um conceito polissêmico, que direciona a uma multiplicidade de dimensões, há que se reconhecer a existência de diversas infâncias.

constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele (CORSARO, 2011, p.15,19).

Essas são, portanto, algumas razões por que, ao longo deste estudo, a expressão criança será tratada no plural, considerando que me refiro à multiplicidade desse ser.

Em relação à infância, não muito diferente da forma como a criança foi concebida ao longo da história, também a delinear de maneira diferenciada.

A saber, Kuhlmann Jr. (2010) diz que infância, segundo os dicionários de língua portuguesa, refere-se ao período de crescimento, no ser humano, que compreende do nascimento à puberdade. Etimologicamente, a palavra infância tem origem no latim e conota a incapacidade de falar - *infans*, aquele que não fala.

Segundo esse mesmo autor, essa incapacidade diz respeito ao período da primeira infância e

tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN JR. , 2010, p.16).

Nesse sentido, verifica-se que infância é algo que está ligado à faixa etária ou ao grupo, ou, ainda, ao que Larrosa (2001) identifica, de forma crítica, com significado de futuro, que remete ao previamente conhecido, o adulto.

Porém, com base nos estudos de Ariès (2014), é possível compreender que, historicamente, o conceito de infância modifica-se de acordo com implicações políticas, econômicas, sociais e culturais.

O surgimento da ideia, bem como do sentimento de infância ocorre, como mostram Bazílio e Kramer (2011), no momento histórico da modernidade marcado pela redução dos índices de mortalidade infantil, das mudanças econômicas e sociais.

Desse modo, entendo a infância como categoria histórica, social e cultural, em razão de ser um conceito que foi constituído ao longo da história da humanidade, como também nos espaços sociais e culturais nos quais as crianças estão inseridas.

Assim, como indica Corsaro (2011), compreendo a infância como parte integrante da sociedade, ou seja, como uma forma estrutural que está inter-relacionada às diversas categorias estruturais como de classe, gênero e idade.

Discutirei também a infância no plural, para designar as infâncias múltiplas vivenciadas nos diversos contextos heterogêneos, uma vez que, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003)

a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. A infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças. As crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem. Os relacionamentos sociais e culturais das crianças são dignos de estudo por direito, as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se estender a infância (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.71).

Portanto, os conceitos de crianças e infâncias, que durante séculos foram expressos por diferentes ideias de que ambos se tratavam de fenômenos naturais, passaram a ser social e historicamente delineados, o que justifica afirmar que esses conceitos não permaneceram os mesmos.

É nesse sentido que delimito um espaço para as crianças e as infâncias, com discussões que merecem destaque e reflexão.

1.1 OS ESTUDOS DA INFÂNCIA: DIFERENTES FORMAS DE SIGNIFICAÇÃO

Figura 3 – O valor da infância



Fonte: Novo e Tonucci, 2009, p. 60.

Dimensionar as crianças em suas multiplicidades de ser exige grande esforço, que se atrela ao entendimento da complexidade de suas infâncias. Abordar esses conceitos de forma delimitada, apenas por um campo epistemológico e disciplinar, possivelmente não contemple toda a gama de conhecimentos que envolvem seus sujeitos, bem como a categoria da qual fazem parte, comprometendo e limitando a compreensão de forma holística dessas questões.

Corroborando esse argumento, Belloni (2009, p. 114) ressalta que “a infância contemporânea só pode ser compreendida em toda sua complexidade com base em abordagens interdisciplinares”.

Por esta razão, não apenas um campo de estudo, mas diversos campos disciplinares estão gerando um olhar renovado sobre crianças e infâncias, a que se tem denominado Estudos da Infância (GOUVÊA, 2011).

Trata-se de uma tendência considerada recente, cuja perspectiva é de que as crianças e suas infâncias constituam objetos próprios da pesquisa, visto que, por muito tempo, o que se tinha, no campo das ciências, era uma perspectiva oposta, conforme ratificado por Belloni (2009, p. 121):

a visão predominante sobre a infância nas ciências humanas enfatizava principalmente a criança como ser em formação, incompleto, o futuro homem presente no homenzinho e suas capacidades de tornar-se adulto, numa perspectiva evolucionista fortemente inspirada na teoria de Darwin. Na virada do século XIX para o século XX, observa-se uma mudança da visão pediátrica com influências eugenísticas e/ou evolucionistas para uma perspectiva mais psicológica de “desenvolvimento (intelectual) da criança”¹³ [...]. A partir daí, vemos uma crescente importância da psicologia do desenvolvimento e uma generalização da ideia de desenvolvimento, que vai tornar-se preponderante e quase monopólica no campo das ciências humanas e das práticas sociais voltadas para a infância.

Nesse sentido, segundo Coutinho (2015), a crítica em relação à normatização da criança e da infância, sempre presente no campo científico, fez com que, em 1980, emergisse essa área de estudos.

A mesma autora acrescenta que

o campo dos estudos sociais da infância tem como características a centralidade da criança na pesquisa, a interdisciplinaridade (também definida como multi e transdisciplinaridade); a geração e a alteridade da infância como categorias fulcrais (COUTINHO, 2015, p.184).

¹³ Grifo da autora.

Além disso, este campo emergente de estudos a respeito da infância permitiu outras interpretações sobre as relações sociais que crianças, seus pares e adultos estabelecem, bem como alteraram a compreensão dos processos de apropriação, pelas crianças, dos mundos sociais em que vivem (MÜLLER; NASCIMENTO, 2014, p.11).

Nesse sentido, Arroyo (2009, p. 119-120) afirma:

as ciências se aproximam da infância com suas verdades prévias ou a veem através de suas verdades sociológicas, históricas. Verdades prévias que condicionam seu olhar e as ideias de infância que nos transmitem. Por seu lado, as ciências do humano também são interrogadas pelo protagonismo social da infância, revendo suas verdades e trazendo outras interpretações.

Desse modo, a criança, que por muito tempo foi considerada apenas com base na visão do adulto, passa a ser respeitada por diversos estudos do campo científico dispostos a compreenderem a infância com base nas próprias crianças.

Com o intuito de retratar esse crescente movimento em relação aos Estudos da Infância, trago a Figura 3, a fim de complementar essa discussão, uma vez que as protagonistas desses estudos sempre estiveram conscientes de sua importância e do valor de suas infâncias, embora não fossem consideradas e, em determinadas situações, fossem mesmo excluídas.

Gouvêa (2011, p. 550) contribui, nesse sentido, ao expor que no decorrer dos últimos anos, “vem se afirmando uma perspectiva diferenciada de compreensão da infância. Essa perspectiva não fica mais restrita aos domínios da psicologia, mas é definida por um recorte multidisciplinar”.

No Brasil, como indicam Müller e Nascimento (2014, p.12), já na década de 1970, Fúlvia Rosemberg evidenciava a necessidade de se estabelecerem “estudos interdisciplinares sobre a infância”.

Portanto, esse diálogo entre as diversas ciências, bem como as interrogações que trazem a respeito das crianças e suas infâncias são marcos importantes em relação a esses sujeitos e atores sociais, estabelecendo a composição de um campo específico de estudos.

Gomes (2009) sugere a ocorrência de algumas convergências e integração de perspectivas de diversas disciplinas para orientações dos estudos.

Arroyo (2009, p.120), por seu turno, expressa que todas essas “pesquisas e reflexões teóricas têm trazido outras verdades e outras imagens da infância”.

Nessa direção, os Estudos da Infância proporcionam diversas e diferentes formas de significação para as crianças e as infâncias, que não se limitam a simples conceitos, mas as consideram para além deles.

É Gouvêa (2011, p. 550-551) quem salienta que

o alargamento dos referenciais disciplinares de estudo da infância determinou a produção de um novo arcabouço teórico conceitual. Verifica-se a conformação de uma história da infância, de uma antropologia da infância, de uma filosofia da infância e, principalmente, de uma sociologia da infância, com a frutífera construção de novos conceitos que superam uma análise evolutiva. Tais campos, ao mesmo tempo em que se ancoram nos referenciais epistêmicos das distintas disciplinas, vem estabelecendo interseções e transversalidades, buscando apreender a infância como fenômeno social Infância.

Dessa maneira, estudar a infância numa perspectiva interdisciplinar permite que áreas distintas do conhecimento se complementem entre si e apreendam mais a respeito das infâncias e seus atores sociais.

Nessa direção, Arroyo (2009, p.124) afirma que “os estudos da infância enfatizam a construção social dessa categoria geracional em alteridade com outras categorias”.

Dornelles e Fernandes (2015, p. 66) apresentam a seguinte reflexão sobre esses estudos e o diálogo com os diversos campos disciplinares:

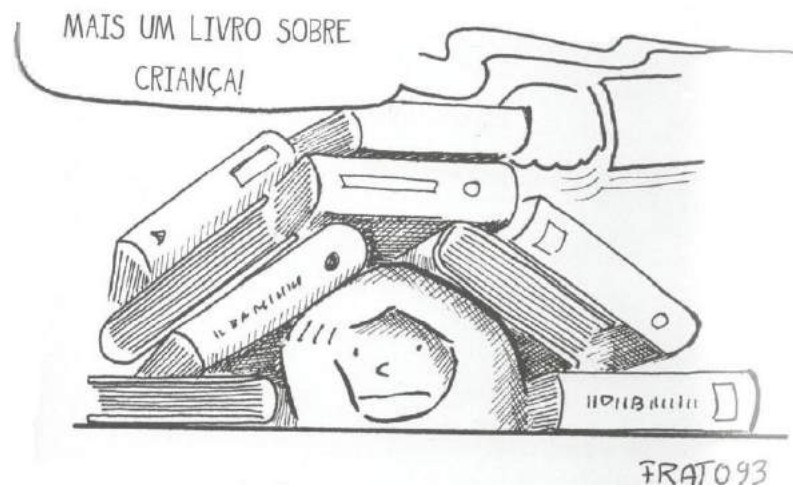
a interlocução que a sociologia da infância tem vindo a mobilizar com outras áreas de estudo, abrindo caminho para se poder falar em estudos da criança, em relações interdisciplinares que mobilizam um conjunto de áreas de estudo, no campo das ciências sociais (a pedagogia, a antropologia, a economia, a história e sociologia) e humanas (literatura, a religião, a filosofia e as artes plásticas), mas também das ciências do comportamento (sobretudo a psicologia) e das ciências exatas tem sido fundamental, para compreender a infância vivida pelas crianças a partir delas mesmas, como única condição para poder dar conta das complexidades de que revestem os seus mundos de vida na contemporaneidade.

Assim, ressalto que nos Estudos da Infância as crianças são reconhecidas e consideradas como atores sociais pertencentes a grupos sociais, que, mesmo distintos, compõem uma categoria social.

Nesse sentido, valer-se e se apropriar dessas ideias é uma forma de permitir que os estudos referentes às crianças partam de suas próprias realidades e de suas infâncias diversas.

1.2 A SOCIOLOGIA DA / PARA A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Figura 4 – Escrevem-se livros sobre a criança.



Fonte: Tonucci, 2008, p. 19.

As crianças nunca estiveram ausentes do pensamento sociológico, do mesmo modo como o lugar da infância, mesmo que em diferentes abordagens, também estiveram presentes na Sociologia. O que ocorreu, de acordo com Corsaro (2011), é que as crianças foram marginalizadas por este campo das ciências sociais.

Isso se deve ao fato de que em cada período histórico, mudanças sociais e culturais acarretam influências na lógica de compreensão, bem como nas produções relacionadas às crianças e às infâncias.

Nesse sentido, a Figura 4 retrata que a criança foi alvo de diversas publicações, todavia, como nos aponta Sarmiento (2005, p. 361), em perspectivas mais voltadas para aspectos biologistas,

que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles.

Assim sendo, a crescente ampliação dos estudos, especificamente sobre a infância, no campo das ciências humanas, deram margem para a consolidação de uma atual vertente da Sociologia da Educação - a Sociologia da Infância.

Sarmiento (2009) assevera que a expressão Sociologia da Infância é empregada desde os anos 30. Contudo, esse autor salienta que “a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90” (SARMENTO, 2009, p. 18).

Dessa forma, essa renovação dos estudos sociológicos em relação à infância tem contribuído para que essa área seja considerada uma nova Sociologia da Infância, conforme apontado por Martins Filho (2010, p. 5):

a Sociologia da Infância é um campo recente que estuda a infância em si mesma, isto é, como uma categoria sociológica do tipo geracional. Para a Sociologia da Infância as crianças são atores sociais ativos.

A Sociologia da Infância, enquanto área de estudos e pesquisas, iniciou-se a partir dos estudos de Sirota (2001), na França, e de Montandon (2001), na Inglaterra, com uma nova configuração de criança e infância.

Contudo, anterior à estas datas esta consideração das crianças já era presente no cenário internacional, como é possível destacar o Ano Internacional das Crianças (1979), a Convenção dos Direitos da Criança (1989), na qual eventos da Sociologia abrem espaço para a discussão sobre a criança. E no Brasil, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Também essa área de estudos teve como precursor o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (2004), a partir do seu estudo sobre o folclore paulistano¹⁴, realizado em 1941.

Segundo o autor, sua pesquisa passou da coleta de elementos do folclore infantil para o estudo dos grupos infantis conhecidos como “trocinhas”¹⁵ (FERNANDES, 2004, p. 232).

¹⁴ Trabalho denominado As “Trocinhas” do Bom Retiro, publicado em 1961.

¹⁵ Grifo do autor. Termo empregado pelas próprias crianças que residiam nos bairros operários paulistanos, ao se referirem às suas brincadeiras de rua.

Desse modo, ao realizar um estudo sobre a cultura e grupos infantis, Fernandes (2004) contribuiu para os estudos iniciais etnográficos, bem como para o estudo sociológico sobre crianças.

Atualmente, o campo emergente da Sociologia da Infância ainda está em desenvolvimento e é representado por alguns interlocutores brasileiros, como Quinteiro (2002), Castro (2001) e outros. Em oposição à concepção de infância como socialização passiva do adulto, a infância se torna objeto de pesquisa e se configura uma Sociologia não somente da Infância, mas também para ela.

Assim, trata-se de uma área emergente em que este novo subcampo, conforme refere Belloni (2009) à Sociologia da Infância, está no centro das discussões em Educação e vem se constituindo a partir da crítica ao conceito de socialização.

De acordo com a própria autora, esse conceito também vem sendo questionado por diversas correntes, dentro e fora das áreas da Educação e da Sociologia, uma vez que consiste em um conceito complexo que varia de acordo com as correntes de pensamento, os momentos históricos e as mudanças sociais.

Corsaro (2011) complementa essa abordagem ao pontuar que grande parte das teorias de socialização concebe a criança à parte da sociedade, como algo a ser moldado e guiado por forças externas, com a finalidade de ser um membro funcional na sua totalidade. Ademais, segue afirmando que

grande parte do pensamento sociológico sobre crianças e infância deriva do trabalho teórico sobre socialização, processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade (CORSARO, 2011, p.19).

Dessa maneira, enquanto as abordagens clássicas de socialização concebem as crianças como objetos da socialização dos adultos, a Sociologia da Infância as considera como atores do seu processo de socialização.

Sendo assim, apresento, a seguir, para melhor entendimento a respeito do surgimento da Sociologia da Infância na contemporaneidade, uma síntese de como o conceito de socialização tem sido abordado em algumas correntes da Sociologia.

Um primeiro exemplo diz respeito a um dos paradigmas abordados pela Sociologia clássica, vista por Emile Durkheim, como os estudos referentes aos

processos socializadores. Com base nesta abordagem, Belloni (2009, p. 86) esclarece que

[...] o indivíduo socializado é o produto das influências múltiplas da sociedade, e o objetivo da socialização é a manutenção do consenso que torna possível a vida social. Na concepção de Durkheim, “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão amadurecidas para a vida social.” Nesse sentido, a educação consiste na “socialização metódica das novas gerações”, e sua função é perpetuar e reforçar a integração social, pela formação do “ser social”, concebido como “sistema de ideias, de sentimentos e de hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade” (ser individual, para Durkheim), mas o grupo ou os diferentes grupos de que participamos.

Por esta razão, ainda segundo Belloni (2009), a socialização, nessa teoria, implica na transmissão das experiências anteriores, pela ação da sociedade sobre o indivíduo, por meio da autoridade (adulto) e passividade ou receptividade (criança). Assim, o objetivo desse processo consiste na transmissão da cultura, concebida como consciência coletiva.

Em decorrência disso, a autora apresenta sua crítica na qual afirma que “socialização não é um processo de inculcação de valores e saberes pela família, escola e outras instituições” e complementa, informando que

do ponto de vista da criança, a socialização constitui um processo de apropriação e de construção do mundo, por meio da participação ativa do indivíduo jovem que intervém, age e interage com todos os elementos de seu universo (BELLONI, 2009, p.82).

Nesse sentido, vale ressaltar a postura que a autora adota ao destacar a ação ativa e interativa da criança como ator principal do processo, como é possível observar nesta abordagem:

a socialização é um conjunto de processos pelos quais o indivíduo é construído (segundo a visão de sociedade que se tem, pode-se dizer: formado, modelado, condicionado ou fabricado) pela sociedade global e local, processos durante os quais o indivíduo adquire (incorpora, integra, interioriza, apropria-se de) modos de pensar, fazer e de ser socialmente situados. Trata-se de processos fundamentalmente ativos que se desenrolam durante toda a vida, por meio das práticas e das experiências vividas, não se limitando, de modo algum, a um simples adestramento realizado pela família, pela escola e outras instituições especializadas (BELLONI, 2009, p. 69).

Corsaro (2011) tem a sua contribuição, nessa discussão, e tece uma crítica ao conceito de socialização clássico da Sociologia funcionalista, em que a criança desempenha um papel passivo, sendo apropriada e moldada pela sociedade:

as teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança. Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução (CORSARO, 2011, p. 31).

Esse autor ressalta, ainda, a importância da atividade coletiva e conjunta, numa visão de socialização, dando destaque para a forma como as crianças fazem suas negociações, como compartilham e estabelecem cultura entre si e com os adultos.

Todavia, também esclarece que o termo em si, ou seja, socialização, pode levar a uma conotação individualista e progressista. Com base nessa forma de pensar, Corsaro (2011, p. 31) apresenta uma noção de reprodução interpretativa, em que “o termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade”.

Nessa linha de conceitos, Belloni (2009, p. 74) afirma que “as crianças apropriam-se criativamente da informação vinda do adulto para criar suas próprias culturas de pares”.

Para a autora, portanto, as crianças não se mantêm apenas com uma cultura estabelecida, mas operam transformações nessa cultura, reinterpretando e transformando a herança cultural transmitida pelas gerações anteriores.

É importante salientar, neste ponto do trabalho, que, não sendo adepta da perspectiva de socialização durkheiminiana, anco-ro-me nas palavras de Abramowicz e Oliveira (2010) e entendo a socialização

como um processo social de exercício de poder e saber que se impõem sobre a criança, para produzi-la, mas no qual a criança tem participação ativa, ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando, etc. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Dessa forma, concebo a infância como uma categoria social do tipo geracional, em que as crianças são atores sociais e possuem seus próprios processos de socialização.

Visando ampliar o entendimento a respeito da Sociologia da Infância da contemporaneidade, a fim de melhor compreender e explicar os processos de socialização das crianças contemporâneas, protagonistas desta pesquisa, penso ser necessário, também, considerar as dicotomias presentes na Sociologia Moderna, que trouxeram influências para a representação da infância e a constituição do seu lugar na Sociologia.

Segundo Prout (2010, p. 732) com essas dicotomias “o mundo social foi dividido em tópicos distintos: estrutura versus ação; local versus global; identidade versus diferença; continuidade versus mudança, e assim por diante”.

Juntamente com essas dicotomias, a presença de contradições, ambivalências e antinomias de ideais e valores marcaram o conhecimento científico e as representações sobre a infância, conforme explicitado por Belloni (2009, p. 5), que destaca a importância de discuti-las, esclarecê-las e evidenciá-las,

no sentido de iluminar nossa compreensão das relações sociais reais que caracterizam a infância em nossas sociedades. Indivíduo e sociedade; natureza e cultura; ação e estrutura; infância e idade adulta; ser e devir (a criança como ser em formação), tais são as antinomias que servem a compreender e tentar explicar como se socializam as crianças nas sociedades contemporâneas centrais e periféricas.

Diante dos pressupostos modernos, bem como dessas dicotomias, Prout (2010) evidencia o pouco espaço dado à infância, cabendo, à Sociologia da Infância contemporânea, estabelecer-lhe um lugar no discurso sociológico.

Sendo assim, este também é o propósito desta pesquisa: destacar a presença das crianças e suas infâncias como um fenômeno social.

Outro ponto a ser destacado, além dos questionamentos ao conceito de socialização, é que diversos pesquisadores têm interrogado a perspectiva de que as principais instâncias de socialização da sociedade eram centralizadas na família, na escola e no trabalho, como se ainda hoje essas relações fossem estabelecidas de uma maneira unívoca. E isso em virtude do surgimento de novas formas de interação e a conseqüente presença de princípios heterogêneos.

Corroborando a questão, Belloni (2009, p. 71) argumenta que

atualmente, em nossas sociedades contemporâneas globalizadas e tecnificadas, escola e família estão confrontadas à concorrência de outras instâncias de socialização, tendo dificuldades de enfrentar e/ou integrar as imagens e os valores difundidos pelas mídias e os modos de socialização entre pares que caracterizam muitos jovens de hoje.

Portanto, é diante desse contexto que a Sociologia da Infância é reconsiderada, com o intuito de garantir um espaço para a infância no discurso sociológico, valorizando a subjetividade e a ação das crianças, como também considerando a infância como estrutura social.

Tonucci (2005, p. 207) contribui para essa abordagem afirmando que “a nova sociologia reconhece às crianças o papel de atores sociais que interagem com pessoas, instituições e ideologias e que modelam um espaço para si mesmas em seus mundos sociais”.

É nesse sentido, como pontua Belloni (2009, p.113), que a Sociologia da Infância da contemporaneidade “busca sobretudo estudar a infância como categoria válida nas ciências humanas para compreender melhor a situação das crianças reais em nossas sociedades contemporâneas”.

Assim, a Sociologia da Infância tem se tornado cada vez mais expressiva, no decorrer das duas últimas décadas, a partir da criação de novos conceitos e abordagens próprios, que superam uma análise evolutiva em relação às crianças e às infâncias que compõem a realidade social contemporânea, o que torna necessária a reflexão que desenvolvo, a seguir.

1.3 INFÂNCIA(S) E CRIANÇA(S) NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Figura 5 – A criança é reconhecida



Fonte: Tonucci, 2008, p. 14.

Reportando-me, ainda, ao contexto da contemporaneidade, merece destaque a visibilidade social que as crianças e as infâncias receberam na sociedade, ilustrada, aqui, por meio da Figura 5, que sugere o reconhecimento da sociedade em relação à criança e a conseqüente mudança do discurso social e político a respeito dela, cuja referência passou a ser de uma infância de direitos.

A esse respeito, Belloni (2009, p. 7) pontua que

as transformações relativas à infância estão entre as mais significativas mudanças socioculturais ocorridas ao final do século XX: mudaram os valores, as representações e os papéis atribuídos às crianças nas sociedades ocidentais. Doravante a criança é reconhecida como um valor em si, no presente, não mais como uma promessa para o futuro (da nação, da família): a criança é desejada, amada, protegida, consultada.

Logo, como anunciei no início deste capítulo, não concebo uma infância única, natural e uniforme, mas compactuo da ideia de que existem várias infâncias, multiformes e particulares. Ainda que a infância seja marcada por características biológicas comuns, em toda a espécie humana, estas ainda não são suficientes ou mesmo compensam as profundas diferenças históricas, sociológicas e antropológicas que diferenciam as infâncias da contemporaneidade, como nos aponta Belloni (2009).

Ademais, do ponto de vista sociológico e, nesse caso, como objeto da Sociologia da Infância, entendo a infância como parte da sociedade, portanto, como uma categoria social permanente e as crianças, como agentes e atores sociais dos seus processos de socialização. Desse modo, manifesto-me adepta da concepção de Abramowicz e Oliveira (2010, p. 4), que consideram a criança “como sujeito e ator social do seu processo de socialização e, também, construtor de sua infância, como ator pleno, e não apenas como objeto passivo deste processo e de qualquer outro”.

Nesse sentido, Campos e Souza (2002, p. 136) consideram que “a infância muda seu lugar social: sai do lugar de inapta, incompleta, para o de consumidora, transformando sobremaneira sua forma de inserir-se no mundo”.

Além dessa redefinição do lugar social das crianças e da transformação da ideia de infância, que gerou um novo olhar sobre as infâncias, a produção científica de abordagem sobre a criança e a infância cresceu de modo significativo nos últimos anos, um crescimento que se expressa em números de títulos como também na constituição de grupos de pesquisas, nacionais e estrangeiros, e na

ampliação de comunidades de pesquisadores da área, conforme afirma Gouvea (2009), afirmando, também, que

o aumento da produção fez-se acompanhar, nas investigações mais recentes, por um refinamento terminológico, em que busca-se precisar os conceitos que definem o campo. Assim é que termos como infância e criança, muitas vezes tomados indistintamente, vem sendo melhor diferenciados (GOUVEA, 2009, p. 97).

Essa distinção em relação ao duplo objeto de estudo da Sociologia da Infância ocorreu devido ao uso indiscriminado dos termos infância e criança, como se tratassem de categorias equivalentes.

Por esta razão, a Sociologia da Infância faz uma distinção semântica e conceitual em relação a esses termos, de modo que a infância corresponde à uma categoria social do tipo geracional, ou seja, representa uma geração própria de sujeitos com estatuto próprio, e a criança é ator social, concreto e real que integra essa categoria geracional.

Desse modo, os estudos da infância e das crianças também foram redefinidos e, como aponta Ferreira (2004, p.18), desconstruíram o “paradigma tradicional da Sociologia da Infância”; desde então, um paradigma emerge com a ideia de que a criança se torna o centro de interesse a partir de si própria, um novo paradigma da Sociologia da Infância que

com base nos princípios-chave que o constituem: i) a infância é uma construção social; ii) a infância é uma variável da análise social que não pode ser compreendida senão na sua relação com outras variáveis da estrutura social de que faz parte, como o gênero, a classe social, a etnia; iii) as culturas e relações sociais das crianças são dignas de ser estudadas em si mesmas no presente e não em relação ao seu futuro como adultas; iv) as crianças são e devem ser vistas como seres ativos na construção e determinação de suas vidas sociais e na dos que as rodeiam, num contexto intergeracional (FERREIRA, 2004, p.18).

De fato, o estudo da criança e sua infância sob o viés da Sociologia não é recente, como discutido anteriormente por meio do conceito de socialização. Todavia, os olhares para as crianças e as infâncias é que foram redirecionados, dando origem a novas formas de conceituá-las que superam uma análise apenas evolutiva.

Assim, as crianças passaram a ser estudadas a partir de sua própria voz, ocupando um tempo e um espaço presente, sendo vistas numa perspectiva histórico-social-cultural, como crianças reais, que são, de fato.

Sob essa ótica, Corsaro (2011) afirma que a Sociologia redefine a infância e se refere às crianças como produtoras de suas próprias culturas e processos de socialização, contribuindo para a produção do mundo adulto.

Portanto, a partir do reenquadramento infantil, nessa perspectiva as crianças são vistas como autoras e protagonistas na construção e determinação de suas vidas. Ou seja,

a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (SARMENTO, 2005, p. 363).

Ademais, importa salientar, com base nesse autor, que as crianças da contemporaneidade são consideradas “como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2009, p. 22).

Nesse caso, a infância, do ponto de vista estrutural, é distinta e permanente nas sociedades humanas e, enquanto categoria social do tipo geracional, em que a geração ou a faixa etária é o elemento definidor do lugar ocupado pela infância na sociedade, trata-se de um grupo social próprio que constitui a sociedade, semelhante a outras categorias estruturais como de classes sociais, de gênero ou de idade.

Assim, nas palavras de Gouvea (2009, p. 97), “a infância refere-se a uma determinada classe de idade, remetendo ao conceito de geração”, todavia, independentemente dos sujeitos empíricos que dela fazem parte, conforme enfatizado por Sarmiento (2009).

Para esse autor,

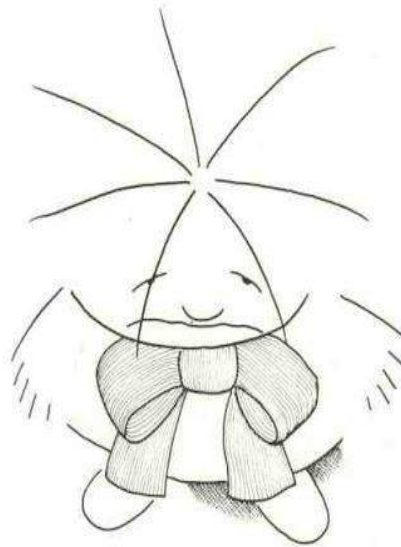
a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais (SARMENTO, 2009, p. 23).

Diante do exposto, destaco a contribuição de Corsaro (2011, p. 41) que delinea a infância sob uma perspectiva estrutural, a partir do trabalho do sociólogo dinamarquês Jeens Qvortrup, de modo que a abordagem se baseia em três pressupostos centrais: “(1) a infância constitui uma determinada forma estrutural; (2) a infância é exposta às mesmas forças sociais que a idade adulta; e (3) as crianças são co-construtoras da infância e da sociedade”.

Assim, a infância vista de forma estrutural corresponde à ideia de que ela é uma categoria que permanece, mesmo que as crianças cresçam. Ainda nessa perspectiva, a infância é integrada à sociedade como um fenômeno social que ultrapassa as visões individualistas de socialização, e as crianças são coautoras de suas próprias infâncias, contribuindo ativamente para a cultura adulta.

1.4 ALGUNS OLHARES PARA AS INFÂNCIAS: CONCEPÇÕES E PERCURSOS TRAÇADOS

Figura 6 – A criança: aquela que é sempre vista de cima



Fonte: Tonucci, 1997, p. 6.

A história nos mostra que a valorização da infância, conforme lhe é atribuída na atualidade, não existiu sempre da mesma maneira. De igual modo, em relação à percepção de criança.

Nesse sentido, de acordo com Corsino (2005, p. 204),

a infância é uma categoria histórica e social. Se houve sempre crianças, não houve sempre infância. As formas de organização da sociedade e as condições de existência e de inserção da criança em cada contexto social, econômico, político e cultural é que vão delineando as diferentes concepções de infância e as diferentes formas de ser criança.

Assim, a Figura 6 pode representar a visão adultocêntrica em relação à infância, que perdurou durante séculos, na qual as crianças, como seres miniaturizados, viviam à margem da família e eram percebidas como seres incompletos e em devir.

Nesse sentido, a visão histórica a respeito da criança, bem como o interesse em relatar o reconhecimento da infância na sociedade moderna tornou-se possível a partir dos estudos do historiador francês Philippe Ariès, em seu livro *História Social da Criança e da Família*, originalmente publicado em 1960, com base em fontes variadas como a iconografia religiosa e leiga, antigos diários de famílias, dossiês familiares, cartas, registros de batismos em igrejas, testamentos, inscrições em túmulos e outros documentos.

Entretanto, é possível encontrar várias evidências também de que o sentimento de infância esteve presente desde a antiguidade, conforme aponta Kuhlmann Jr. (2010).

Nesse contexto, Müller e Redin (2007, p.12) contribuem dizendo que “existe uma diferença entre as representações sobre a infância feitas por Ariès e as reais condições de vida das crianças através dos tempos”.

Portanto, fundamentada nos estudos de Ariès (2014) e apoiada nas palavras de Kramer (1996, p.18-19), considero “inegável o rompimento provocado por sua obra, em especial no que se refere à infância”.

Sendo assim, por meio desses estudos verifica-se uma transformação, no decorrer dos séculos, em relação à ideia de criança e infância, em decorrência das mudanças nas formas de organização da sociedade, econômicas, políticas, sociais e culturais. Além disso, é passível de destaque o reconhecimento de um sentimento de infância, uma vez que este inexistia, no mundo medieval, conforme podemos conferir nas palavras de Ariès (2014):

até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÈS, 2014, p. 17).

Tenho a destacar, ainda, esta contribuição de Corsaro (2011, p. 75), para quem,

na sociedade medieval a ideia de infância não existia; isto não é sugerir que as crianças fossem negligenciadas, esquecidas ou desprezadas. A ideia de infância não deve ser confundida com a afeição pelas crianças: ela corresponde a uma atenção à natureza particular da infância, essa natureza particular que distingue a criança do adulto, mesmo do jovem adulto. Na sociedade medieval faltava essa atenção.

Essa realidade é explicada pelo ao fato de que, como uma construção histórica, as concepções de criança e infância são determinadas pelas diferentes épocas da sociedade. Sob essa ótica, Pinto e Sarmiento (1997, p. 17) argumentam que

[...] ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

Nos tempos medievais, a infância era tida como propriedade da família, não era valorizada e ainda considerada neutra. A criança, quando já não mais necessitava dos cuidados de suas mães ou das amas, era inserida no mundo adulto. Nesse período, também era alto o índice de mortalidade infantil e, até, considerado um fato normal.

Destaco esta explicação de Ariès (2014, p. 9):

a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos.

Dessa forma, criança e adulto eram considerados seres semelhantes e, por esta razão, ambos se envolviam nas mesmas atividades, de lazer ou de trabalho.

Conforme já mencionado, anteriormente, até a Idade Média não existiam olhares voltados para as crianças. Corsaro (2011, p. 76), por exemplo, em referência a Ariès (2014), faz uma interpretação da arte medieval, observando que “as crianças estiveram quase totalmente ausentes das pinturas medievais, e, naquelas nas quais foram retratadas, pareciam muito mais com adultos em miniatura”.

Segundo Ariès (2014, p.18), as pinturas, que retratavam crianças em corpos de adultos, representavam-nas numa escala menor, como forma de distingui-las dos adultos apenas pelo tamanho, em razão de que “os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade”.

Além disso, a infância, nesse período, era concebida como um período intermediário, ou seja, de transição, que seria logo ultrapassado e sua lembrança perdida.

Chama a atenção o fato de que, na sociedade medieval, as crianças eram representadas não apenas nessa forma de adultos em miniatura, mas também na forma diferente de comportamentos, de hábitos e de vestuário, que demonstravam que eram tratadas como miniadultos.

Segundo Ariès (2014, p. 32), “assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição”.

Esse modo de serem vestidas perduraria até o século XVII, quando, a começar pelas crianças nobres, as crianças deixaram de ser vestidas como adultos e passaram a usar trajes apropriados às suas idades, de modo a serem distinguidas, tal como vemos no exemplo a seguir, a Figura 7.

Figura 7 – Os sete filhos da família Harbert, de Philippe de Champaigne.



Fonte: <http://www.philippedechampagne.org>

Trata-se da tela de Philippe de Champaigne, que retrata os sete filhos da família Harbert.

De acordo com Ariès (2014), a criança mais velha corresponde à idade de dez anos e já se veste como um homenzinho; os gêmeos, de mãos dadas, têm quatro anos e nove meses e não se vestem como adultos. Usam um vestido comprido, diferente, porém, da vestimenta feminina, com uma abertura frontal e com fechamento de botões e agulhetas, semelhante a uma sotaina eclesiástica.

O menino François, com um ano e onze meses, e o caçula, de oito meses, vestem-se exatamente da mesma forma que sua irmã, “como duas mulherzinhas”, sendo esse o traje dos meninos menores, composto por saia, vestido e avental (ARIÈS, 2014, p. 33).

Essa maneira de trajar os meninos menores era hábito, no século XVI. Com relação à distinção entre crianças e adultos, não havia, no que se refere às mulheres e, desse modo, as meninas continuavam a se vestir como mulheres adultas, conforme mostra a Figura 8.

Figura 8 – As meninas – Diego Velázquez (1656)



Fonte: [http://www.diegovelazquez.org/Las-Meninas-\(detail-1\)-1656-57.html](http://www.diegovelazquez.org/Las-Meninas-(detail-1)-1656-57.html)

Esse quadro de Velásquez foi pintado em meados do século XVII, sendo possível perceber que os trajes das meninas eram inspirados nas vestimentas das mulheres.

Contudo, havia apenas uma diferenciação no traje das meninas e meninos, em relação ao traje das mulheres: um ornamento singular, duas fitas largas presas ao vestido atrás dos dois ombros, pendentes nas costas.

Esse detalhe pode ser observado na terceira criança, da esquerda para a direita, da Figura 7. Segundo Ariès (2014, p. 36), “essas fitas nas costas haviam-se tornado signos da infância, tanto para os meninos como para as meninas”. Essas fitas chegaram a ser confundidas, pelos estudiosos modernos, com as guias, que eram umas cordinhas utilizadas nas costas das roupas das crianças que não possuíam firmeza ao andar.

Essas características, no entanto, de diferenciação dos trajes das crianças em relação às vestimentas dos adultos revelam, conforme referido por Ariès (2014), que, na verdade, correspondem aos traços dos antigos trajes longos que os adultos utilizavam na Idade Média, dos séculos XII e XIII, e foram substituídos, no caso dos homens, pelo traje curto e com calças aparentes.

Além disso, a diferenciação dos trajes era também uma forma visível de separar as crianças dos adultos, como se a vestimenta fosse uma espécie de uniforme.

Contudo, Ariès (2014, p.38)

salienta que a adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos (de um modo diferente dos costumes iniciatórios) (ARIÈS, 2014, p. 38).

É possível observar, na Figura 9, que o próprio artista Renoir aparece, enquanto bebê, recebendo os cuidados de sua mãe, com uma vestimenta que se diferencia dos trajes dos adultos. Nessa época, já se identifica uma distinção entre a criança e o adulto.

Figura 9 – A família do artista – Renoir (1896)



Fonte: <http://www.art-prints-on-demand.com/a/pierre-auguste-renoir/renoirlafamilledartiste18.html>

Somente no século XVIII é que o traje das crianças se transformam, tornando-se mais leve, mais folgado de forma a deixa-las mais à vontade.

Com relação à iconografia, a partir do início do século XIII houve uma mudança gradual na maneira de retratar a imagem das crianças, identificada na arte medieval.

Ainda segundo Ariès (2014), o surgimento de algumas formas de representar as crianças se aproximou um pouco mais do sentimento moderno de infância.

O primeiro tipo de representação foi a do anjo, cuja aparência era de um rapaz jovem. O segundo tipo de criança era representado por imagens santas do Menino Jesus ou a Nossa Senhora menina; um terceiro tipo de criança apareceu na fase gótica, com a representação da criança nua.

Na Figura 10 é possível visualizar um exemplo da infância santa, em que se vê a imagem do menino Jesus sendo representado com semblante e características de um adulto, porém em tamanho reduzido.

Figura 10 – Maria e Filho, de Berlinghiero, início do século XII



Fonte: <http://novahistorianet.blogspot.com.br/2009/01/idade-mdia.html>

Desse modo, nota-se que a criança não era representada de uma forma real, que correspondesse a um período ou momento de sua vida. Esse fato é explicado pelo modo como a infância era considerada - uma fase sem importância, que não merecia ser mantida na lembrança. Também pelo fato de que não existia o pensamento, como hoje existe, de que a criança possui uma personalidade humana. Esse modo de pensar era resultante, também, dos elevados índices de mortalidade infantil da época.

Somente no século XV surgiram duas novas representações da infância, sendo elas o retrato e o putto. Com relação ao retrato, era um sinal de que as crianças estariam deixando o anonimato e que sua lembrança seria conservada, fossem elas vivas ou mortas.

A esse respeito, recorrendo aos estudos de Ariès (2014, p. 23), verifiquei que “o aparecimento do retrato da criança morta, no século XVI, marcou, portanto, um momento muito importante na história dos sentimentos”. Ou seja, havia um sentimento de piedade em relação às crianças que desapareciam precocemente. Ainda nesse mesmo século, as crianças mortas eram representadas ao lado de suas famílias, compondo os retratos familiares, como se ainda estivessem vivas.

Sobre a outra representação da criança, o putto, que corresponde ao retrato da criança nua, tem seu surgimento no final do século XVI. Antes, as crianças eram representadas enroladas em cueiros ou vestidas.

De acordo com Ariès (2014), desde a Idade Média a alma recebia a representação de uma criança nua. Porém, a partir deste período, não mais é vista esse tipo de representação.

É interessante destacar que, para esse autor, “o gosto pelo putto correspondia a algo mais profundo do que o gosto pela nudez clássica, a algo que deve ser relacionado com um amplo movimento de interesse em favor da infância” (ARIÈS, 2014, p. 26).

Já no início do século XVII, os retratos se tornaram mais numerosos e as crianças passaram a ser representadas sozinhas e, também, com várias crianças da mesma família.

Desse modo, a partir do exposto, pode-se constatar que no século XIII ocorre o reconhecimento da infância, que prosseguiu acompanhado pela iconografia dos séculos XV e XVI, com maiores sinais de desenvolvimento e significância no final do século XVI e no decorrer do século XVII.

No que concerne ao sentimento moderno da infância, Ariès (2014) afirma que este

havia surgido, em que a criança, por ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de paparicação (ARIÈS, 2014, p.100).

Tal sentimento, que emergiu no século XVI, correspondia às crianças em seus primeiros anos de vida, enquanto eram engraçadinhas. Por essa razão, as pessoas já não mais hesitavam em reconhecer o prazer que sentiam pelo modo de ser das crianças pequenas e por paparicá-las.

Segundo Corsaro (2011, p. 77), “as crianças eram idolatradas e valorizadas como fonte de diversão ou escape para adultos, especialmente para as mulheres”. Todavia, também havia uma hostilidade em relação a esse sentimento da paparicação, a tal ponto de serem comparadas como animais “como se as pobres crianças fossem feitas apenas para divertir os adultos, como cãesinhos ou macaquinhos” (ARIÈS, 2014, p.103).

Essa reação negativa ao sentimento de paparicação, por parte dos escolásticos ou dos homens da lei e moralistas da época, abriu espaço para o surgimento de outro sentimento, o de moralização, no século XVI ao XVIII, tendo em vista que os moralistas e os educadores do século XVII acreditavam que a infância era um período de imaturidade e que as crianças deviam ser treinadas e disciplinadas (CORSARO, 2011). Kramer (2011, p.18), a esse respeito, destaca que a criança era tomada como “um ser imperfeito e incompleto, que necessita da moralização e da educação feita pelo adulto”.

Dessa forma, para Ariès (2014, p. 104), “o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais por meio da distração e da brincadeira, mas por meio do interesse psicológico e da preocupação moral”. Assim constituiu-se a ideia de infância, que ocorreu no contexto histórico e social da modernidade, a partir do controle da mortalidade infantil.

Portanto, entendo que as mudanças históricas de organização da sociedade desencadearam alterações nos sentimentos e nas relações direcionadas à criança e sua infância.

Segundo Kramer (2011, p. 19),

a ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 2011, p.19).

Por conseguinte, considerando as contribuições expostas até aqui, apresento as ideias de Frabboni (1998), que, ancorado ao trabalho de Ariès (2014), destaca três identidades na vida da criança. Começa com a Primeira Identidade ou Infância Negada, caracterizada pelo fato de que, na sociocultura da Idade Média e início da Idade Moderna, ser criança significava tornar-se o companheiro natural do adulto, logo após o desmame.

O autor acrescenta que, nesse período, a criança

aos sete anos já recebia a carteira de identidade “jurídica”¹⁶ de adulto. É o momento em que a criança é reconhecida como capaz de entender e querer (e, portanto, suscetível de ser incriminada penalmente) até o ponto de ser precocemente catapultada para fora de casa para ganhar o pão na grande comunidade dos homens (FRABBONI, 1998, p.65).

Assim, pode-se notar que, com base nesses padrões de vida social, o sentimento da infância foi desaparecendo e a partir do momento em que as crianças não necessitassem mais dos cuidados maternos era oficialmente considerada como membro da sociedade dos adultos, em relação à qual não teriam diferença.

A Segunda Identidade, conforme apresentada por Frabboni (1998), é chamada de ‘a criança filho–aluno(a)’ ou a Infância Institucionalizada, que surgiu após a fase avançada da Idade Moderna, num período de significativas mudanças de caráter social, cultural e político, que tornou a criança no foco do interesse educativo dos adultos.

Deste modo, nesse período marcado pela Revolução Industrial e pela mudança da posição da família na sociedade, a infância recebeu uma nova identidade e passou a ser o objeto e símbolo, de “necessidades de afetividade, de cuidados corporais, de reconhecimento e de autoafirmação, que precisavam ser atendidas” (CARVALHO, 2003, p. 48). Assim, as famílias recorriam à escola em busca da complementação das necessidades da criança.

Por fim, a Terceira Identidade apresentada por Frabboni (1998, p. 67) é denominada de a criança “sujeito social”¹⁷ ou Infância Reencontrada, em que a criança desfruta de uma liberdade maior e “pode viver plenamente a sua infância (em termos biológicos, psicológicos, lúdicos)”, com a condição de que essas conquistas sejam desenvolvidas dentro da escola.

Portanto, tendo em vista a liberdade da infância em termos biológicos, psicológicos e lúdicos, bem como a transformação tecnológico-científica e as mudanças ético-político-sociais, como pontua Carvalho (2003), a criança é legitimada como figura social enquanto sujeito de direitos.

Desse modo, observo que as contribuições de Ariès (2014) foram, de certa forma, ampliadas por Frabboni (1998).

Contudo, tendo exposto essas considerações a respeito dos percursos que a infância percorreu, com base nos estudos do historiador francês Philippe

¹⁶ Grifo do autor.

¹⁷ Grifo do autor.

Ariès, considero importante, também, destacar que sua obra tem sido alvo de algumas críticas.

Desse modo, faço menção de Corsaro (2011), que, referindo-se à abordagem de Ariès (2014) relacionada à história da infância, considera-a complexa, poderosa e também crítica, em razão de alguns elementos questionáveis de seu estudo, semelhantemente a alguns pesquisadores que identificaram problemas de ambiguidades e de generalizações, na obra desse autor, além de sua análise histórica não sistemática.

Corsaro (2011) apresenta, como exemplo de crítica da obra de Ariès (2014), a historiadora Linda Pollock, que, em seu livro *Forgotten Children*, desafia de forma cautelosa e minuciosa as concepções da história da infância.

Corsaro (2011) ressalta que essa historiadora critica evidências indiretas, como as fontes iconográficas e figurativas nas quais se baseia grande parte do trabalho sobre a história da infância, tendo em vista serem carentes metodologicamente, no que se refere à comprovação das hipóteses.

Corsaro descreve que

Pollock acredita que a história da infância pode ser obtida a partir de fontes primárias mais diretas, como diários, autobiografias e notícias de jornais sobre casos jurídicos envolvendo abuso infantil. Ela destaca primeiro que, quando fontes diretas são utilizadas, emerge uma imagem muito menos negativa da infância. Em segundo lugar, observa que muitos dos que utilizaram diários para complementarem recursos menos diretos, o fizeram de forma seletiva e ocasional, o que Pollock compreende como possibilidade de distorção de como as crianças eram vistas e tratadas no passado (CORSARO, 2011, p.79 - 80).

Corsaro (2011) informa que Pollock, em seu trabalho, utilizando fontes mais diretas (diários, reportagens de jornais e registros de tribunais), identificou que a maioria das crianças era desejada e que, em alguns períodos próprios da infância, havia interesse e preocupação entre os pais, ainda que os abusos e as crueldades com as crianças não fossem comuns.

À vista disso, Corsaro (2011, p. 80) relata, ainda, que

Pollock descobriu que a relação entre pais e filhos não era formal e unilateral. As crianças eram próximas de seus pais e eram influenciadas por eles, assim como os pais eram influenciados por suas crianças também.

Além dessas contribuições, apresento outra perspectiva relacionada aos estudos da história da infância - Kuhlmann Jr. (2010), que destaca a existência de dois grandes setores da história da infância: a história social da infância e os aspectos mais ligados ao imaginário.

Segundo esse autor (2010, p.17), a história social da infância estuda “as suas condições de vida, as instituições, as práticas de controle, a família, a escola, a alimentação, os jogos, a vida material e social”. Quanto aos aspectos mais ligados ao imaginário, estes dizem respeito às mudanças que intervêm na história das mentalidades em relação ao fenômeno infância, assim como os variados comportamentos externados nos documentos como as obras de arte, as reflexões filosóficas e pedagógicas.

Ademais, Kuhlmann Jr. (2010, p.17) defende a impossibilidade de ambos os aspectos serem trabalhados isolados, sendo, portanto, “um caminhar em direção a um entrelaçamento da história social com a do imaginário”.

Assim, ao descrever os caminhos percorridos pela infância, tendo por base os trabalhos dos historiadores, pude identificar que o foco das pesquisas se centraliza nas concepções dos adultos sobre a infância, enquanto a proposta da história da infância se baseia na consideração pelas crianças, de acordo com Corsaro (2011).

Por esta razão, na contemporaneidade, a infância, como discutido no item anterior, é delineada de uma forma diferenciada sob a perspectiva da Sociologia da Infância. Além disso, Momo (2012) afirma ser possível pensar em alguns sentimentos de infância da atualidade, com seus significados e sentimentos atribuídos a ela.

Para ilustrar seu argumento, essa autora emprega o termo “infância do consumo”, muito bem articulado por Bauman (2007, p.134), ao retratar as implicações da infância da contemporaneidade.

Complementando esta ideia, Campos e Souza (2002) declaram que a infância contemporânea tem seu lugar social modificado, não sendo mais inapta e incompleta, mas assumindo a postura de consumidora, modificando a sua inserção no mundo.

Dessa forma, Momo (2012) pontua que esse jeito de ser criança é produzido na sociedade do consumo, com sujeitos diferentes dos sujeitos da modernidade passada.

A autora, referindo-se a um determinado tipo de infância, optou por “chamar de infância pós-moderna”, em que o consumo não trata apenas de bens materiais, mas envolve significados e representações que desencadeiam desejos e processos de identificação (MOMO, 2012, p.34).

Por tudo isso, Rocha (1998, p. 30) destaca que

pela via da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes formas de inserção da criança na realidade, nas atividades cotidianas, nas brincadeiras e tarefas, delinea-se um outro conceito de infância, representativo de um novo momento da modernidade.

Dessa maneira, lançar o olhar para as infâncias e seus percursos, de modo a ampliar a compreensão das concepções geradas é importante para dimensionar o caminho a ser traçado na atualidade. Contudo, também é preciso que esse olhar seja contextualizado, levando em conta, em todo o processo histórico da infância, os avanços conquistados e, sobretudo, os retrocessos que insistem em perdurar nas infâncias das crianças.

Nesse sentido, considerando a criança um sujeito de direitos, ainda é preciso que sejam contempladas questões como padrões básicos de qualidade para os espaços de educação infantil, formação e valorização dos profissionais que atuam com esses sujeitos, bem como o fato de muitas crianças serem reféns da fome, do trabalho infantil, da mercantilização, da violência, da adoção tardia, vítimas de abandono, e que, dentre outras situações que atravessam as infâncias, deixam marcas evidentes e profundas.

Assim, compreender o protagonismo infantil nas vozes e participação das crianças é ir ao encontro delas e das histórias de suas infâncias.

Quem se aproxima das origens se renova.

Manoel de Barros (2006)

CAPITULO II

EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA E O OLHAR PARA O SEU PROCESSO HISTÓRICO

Figura 11 – A criança tem um corpo e uma história



Fonte: Tonucci, 1997, p. 97

Historicamente, a sociedade foi delineando entendimentos diferenciados em relação à infância, envoltos às noções que a caracterizam como sendo única, abstrata, neutra, desvinculada da sociedade, ou mesmo “como um período de insignificância, como um tempo de aprender para ser logo adulto”, conforme considerado por Müller e Redin (2007, p.15).

Segundo as autoras, a ideia de infância que perpassa os discursos referentes às crianças adquiriu maior visibilidade, na sociedade moderna.

Contudo, de acordo com Larrosa (2001, p. 284), “a criança não é antiga, nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genérico, nem dialético, nem sequer narrativo”.

Conforme parece sugerir a Figura 11, que eu trago para abrir este capítulo, a criança possui um corpo e uma história que devem ser olhados, analisados e resgatados a fim de ampliar o entendimento a respeito desse ser, que é sujeito múltiplo e de direitos.

Esta pesquisa, como já anunciado, tem por objetivo analisar as experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente da creche, na Educação Infantil; para alcançá-lo, considero necessário proceder a uma análise relativa às concepções acerca da creche e suas interações, bem como das políticas que delas se derivam.

Faria (1999, p. 56) observa que

as diferentes formas de preocupação ou de não-preocupação dos adultos em relação às crianças, que acompanham toda a história da humanidade, são como a história: não-lineares. Elas flutuam, vão e voltam sobre si mesmas, enfim, não têm percurso retilíneo, embora tenham um movimento em contínua progressão desde o século XIV, depois de uma gestação longa e gradual, ocorrida na Europa do século XII-XIII em diante.

Desse modo, tenho a pretensão de neste capítulo delinear, ainda que de forma breve e contextualizada, a educação na infância e seu percurso histórico, no que diz respeito à implantação das instituições de atendimento às crianças pequenas e o modo como os trabalhos de assistencialismo e educação eram propostos.

Segundo Bujes (2001), a educação das crianças era uma responsabilidade delegada às famílias ou ao grupo social ao qual pertenciam. Durante um considerável período, na história da humanidade, não havia uma instituição responsável em compartilhar dessa tarefa com os pais, diferentemente do que acontece na sociedade contemporânea, em que, além da família, também existem espaços voltados à educação e à socialização da criança, com a oportunidade para que ela estabeleça relações com seus pares.

A preocupação com a infância, especificamente em relação à infância brasileira, segundo Carvalho (2003) e com base em alguns historiadores, caracteriza

raízes do início da colonização portuguesa, em que, por meio da catequese jesuítica, as crianças indígenas eram recrutadas.

A autora faz referência a que, nesse período de dominação portuguesa, ampliaram-se as práticas europeias, com destaque para a instalação das Rodas dos Expostos ou dos Excluídos, nas Santas Casas de Misericórdia, que amparavam as crianças rejeitadas.

Essa Roda era um dispositivo com forma cilíndrica, em que eram deixados os bebês abandonados. Era separada ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição. No momento em que a criança era depositada no tabuleiro, pelo familiar, este puxava uma corda para comunicar, à rodeira, que um bebê fora abandonado, sem que, no entanto, comprometesse sua identidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Carvalho (2003, p. 58) destaca que “a Roda foi instalada com a finalidade de evitar crimes de natureza moral. A instituição protegia a mulher branca e solteira dos escândalos e oferecia alternativas ao cruel infanticídio”.

Paschoal e Machado (2009) ressaltam que o surgimento dessas instituições visava

esconder a vergonha da mãe solteira, já que as crianças [...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar o filho indesejado. Numa sociedade patriarcal, a ideia era criar uma solução para os problemas dos homens, ou seja, retirar dos mesmos a responsabilidade de assumir a paternidade. Considerando que, nessa época, não se tinha um conceito bem definido sobre as especificidades da criança, a mesma era [...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Assim, além dos percursos percorridos em relação às crianças e suas infâncias, também muitos fatores implicaram em mudanças nos modos de tratar e considerar as instituições de atendimento às crianças pequenas, as creches. De acordo com Abramowicz e Wajskop (1999, p.12), é possível elencar “o desenvolvimento urbano, as reivindicações populares, o trabalho da mulher, a transformação das funções familiares, as ideias de infância e as condições socioculturais para o desenvolvimento da criança”.

Por essa razão, as instituições de atendimento às crianças pequenas, no Brasil, passaram, ao longo do tempo, por significativas mudanças que alteravam o

modo como os serviços eram prestados, de forma que exerceram a função de assistencialistas, de custódia e privação cultural e educativa.

A esse respeito, Campos et al. (2001, p.103-104) ponderam que

à medida que as pré-escolas públicas foram se expandindo, com a difusão da teoria da privação cultural e da proposta de educação compensatória, a rede de educação pré-escolar adotou como principal objetivo a preparação da criança para o 1º Grau. A ênfase instrucional substituiu a orientação anterior, herdada do movimento da Escola Nova, que valorizava mais a recreação e a socialização. Enquanto isso, as creches permaneceram vinculadas a órgãos de bem estar social, onde a preocupação educacional, quando existia, era secundária.

As autoras ressaltam, também, que, nesse período, consolidaram-se dois tipos de atendimentos paralelos: a creche, o que convencionalmente se referia ao atendimento de caráter mais assistencial e de cuidado, e a pré-escola, mais relacionada ao sistema educacional e que refletia como prioridade as questões instrucionais.

Desta maneira, a educação na infância como conhecida na atualidade, com ações complementares à família, com espaço para a instituição das culturas infantis e denominada de Educação Infantil, é recente, como Oliveira (2011, p. 80) considera: “até o século XIX não existia o que hoje denominamos educação infantil”.

Desse modo, pode-se observar que as representações da infância influenciaram, historicamente, a forma como a criança é vista e considerada, permitindo que a Educação Infantil conquistasse espaço e fosse garantida na legislação brasileira. Este é outro ponto que abordo nesta seção.

Ainda dedico, neste capítulo, um espaço para tratar do binômio cuidar e educar, na educação, especificamente das crianças de zero a três anos, que compõem o foco da pesquisa. Além disso, também discuto sobre a trajetória e os desafios percorridos por essa Educação Infantil no Estado de Mato Grosso do Sul.

Assim, é pertinente que se estude a infância, considerando-a produtora da história, e também as representações dessa infância (KUHLMANN, 2010). É o que faço a seguir.

2.1 PERCURSO HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS PEQUENAS – O ASSISTENCIALISMO E A EDUCAÇÃO

Figura 12 – Doze horas na creche



Fonte: Tonucci, 1990, p. 18

No decorrer da história, o modo de tratar e de considerar a criança foi se modificando, à medida que os estudos fortaleceram a condição de um ser de direitos.

Nesse sentido, as contribuições de vários pesquisadores, dentre eles Ghiraldelli Jr.(2000), Kuhlmann Jr. (2010) e Ariès (2014), evidenciam que durante muito tempo a criança não era vista como “sujeito de direitos”, pois vivia à margem da família; só seria de fato sujeito quando obtivesse a idade da razão (CARVALHO, 2003).

Segundo esse autor, a partir da mudança ocorrida em relação ao reconhecimento da infância, estabeleceu-se a prática de abrigar crianças pobres em instituições denominadas orfanatos e asilos infantis, como também criou-se o hábito de colocar as crianças ricas sob os cuidados de outras famílias, babás ou em instituições de Educação Infantil (CARVALHO, 2003).

Abramowicz e Wajskop (1999, p. 9) relatam que as instituições de educação de crianças pequenas receberam alguns nomes, ao longo da história,

dentre eles os de “Creche, Escola Maternal, Sala de Asilo, Escola de Tricotar, Jardim da Infância, Pré-Primário, Pré-Escola e Educação Infantil”.

Essas mesmas autoras asseveram que tanto a nomenclatura que se usava quanto a concepção que norteava a prática educacional dessas instituições retratavam o modo de conceber, na época, a infância, bem como a classe social na qual a instituição estava inserida.

As autoras afirmam, ainda, que o aparecimento das primeiras instituições de educação de crianças pequenas se deu entre os séculos XVII e XIX, sendo elas as Escolas de Tricotar, fundadas por Marbeau, e os Jardins de Infância, os Kindergarten, fundados por Froebel (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999).

Portanto, com a nova concepção de infância, surgiram estabelecimentos de educação de crianças pequenas inspirados nos Kindergarten (Jardins de Infância), criados em 1873 por Froebel, na Alemanha; as escolas maternais, na França, em 1848; as creches organizadas inicialmente por Mme. De Pastoret, em 1801 e, posteriormente, por Marbeau, em 1844, também na França, além de outros países (CARVALHO, 2003).

De acordo com Abramowicz e Wajskop (1999, p.10), a palavra creche é de origem francesa e significa manjedoura; designava a instituição criada com o intuito de “educar, guardar e abrigar crianças cujas mães necessitavam de assistência”.

É por isso que as primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas que surgiram na Europa e Estados Unidos tinham por incumbência cuidar e proteger as crianças de mães trabalhadoras.

Nesse sentido, segundo Paschoal e Machado (2009, p. 81) “as creches, escolas maternais e jardins de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças”.

Todavia, as autoras enfatizam que, mesmo que o atendimento dessas instituições estivesse voltado, inicialmente, para as questões assistenciais e de custódia,

essas instituições se preocuparam com questões não só de cuidados, mas de educação, visto se apresentarem como pedagógicas já em seu início. Exemplifica sua defesa com a Escola de Princi-piantes ou de escola de tricotar, criada pelo pastor Oberlin, na França, em meados de 1769, para crianças de dois a seis anos de idade (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.81).

No Brasil, de acordo com essas autoras, diferentemente dos países europeus e norte-americanos, as instituições de atendimento às crianças pequenas, as creches, foram criadas exclusivamente com caráter assistencialista (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

É nessa perspectiva que trago, para abrir esta parte do trabalho, a Figura 12, que retrata uma concepção fragmentada entre as questões de assistencialismo e educação existente, infelizmente, até os dias de hoje, como se fossem ações distintas e dissociáveis.

Sendo assim, na Figura 12 vislumbra-se o cenário do espaço da creche, cujo entendimento e trabalho parecem ser, tão somente, o de suprir as necessidades de higiene e alimentação das crianças, em tempo integral, ou seja, durante as horas em que seus pais estão no trabalho.

Dando prosseguimento ao percurso histórico em relação às instituições de atendimento às crianças pequenas, Oliveira et al. (2014) apontam que, no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, a creche significava um paliativo defendido pelos médicos, que tinham preocupação com as condições de vida da população operária, que, em sua maioria, vivia em alguns centros urbanos que não dispunham de infraestrutura e habitava em ambientes insalubres.

Ainda em relação aos Jardins de Infância froebelianos, Kuhlmann Jr. (2000) esclarece que nos primórdios da Educação Infantil, em alguns países europeus e, também, no Brasil, essas instituições serviram como instrumento de discriminação social.

De acordo com Kishimoto (1990, p.56), “embora Froebel tenha criado o Kindergarten para educar crianças pobres entre 3 a 6 anos, países capitalistas apropriaram-se desse estabelecimento para oferecer status superior às crianças de meios privilegiados”.

Dessa forma, a história mostra que os primeiros Jardins de Infância instalados no Brasil foram voltados para as crianças mais abastadas, tornando-se precursores da atual pré-escola.

Todavia, Kuhlmann Jr. (2000) esclarece que

a instituição educacional criada para as crianças até 3 anos, a creche, surgiu posteriormente àquelas destinadas às crianças maiores. Froebel, fundador do jardim de infância, na Alemanha, em 1840, chegou a escrever sobre a educação desde a mais tenra idade, como no seu livro para as mães com sugestões de cantigas, brincadeiras e cuidados com os bebês. Mas o jardim

de infância não foi pensado para esses pequenos (KUHLMANN JR., 2000, p.7).

Portanto, conforme Oliveira et al. (2014), os primeiros jardins de infância sob a tutela das instituições privadas datam do ano de 1875, no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo. Somente nos anos posteriores, por volta de 1896, é que foram criados os primeiros jardins de infância públicos, como, por exemplo, o anexo à Escola Caetano de Campos, em São Paulo.

Por isso, as autoras observam que, no século XIX, o atendimento às crianças pequenas em instituições como as creches, os parques infantis ou jardins de infância não existia, em nosso país. As primeiras iniciativas com vistas às crianças de pais trabalhadores aparecem a partir da segunda metade do século XIX, em decorrência do aumento da migração dos moradores da zona rural para a zona urbana.

Nessas circunstâncias, essas instituições possuíam o caráter assistencialista, com a preocupação de atender as mães trabalhadoras, no contexto dos conflitos operários das primeiras décadas do século XX. Nesse sentido, Abramowicz e Wajskop (1999) ressaltam que o trabalho de assistência, custódia e higiene constituíam o cerne do processo educativo.

Segundo Morettini (2000, p. 38), “a mulher deixava o espaço doméstico para conquistar o mercado do trabalho. Essa passagem coincide com o aumento de programas destinados ao atendimento da criança”.

Por tudo isso, Carvalho (2003, p.61) considera que “o desconhecimento das finalidades do jardim de infância possibilitou associá-lo às salas de asilo francesas, instaurando-se aí uma enorme confusão entre os dois tipos de estabelecimentos e as funções de guarda e educação”.

A autora complementa explicitando que, no Brasil, nesse cenário até fins do século XIX, as províncias do Rio de Janeiro e da Bahia não dispunham de clínicas pediátricas e que, portanto, havia somente duas instituições responsáveis pelas crianças pequenas: a própria família e o Auxílio aos Expostos, de responsabilidade da Santa Casa e também das Câmaras Municipais.

A esse respeito Morettini (2000, p. 35) acrescenta que

aparecem nesse período, alternativas provenientes de grupos privados (médicos, associações beneficentes, padres), mas faltava interesse da administração pública pela criança, principalmente a pobre. A ideia de proteger a infância (o que caracterizou o atendimento) aparecia manifestada em experiências isoladas (asilos, institutos, associações de amparo à infância) em número insignificante à necessidade da população infantil brasileira, e, até os primeiros anos da República pouca coisa foi feita, em relação ao atendimento das crianças no País.

Esse fato decorria, também, da falta de conhecimento sobre a infância e os cuidados que deveriam ser oferecidos. Assim, as crianças menos favorecidas ocupavam os orfanatos e os asilos, enquanto as crianças das famílias nobres recebiam atendimento em instituições de Educação Infantil ou das babás.

Em relação a essa situação, Morettini (2000, p. 37) assevera que “a ideia dos jardins de infância como um luxo ou como próprios das sociedades industrializadas, perdurou ainda por muito tempo, no País, bem como a dicotomia assistência/educação”.

Com respeito a essa dicotomia, resalto um posicionamento crítico de Faria (1999), que enfatiza:

a não-intencionalidade educacional das propostas assistenciais e médico-higienistas para crianças pequenas e suas mães no início da industrialização, não pode ser destituída do seu intrínseco caráter educativo, mesmo que este seja aparentemente espontâneo e informal. Nessa perspectiva, o que chamamos hoje de assistência era exatamente a forma de educar os adultos e as crianças pobres para integrarem-se à nova sociedade, e aprenderem a sobreviver nas novas condições de miséria, mantendo-se vivos para serem explorados (FARIA, 1999, p.72).

É possível perceber o antagonismo que existe, aqui, entre o conceito de educação escolar e o conceito de assistência, tendo em vista que educação e assistência se complementam. A crítica parece consistir na escolarização das instituições de educação das crianças pequenas, o que Bujes (2001, p.16) denomina escolarização precoce.

O percurso histórico prossegue, agora no princípio do século XX, com a intensificação da urbanização e da industrialização no país, quando têm início os debates que trazem a questão educacional para o centro das discussões políticas nacionais, além da crescente preocupação sanitaria com o trabalho em creches (OLIVEIRA et al., 2014).

Faria (1999) destaca o Movimento da Escola Nova que discutia, dentre alguns pontos, a educação pré-escolar como base do sistema escolar e tinha, por

participantes, renomados intelectuais como Mário de Andrade, em São Paulo. Uma proposta que se destacava era a de disseminação de praças de jogos nas cidades, semelhantes aos Jardins de Infância de Froebel, que originaram aos parques infantis.

Kuhlmann Jr. (2000) ressalta que em São Paulo, no período de 1935 a 1940, essa nova instituição para o atendimento de crianças foi estruturada e denominada Parque Infantil, vinculada ao Departamento de Cultura sob a atuação do educador Mário de Andrade.

O autor pontua que, após a década de 1940, os Parques Infantis se expandiram para outras localidades do país, como Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul. Ainda segundo o autor, “uma característica distinta da instituição era a sua proposta de receber no mesmo espaço as crianças de 3 a 6 anos e as de 7 a 12 anos, fora do horário escolar” (KUHLMANN JR., 2000, p. 9).

De acordo com Faria (1999), a proposta de recreação nos Parques Infantis era de garantir a oportunidade de lazer em um espaço público planejado para essa finalidade e de assegurar o direito à própria infância, o que não existia, para a classe operária.

Nesse prisma, destaco a seguinte consideração de Oliveira et al. (2014, p. 21):

mais uma vez pode-se observar o dualismo com que a questão educacional é tratada no país: o debate sobre a renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins de infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis e outras instituições que atendiam crianças nos meios populares.

Em 1942, o Departamento Nacional da Criança (DNCr) planejou a criação de uma instituição que reunisse todos os estabelecimentos em um só - a Casa da Criança. Para tanto, “em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim de infância, a escola primária, o parque infantil” e outros segmentos referentes à criança (KUHLMANN JR., 2000, p.9). Vale a pena ressaltar que, mesmo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), na década de 1960, que passava a incluir as escolas maternais e os jardins de infância no sistema de ensino, ainda não havia uma

garantia de um atendimento educativo adequado às características das crianças pequenas.

Nunes (2009), por exemplo, esclarece que na década de 1970 a educação das crianças de 0 a 6 anos pautava-se na educação compensatória, como forma de compensar as carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças oriundas de camadas populares.

Somente na década de 1980, após os movimentos populares dos anos 1970 é que, no Brasil, ampliou-se o debate em relação às funções das creches para a sociedade moderna, conforme explicitam Abramowicz e Wajskop (1999). Segundo as autoras, a partir daí é que as creches foram idealizadas e reivindicadas para serem lugar de educação e cuidados coletivos, quando educar deixou de ser “apenas, cuidar, assistir e higienizar. A abertura política permitiu o reconhecimento social desses direitos manifestados pelos movimentos populares e por grupos organizados da sociedade civil” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p.10).

Desse modo, a criança passou a ser reconhecida como cidadã, tendo seus direitos evidenciados na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o direito à Educação Infantil (0 a 6 anos) pública, gratuita e de qualidade, sendo reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu artigo nº 54, inciso IV, que propõe: “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Além disso, a LDB (Lei n. 9394/96) instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo em vista que

na Constituição e legislação educacional vigente até 1988, o atendimento às crianças até 6 anos não era concebido como uma atividade de natureza educacional. Predominava a concepção segundo a qual tratava-se de um atendimento de caráter predominantemente ou exclusivamente assistencial (ABREU, 2004, p.4).

Essa autora menciona que foi a partir daí que a creche passou a ser reconhecida como instituição educativa.

De acordo com Abramowicz e Wajskop (1999), a expressão Educação Infantil foi cunhada para designar todas as instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos.

Com essas proposições legais e em razão da necessidade do trabalho fora de casa, as famílias recorreram ao sistema educacional para garantir atenção,

cuidado e educação para seus filhos. Assim, o acesso das crianças de zero a três anos nas instituições educacionais foi consideravelmente ampliado e, na década de 1990, tiveram início as pesquisas referentes à creche (BARBOSA, 2006).

Contudo, ainda trazendo contribuições a esse respeito, a mesma autora expõe o seguinte:

[...] se nos últimos anos as vagas foram quantitativamente ampliadas, ainda não é possível afirmar que uma pedagogia específica para as crianças pequenas tenha sido efetivada. Em grande parte das instituições, as singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente bebês, ficaram subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas. Afinal, até hoje as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores. Assim, ainda que os bebês e as crianças bem pequenas estejam presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária (BARBOSA, 2010, p.1).

Na mesma direção, Kuhlmann Jr. (2000) ratifica esse pensamento, afirmando que, apesar da incorporação das creches aos sistemas educacionais, a concepção educacional assistencialista ainda não fora superada. O autor aponta exemplos dessa realidade: a ocorrência de segmentação do atendimento às crianças de baixa renda, além de outras divisões, como a que se fazia por idade, em função da falta de verbas destinadas à Educação Infantil. Como consequência dessa divisão, Kuhlmann Jr. (2000, p. 7) salienta o fato de que “apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas”.

Por tudo quanto já foi exposto, é possível perceber que as instituições de atendimento às crianças pequenas percorreram uma história perpassada, de certa forma, de ocorrências de discriminação, equívocos e entendimentos dicotomizados. Nesse sentido, Brostolin e Rosa (2014, p. 29-30) faz a seguinte consideração a respeito da Educação Infantil: “ainda tem sido palco de discussões controversas devido à sua história e às funções higienistas, assistencialistas e compensatórias que lhes foram atribuídas ao longo do tempo”.

Todavia, entendo e enfatizo a indissociabilidade entre os aspectos de assistência e educação para as crianças pequenas. Acredito que a Educação Infantil continua estabelecendo seu percurso na história, rumo à concretização e efetivação dessa compreensão na(s) sua(s) prática(s).

2.2 A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS: O CUIDAR E O EDUCAR

Figura 13 – Na creche: o almoço



Fonte: Tonucci, 1990, p.19

A educação de todas as crianças¹⁸ compreende o cuidar e o educar¹⁹, que correspondem a ações simultâneas de dois processos indissociáveis e que se complementam (BUJES, 2001).

Ancorada nas palavras de Bujes (2001), entendo que o cuidar implica nas atividades relacionadas aos cuidados primários, como higiene, sono e alimentação e o educar envolve as interações das crianças com as pessoas e o mundo que as cercam, de forma que atribui significados a todas essas experiências, que são denominadas educação.

Nesse sentido, essa mesma autora salienta que a experiência cultural não acontece alheia ao ambiente de cuidado, tampouco às experiências afetivas e ao suporte material que fazem parte desse processo.

Entretanto, para ampliar a discussão, Tiriba (2005, p. 66) faz uma consideração muito pertinente em relação a esse binômio, dizendo que

¹⁸ Limito a discussão a respeito do cuidar e do educar apenas à faixa etária das crianças de zero a três anos em razão de que se tratam como caso específico dessa discussão. Todavia, entendo que o cuidar e o educar se fazem presentes na educação das crianças de todas as idades, sem distinção.

¹⁹ É importante esclarecer que, ao tratar dos termos cuidar e educar separadamente, visio corresponder a uma forma de detalhar melhor cada uma dessas ações, que concebo ser indissociáveis na educação de crianças pequenas.

o binômio cuidar e educar é, geralmente, compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas, Mas, muitas vezes, a conjunção sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos (TIRIBA, 2005, p. 66).

É por essa linha de pensamento que reproduzo, no início deste item, a Figura 13, que reflete a questão apresentada pela autora ao se referir a uma ação que não condiz com o binômio que deve existir nas práticas cotidianas.

Uma vez que sabemos que o cuidar e o educar são práticas indissociáveis, a imagem expressa uma ação de modo segmentado, como se o cuidar ocorresse de forma isolada ao educar. Chama atenção, também, na imagem produzida por Tonucci (1990), a maneira como essa ação é conduzida pelo adulto, sugerindo falta de consideração com as crianças, no que corresponde à forma e ao que desejam comer, o que pode representar, ainda, uma atitude de desrespeito a esses sujeitos de direitos, que merecem atenção, carinho e segurança.

Conforme discutido até o momento, a visão equivocada em relação às crianças - pelo menos nos estudos e, acredito que também na prática - parece ter sido deixada no passado; atualmente, a ideia que predomina é a de que esses seres são vistos e considerados como atores sociais, sujeitos de direitos, com voz e vez, e que necessitam de cuidados e educação.

Contudo, ainda que se deseje que atitudes semelhantes à que é representada na Figura 13 fiquem para trás, o que se observa, em algumas instituições, é a recorrência de práticas semelhantes, como consequência, ainda, da dissociação entre as ações de cuidar e de educar e do modo como as instituições de atendimento às crianças pequenas surgiram e se consolidaram no Brasil.

Ressalto que o tema referente ao percurso histórico das instituições de atendimento às crianças pequenas será discutido melhor no próximo capítulo.

Desse modo, retomando a discussão sobre o educar e o cuidar, e ratificando o argumento, Tiriba (2005, p. 68) relata que

no campo da educação infantil, o cuidar está historicamente vinculado à assistência e ao corpo. Até meados de década de 1980, sempre que os textos acadêmicos e documentos oficiais se referiam a atividades assistenciais desenvolvidas pelas creches, o usual era utilizarem o termo “guarda”. A partir de então, essa expressão passou a ser substituída por cuidado e cuidar.

Também sobre o termo cuidar, Guimarães (2011, p. 45) considera se tratar de uma atividade que “envolve uma habilidade técnica, mas também e especialmente uma qualidade relacional, uma disponibilidade para as relações interpessoais”.

A autora acrescenta que o sentido de cuidado tem forte relação com a virtude da generosidade e considera o cuidado “como uma dimensão humana que dilata as possibilidades da educação” (GUIMARÃES, 2011, p.49).

Desse modo, todos os momentos em que a criança recebe cuidados ela estaria recebendo educação. Essa é a visão compartilhada por Dalbosco (2006, p.1132), quando considera que enquanto o (a) educador (a) cuida da criança, ao mesmo tempo pode “contribuir para que aspectos deste seu desenvolvimento simplesmente aconteçam”.

Assim, acrescentando as considerações sobre o cuidar e o educar, ainda apoiada nas palavras de Guimarães (2011), que assevera que o cuidado amplia as possibilidades de educação, a autora conceitua o educar, sem desconsiderar, no entanto, o cuidar:

educar vem do latim *educare*²⁰, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto de prefixo *ex* (fora)+*ducere* (conduzir, levar), e significa literalmente “conduzir para fora”, ou seja, acompanhar aquele que se educa na conquista do mundo. Como já foi apontado por meio do estudo de Montenegro (2005), cuidar vem do latim *cogitare*, com muitas possibilidades de tradução, além de pensar. Cuidar significa atender, considerar (GUIMARÃES, 2011, p.48).

Com efeito, por essa compreensão, as duas ações - cuidar e educar - são expressas por termos latinos diferentes, o que pode justificar a ocorrência da dicotomia entre os termos.

No tocante à educação de crianças de zero a três anos, talvez seja essa a razão por que comumente ocorre a dicotomia entre o cuidar/cuidado e o educar. Guimarães (2011, p.49) observa que são distorções geradas quando se consideram essas duas ações como duas dimensões que se adicionam. Porém, para a autora, “não é possível educar, sem cuidar não só no contexto do trabalho com crianças pequenas, mas em qualquer espaço de formação humana”.

Carvalho (2003, p. 28) também tem uma contribuição a dar, referentemente ao assunto. Vê-se:

²⁰ Grifos da autora.

embora a educação infantil, desde o seu surgimento no Brasil, até a atualidade, tenha assumido diferentes funções, tanto em termos de práticas concretas, quanto da produção acadêmica e das políticas governamentais, a dicotomia “assistir-educar” ainda é muito forte, evidenciando, dentre outros aspectos, o impasse diante do modelo substitutivo materno, sobretudo no que diz respeito ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos.

Kuhlmann Jr. (2010) declara que essa dicotomia cuidar-educar é falsa, em virtude de possuírem o caráter educativo, tanto as creches quanto as pré-escolas.

Segundo o autor, a perspectiva cuidar apresenta um caráter de educação assistencial, direcionada para as crianças menos favorecidas e o educar se volta para uma educação escolarizante, para atender as crianças mais abastadas, do ponto de vista econômico-social.

Ainda com respeito à dicotomia cuidar e educar, Morettini (2000, p. 42) apresenta o seguinte pensamento:

durante todo este século em que se desenvolveu, a Educação Infantil foi marcada pela dicotomia cuidar/ educar, dicotomia essa que continuou reforçada pela proposta do MEC, que dividiu o atendimento às crianças por faixa etária, a partir da Constituição de 5 de outubro de 1988, que inseriu a Educação Infantil no sistema brasileiro: creche- para as crianças de 0- 3 anos; pré-escola- para as crianças de 4-6 anos.

Assim, em virtude desse modo de conceber o educar e o cuidar como dimensões independentes, e conforme apontado por Tiriba (2005), no início dessa discussão, as crianças de zero a três anos acabam por receber um atendimento, na maior parte das vezes, dicotomizado. Em razão desse pensamento equivocado, conforme estudos da mesma autora, existem as profissionais que cuidam do corpo e as professoras que realizam as atividades pedagógicas.

Por tudo isso, entendo que o cuidar não existe sem o educar; a existência dessa dicotomia entre as duas ações será decorrente de uma concepção de criança contrária à que é proposta pelos Estudos da Infância, em que a criança é protagonista e sujeito de direitos, e merece ser cuidada e educada.

2.3A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Figura 14 – Os seus direitos foram regulamentados em âmbito internacional.



Fonte: Tonucci, 2008, p.15

Os estudos referentes à criança de Educação Infantil se ampliaram, no cenário educacional, à medida que esse ser era reconhecido e considerado social, único e dotado de inúmeras capacidades e potencialidades a serem contempladas e desenvolvidas, tal como Kuhlmann Jr. (2007, p. 31) sugere: ser necessário considerar “a criança enquanto sujeito histórico e participante da construção do seu espaço e do seu tempo”. Esse autor ainda complementa:

[...] pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou no morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN JR., 2007, p. 31).

Dessa forma, a partir deste crescente reconhecimento da educação na infância e também da criança como cidadão de direitos, gradativamente ela ganhou destaque no texto constitucional e na legislação específica, de modo a ser assegurada pelos discursos oficiais, que garantem que seja atendida em termos educacionais.

Por essa razão, com o intuito de retratar esse novo olhar e reconhecimento em relação à criança e seus direitos, tanto no cenário nacional quanto internacional, é que trago a Figura 14, que pode representar a redefinição do lugar social que a criança ocupa na sociedade, e, também, o seu direito de ser e de ter vez e voz, conforme apregoa a Sociologia da Infância.

Assim, em Barbosa (2006, p.15) é possível constatar esse reconhecimento quando a autora afirma que “no Brasil, a partir da década de 1970, a educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais”.

No entanto, como visto anteriormente, o percurso percorrido pela Educação Infantil foi longo, dado que por um período esta foi considerada vinculada apenas às questões de saúde, por meio de pressupostos higienistas; em outro momento, esteve relacionada às questões assistencialistas de caridade e subsídio à pobreza, até que passou a ser compreendida como um espaço educacional.

Portanto, a valorização da criança levou um tempo para ser conquistada e efetivada em termos de legislação. Paschoal e Machado (2009), por exemplo, verificaram, em relação à Educação Infantil na legislação brasileira, que, até meados dos últimos anos setenta do século passado, houve poucas ações que garantissem a oferta desse nível de ensino.

As autoras acrescentam que

na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

Horn (2004) faz referência a um novo ordenamento legal, no que diz respeito à Educação Infantil brasileira, que teve início a partir da Constituição de 1988, desmembrando-se no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pela Lei Orgânica da Assistência Social (1993) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Entretanto, a Carta Constitucional de 1988 abriu espaço para que essa identificação em relação à criança e sua educação fosse, de fato, constatada e estabelecida em lei; a partir de então, todas as crianças são reconhecidas e consideradas como sujeitos de direitos, tal como Morettini (2000, p. 25) relata: “foi

pela constituição de 5 de outubro de 1988, que a Educação Infantil passou a fazer parte de ensino, incluída no capítulo da Educação Básica, sendo transferida para a responsabilidade dos Municípios”.

Segundo Bittar et al. (2003, p. 37), essa mobilização nacional “visava a assegurar na Constituição, os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”. Dessa maneira, com a sensibilização dos parlamentares, o direito da criança à educação foi assegurado na Constituição Brasileira.

Trazendo maiores contribuições à abordagem, Campos et al. (2001, p.17) ressaltam que “pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família”. E acrescentam que, como as constituições anteriores ficavam limitadas apenas ao amparo à infância, a Constituição de 1988 estabeleceu formas concretas de garantir não somente este direito mas, sobretudo, a educação dessa criança.

Craidy (2001, p. 24) dá destaque ao fato de ter sido legalmente estabelecido que os pais, a sociedade e o poder público devem respeitar e garantir os direitos das crianças, definidos no Artigo 227 da Constituição de 1988, que diz:

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (CRAIDY, 2001,p.24).

Assim, a Educação Infantil que outrora era direito apenas dos filhos das mães trabalhadoras, constitui-se um direito de todas as crianças. Creches e pré-escolas são incluídas no sistema educativo, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 208, inciso IV, em que define que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças até cinco anos de idade, de acordo com a Emenda Constitucional nº 53 de 2006 (BRASIL, 1988).

No que concerne às creches, que até a aprovação dessa Lei eram vinculadas à área de assistência social, passaram à responsabilidade da educação. É pertinente, então, dar destaque ao marco considerável que significou a

Constituição Brasileira, bem como as suas contribuições para o reconhecimento e a garantia dos direitos das crianças no Brasil.

Ainda nesse contexto, após dois anos de aprovada a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990, também conhecido como ECA, recebe aprovação e define, de forma mais detalhada, cada um dos direitos da criança e do adolescente, como também delimita os princípios norteadores das políticas de atendimento.

Segundo Guimarães (2011), o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, é um dos primeiros marcos dos movimentos da sociedade civil, no que se refere à valorização da infância.

Com relação à Lei Orgânica da Assistência Social (1993), Craidy (2011) considera se tratar-se de uma política especial destinada aos que dela necessitarem, garantindo a todos os cidadãos a dignidade e os mínimos direitos sociais. Na descrição de seus objetivos, evidencia a recusa a políticas paralelas que estabeleçam desigualdades e a garantia do acesso de todos às políticas básicas como saúde e educação.

Em 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (Lei n. 9.394 / 96), em que o sistema de Educação Infantil é definido como a primeira etapa da Educação Básica e é ampliado para o atendimento às crianças de zero a três anos.

No referido documento, a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade²¹, complementando a ação da família e comunidade (BRASIL, 1996).

De acordo com Craidy (2011, p. 58), a LDB/1996 “considera que a criança deverá receber atenção sem distinção entre cuidados e educação, com vistas ao seu desenvolvimento integral”. Essa mesma autora salienta que a partir dessa Lei, creche e pré-escola se integrariam com a família e a comunidade para que juntas oferecessem à criança o que fosse necessário para o seu desenvolvimento e felicidade, e que, entretanto, as instituições exerceriam uma função de complementação e não de substituição da família, como anteriormente fora entendido.

²¹ A partir da Emenda Constitucional nº 53/2006 (EC 53/ 06), a faixa etária para a Educação Infantil é alterada para o período correspondente entre zero a cinco anos (BRASIL, 2006).

É válido lembrar que todo esse processo e conquistas não aconteceram rapidamente, muito menos de forma simples. Exemplo disso é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, cuja tramitação no Congresso Nacional durou oito anos, envolvendo diversos setores da sociedade e do governo até que fosse votada e aprovada.

Com efeito, faço destaque a estas considerações de Paschoal e Machado (2009, p. 86) em relação à LDB/1996:

verifica-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, embora não obrigatória, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

Por sua vez, Nunes (2009, p. 34) pondera que “a trajetória de redemocratização da sociedade vivida na década de 1980 permitiu que os reflexos do movimento internacional sobre os direitos da criança se traduzissem em significativo avanço legal”. Além disso, tornou-se de responsabilidade do poder público municipal incubir-se do oferecimento de creches e pré-escolas às crianças cujas famílias desejassem ou necessitassem de seus serviços.

O percurso continua e, em seguida, em 1998, ocorreu a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (v.1, 2,3), que, nas observações de Paschoal e Machado (2009, p. 86), tinha por “objetivo contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil”.

Não obstante, Guimarães (2011) aponta que esse documento apresenta controvérsias frente à sociedade e academia que se dedicam às questões da garantia da concretização dos direitos da criança. Mesmo que o documento situe a educação infantil como um ambiente de construção da identidade e autonomia das crianças, a estruturação dos conteúdos e metodologia trazidos no arquivo apresenta uma preocupação com a antecipação dos encaminhamentos próprios do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Guimarães (2011, p. 32) declara que

a Introdução e o volume I do Referencial apresentam preocupações com a centralidade da criança nos processos relacionais vividos nas instituições. A

discussão da integração entre educar e cuidar e o relevo dado à brincadeira explicitam essa direção. No entanto, os processos de construção da identidade da criança e o conhecimento de mundo (focalizados nos dois últimos volumes) evidenciam subordinação ao que é pensado para o Ensino Fundamental.

A esse respeito Cerisara (2002, p. 337), com propriedade, explicita que “a didatização de identidade, autonomia, música, artes, linguagem, movimento entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo da criança”.

Ainda, nos anos de 1998 e 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são formuladas, pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com caráter mandatório, a fim de primar pela qualidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

De acordo com as DCNEI, a Educação Infantil é considerada como a

primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p.12).

Nesse contexto, é importante ressaltar que o mesmo documento apresenta uma visão de criança como

sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.12).

Desse modo, fica evidente que, em termos de legislação, a criança é assistida, uma vez que ganhou reconhecimento de seus direitos desde os primeiros anos de vida. Todavia, o que esperamos é que legislação e práticas se mostrem consonantes.

Mais adiante, no ano de 2001, foi aprovada a Lei nº 10.172/2001, referente ao Plano Nacional de Educação, com o objetivo maior de estabelecer metas para todos os níveis de ensino, cuja vigência era até o ano de 2010.

Conforme Paschoal e Machado (2009, p. 88),

um dos objetivos desse documento é reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito à entrada e à permanência da criança e do adolescente no ensino público, princípio que se aplica à educação infantil, visto ser a desigualdade de acesso bastante significativa nas classes menos favorecidas.

Esse documento, segundo acrescentam as autoras, estabeleceu vinte e seis metas para serem atingidas pela Educação Infantil, durante os dez anos de vigência.

Em 2006, o MEC organizou outros documentos²² com vistas ao melhor atendimento aos bebês e às crianças pequenas: a Política Nacional de Educação Infantil, pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação; os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

Outro marco legal que trouxe mudanças para a Educação Infantil é a Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC 59/09), que torna “obrigatória a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos (BROSOLIN E ROSA, 2014, p. 39).

Considerando essa obrigatoriedade para a educação das crianças de 4 a 5 anos, é preciso não perder de vista e evidenciar que dizem respeito a crianças da Educação Infantil, que devem viver as suas culturas infantis nos espaços educativos em que frequentam.

Nesse sentido, é fundamental que em toda a Educação Infantil sejam contemplados os eixos norteadores que são propostos pelas DCNEI (2009, p.25), sendo eles “as interações e as brincadeiras”, permeando todo o currículo.

Assim, encerro esta seção com as contribuições de Rocha (1998, p. 49), que declara:

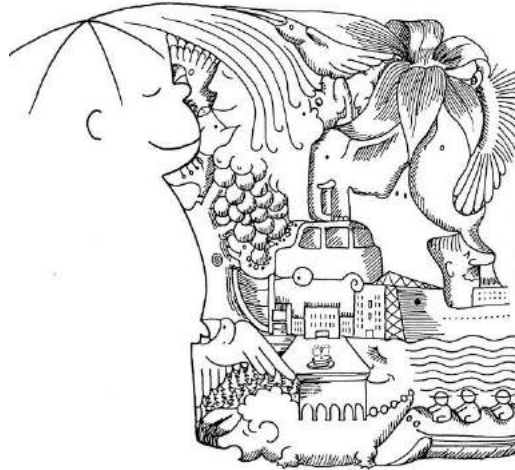
pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças em contextos institucionais educativos específicos exige que se retomem os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição e percebendo-a como um outro a ser ouvido e recebido.

Portanto, mesmo com os avanços conquistados para a Educação Infantil, em relação às práticas concretas, produções acadêmicas e políticas governamentais, ainda é necessário delimitar o espaço existente entre o legal e o vivenciado.

²² A título de informação, cito apenas esses documentos, todavia não me deterei na descrição de cada um deles.

2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL EM MS: TRAJETÓRIA E DESAFIOS

Figura 15 – A pele: o limite entre eu e o mundo



Fonte: Tonucci, 1997, p. 34

Após olhar para o processo histórico da Educação Infantil, bem como para a sua presença na legislação brasileira, também é preciso considerar como este nível de ensino se projetou no estado de Mato Grosso do Sul, MS, tendo em vista que o universo desta pesquisa pertence à capital desse Estado.

Além de situar a Educação Infantil em MS, no que diz respeito à sua trajetória desde a divisão do Estado, é importante conhecer os desafios enfrentados para ampliar o olhar em relação à Educação das Infâncias nesse local.

Por esta razão, a Figura 15 vem compor essa discussão, uma vez que a criança representada é aquela que, em sua multiplicidade de experiências, deseja se expressar e ser considerada, tal como se define o desejo das crianças, cujo único limite existente entre elas e o mundo é a pele, que não consiste em impedimento.

Para Tonucci (2005, p. 17), “conceder a palavra às crianças significa dar a elas as condições de se expressarem”. Esta é a condição que proponho fazer neste estudo. Portanto, continuarei com o olhar voltado para a Educação Infantil, agora, em Mato Grosso do Sul.

A história mais atual desse Estado teve início em 1º de janeiro de 1979, a partir da divisão do Estado do Mato Grosso, que ocorreu em 11 de outubro de 1977. Como resultado dessa divisão, o novo Estado recebeu Campo Grande como capital.

De acordo com os documentos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), na gestão do prefeito Juvêncio César da Fonseca (gestão municipal de 1986/1988), a Educação Infantil, quando da criação do novo Estado, em 1979, tinha um caráter essencialmente compensatório.

Em 1981, o Programa de Atendimento ao Pré-Escolar PROPAE-MS foi implantado. Sob a análise de Rosa (1999), esse programa possuía as diretrizes do programa nacional, de nome semelhante. Tal projeto constituiu uma alternativa de atendimento em grande escala, e tinha por características: fazer uso dos equipamentos sociais existentes, evitando a criação de unidades físicas acarretassem dificuldades e/ou manutenção, aproveitar o trabalho voluntário das mães e da comunidade e atender o máximo de crianças em um mesmo espaço físico.

Rosa (1999) relata que a história do atendimento às crianças pequenas, no município, tem seu início relacionado com a questão da assistência. A primeira creche em Campo Grande surgiu no final da década de 1960, vinculada ao Centro Espírita Discípulo de Jesus, que é a Fraternidade Educacional Casa da Criança. A autora ressalta que na década de 1970 foram criadas outras três instituições, sem fins lucrativos, ligadas a igrejas ou grupos religiosos.

Já no início da década de 1980, de acordo com os documentos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a Educação Infantil municipal alterou seus objetivos e, dessa forma,

começou a ter objetivo em si mesma [...] esvaziamento da função da pré-escola, pois com este disfarce de que tem objetivos em si mesma caberia tudo, já que era considerada importante em e por si mesma...como não era responsável pelo desenvolvimento do 1º Grau, não necessitava de qualidade, poderia funcionar em qualquer espaço, com número excessivo de crianças por turma e explorando o serviço voluntário das mães (SEMED, 1988, p.8).

Este excerto revela uma forma equivocada de se pensar a Educação da Infância, sem a qualidade de que as crianças são merecedoras, uma vez que para se construir uma educação de qualidade é necessário que o espaço seja “planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e trocas entre as crianças, garantindo o bem estar de cada uma e do grupo como um todo” (HORN, 2004, p. 37).

Dessa maneira, a partir de 1982, a pré-escola na Rede Municipal de Ensino foi oficialmente implantada, contudo, de forma aleatória e atendendo, com grande exclusividade, as solicitações da comunidade ou as conveniências da administração pública.

Com referência aos documentos (SEMED), o atendimento realizado naquele período era por intermédio do Projeto Casulo²³ do PRONAV/LBA²⁴, com caráter estritamente assistencial, sem definição pedagógica.

Em 1983, na primeira gestão de Lúdio Martins Coelho, a rede pública municipal ofereceu oficialmente a pré-escola. Nessa época, a rede privada de ensino respondia pela maior demanda, disponibilizando o atendimento pré-escolar em 31 estabelecimentos de ensino (ROSA, 1999).

Com relação às creches, estas tinham caráter assistencialista, tanto aquelas conveniadas com a prefeitura como as residências particulares que se denominavam de Escolas de Educação Infantil.

No ano de 1984, no governo Wilson Barbosa Martins, o Estado de MS aderiu a outro programa do MEC, o Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE), baseado na teoria Piagetiana, com assessoria da UNICAMP, com vistas a acelerar o desenvolvimento cognitivo da criança.

Contudo, em razão do alto custo do Programa e a frequente rotatividade de professores, ocasionada por fatores diversos, o projeto, gradativamente, deixou de ser operacionalizado.

Em 1989 foram implantadas, no Estado, as Diretrizes Gerais para o Ensino de Pré-escolar e de 1º Grau, servindo de material de apoio à ação docente. De acordo com Rosa (1999), há registros de que entre os anos de 1986 a 1989 houve, no município, uma expansão de 225% no número de creches, desde as relacionadas às associações de moradores, como também aquelas ligadas às igrejas.

Com base nos documentos da SEMED, nesse período têm início as reflexões sobre a pré-escola e sua função pedagógica. Deste modo, foi criada a Coordenação da Pré-Escola, na Secretaria de Educação - SEMED.

²³ Projeto das Creches Casulo tinha por objetivos “o atendimento às crianças da faixa etária de 3 a 6 anos, proporcionando-lhes cuidados médico - odontológicos, alimentares, atividades recreativas educacionais e de lazer visando o seu desenvolvimento biopsicossocial” (SDS, 1985, p. 04).

²⁴ Programa Nacional do Voluntariado da Legião Brasileira de Assistência.

Rosa (1999) faz menção de que o poder público municipal implantou e ampliou o atendimento em pré-escolas, todavia mais direcionado para as crianças da faixa etária de quatro a seis anos, tendo em vista que, nesse período, também,

o MEC propôs, e em alguns estados foram implantados, programas de caráter compensatório e preparatório, fazendo com que se registrasse um expressivo aumento de oferta do atendimento, através da massificação nos moldes do Projeto Casulo, contando com a participação das mães enquanto mão-de-obra e atendimento em sistema de rodízio. O PROAPE²⁵ é um exemplo desse tipo. O Estado de Mato Grosso do Sul foi um dos que receberam esses “pacotes” do MEC, através dos quais começou a ampliar o atendimento às crianças em idade pré-escolar (ROSA, 1999, p.39).

Com isso, por um longo período, a Educação Infantil de Campo Grande foi dirigida por uma Gestão Compartilhada entre a Secretaria de Assistência Social (SAS) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Contudo, no ano de 2007, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil foi elaborado pela SEMED com o objetivo de servir “como uma linha orientadora da organização curricular” (CAMPO GRANDE, 2007, p. 7).

Somente em 21 de janeiro de 2014, por meio do Decreto n. 12.261, o Prefeito de Campo Grande, Alcides Jesus Peralta Bernal, no uso de suas atribuições, revogou a gestão compartilhada da Educação entre as Secretarias de Assistência e de Educação. A partir desse marco, a Educação Infantil de Campo Grande foi incluída na Educação Básica, conforme propõe a LDB.

Nestes termos, no Artigo 1º do referido Decreto é declarado que “ficam incluídos no Sistema Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Campo Grande os Centros de Educação Infantil – CEINFs”.

Por tudo isso, é possível entender que os desafios para a Educação Infantil em MS, especificamente em Campo Grande, o lócus desta pesquisa, não são poucos, muito menos recentes. Inicialmente, houve a questão do caráter assistencialista predominante no atendimento às crianças de Educação Infantil; depois, ao longo dos anos, a disparidade entre outras realidades brasileiras, no que se refere à gestão compartilhada. Havia também presentes e evidentes as questões implicadas no oferecimento e garantia de uma educação de qualidade para as crianças pequenas.

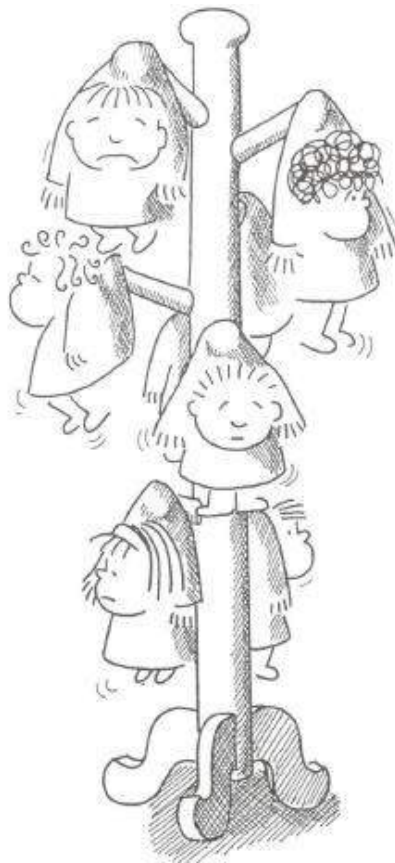
²⁵ Programa de Atendimento ao Pré-escolar. “Tinha por objetivo atender crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, proporcionando suplementação alimentar e atividades pedagógicas” (ROSA, 1999, p.105).

Essas questões estavam expressas no documento do Plano Municipal de Educação (2007) que sinalizava melhorias na infraestrutura, na qualificação dos professores e na elaboração de propostas pedagógicas que atendessem as características e necessidades da Educação Infantil.

Enfim, o formato atual da Educação Infantil em MS demonstra que, gradativamente, têm-se ampliado o entendimento e atendimento às crianças diversas e particulares que vivem suas infâncias múltiplas.

2.5 A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA: RELAÇÕES INTERACIONAIS ENTRE CRIANÇA–CRIANÇA E CRIANÇA–ADULTOS

Figura 16 – A creche não é um cabideiro



Fonte: Tonucci, 1997, p. 38

Como visto historicamente a educação na infância vem percorrendo um longo caminho. Por muito tempo, esta educação era considerada apenas de

responsabilidade das famílias ou do grupo social do qual a criança fazia parte (BUJES, 2001).

Conforme essa autora, “por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar essa responsabilidade” em relação à família e à comunidade, para com a criança (BUJES, 2001, p. 13).

A autora relata que, em relação ao surgimento das instituições educativas para as crianças pequenas, de certa forma está relacionado ao nascimento da escola, além de o pensamento pedagógico moderno, dos séculos XVI e XVII, também ser um fator preponderante nesse contexto.

No caso específico do Brasil, houve momentos em que essa educação esteve vinculada à saúde, a partir de pressupostos higienistas; em outras ocasiões, à caridade e amparo à pobreza e, ainda, à educação (HORN, 2004).

Ampliando esse pensamento, Rapoport e Piccinini (2001, p. 82) apontam que

inicialmente, as creches no Brasil estiveram vinculadas ao atendimento de populações de baixa renda e o trabalho desenvolvido era de cunho assistencial-custodial, voltado para a alimentação, higiene e segurança física das crianças.

Nesse sentido, recorro à Figura 16 para expressar a maneira equivocada, porém, muito bem representada, de como as creches retratavam o espaço destinado às crianças pequenas.

Essa consideração correspondia à forma como a sociedade pensava ser o espaço destinado às crianças pequenas, ou seja, que satisfizesse as necessidades primárias dos pequenos e que lhes garantissem a segurança na ausência dos seus pais. Nesse sentido, Haddad (2011, p. 91) menciona que “por muito tempo as creches foram concebidas como um mal necessário, um recurso a recorrer em casos de extrema necessidade, ocupando assim, o lugar da “falta da família”²⁶”.

É por isso que, além de portar em suas origens uma conotação depreciativa, em razão de estar inicialmente relacionada ao atendimento às famílias de baixa renda, a creche também carrega, em sua história, o fato de ter sido considerada como um depósito de crianças.

²⁶ Grifo da autora.

Contudo, sabe-se que ao longo dos anos esse pensamento vem sendo modificado, tanto no cenário legal como na forma de conduzir o trabalho nas creches, que foi adquirindo um caráter cada vez mais educativo.

Em face disso, trago a contribuição de Oliveira (2011, p. 37) quando observa que

[...] a consideração da criança como sujeito de direitos é o “carro-chefe” de toda a mudança legal. Não são mais os pais, apenas, que têm o direito a uma instituição de educação infantil para seus filhos, gerando um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá “além” da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito a profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência.

Sendo assim, a institucionalização da infância, especificamente no que se refere à educação formal das crianças pequenas realizadas em espaços coletivos, como creches e pré-escolas,

apesar de não ser um processo recente – bem pelo contrário, conta já com mais de um século desde a fundação das primeiras creches e escolas infantis – tem, atualmente, com efeito, uma grande acuidade (SARMENTO, 2015, p.62).

Nesse contexto, o principal lócus de interação das crianças não se constitui mais do espaço doméstico ou da rua, mas, sim, da instituição educativa, que passa a ser o ambiente em que as crianças interagem com seus pares²⁷ e com os adultos responsáveis por sua educação formal, grande parte do seu cotidiano. (SARMENTO, 2015).

Assim, com relação ao espaço familiar como lócus de interação das crianças, Brostolin e Rosa (2014) relatam que, no passado, a família se constituía como o primeiro ambiente socializador das crianças, seguindo-se as interações com outras crianças por meio de brincadeiras de rua, como também pelos parentes e vizinhos. Nesses ambientes, os comportamentos eram padronizados, os processos de socialização bem definidos e condizentes com a cultura local; só posteriormente as crianças passaram a se socializar por meio da escola.

Não obstante, na atualidade essa realidade foi alterada e a contemporaneidade abriu novo espaço de interação das crianças - a instituição educativa.

²⁷ De acordo com Corsaro (2009, p.31), “o sentido da palavra pares não é o de duplas, e sim de parceiros, de iguais- como em pares de reino”.

Esse outro espaço de socialização da criança, no que diz respeito ao tempo de convivência, sem dúvida tem maior preponderância em relação à família, tendo em vista que “a entrada das crianças em instituições fora de suas famílias foi sendo cada vez mais antecipada”, em razão das sociedades se tornarem “mais complexas, mundializadas e midiáticas” (BROSTOLIN; ROSA, 2014, p. 42).

Contudo, mesmo com a ocorrência da mudança do principal locus de interação das crianças pequenas, tanto a família como a instituição educativa estão envolvidas no processo de socialização das crianças.

Nesse contexto da institucionalização da infância, com base no que explicita Sarmiento (2015), foi possível verificar que na instituição educativa as crianças se apropriam de hábitos da vida diária, constroem competências comunicacionais e interacionais, cumprem a rotina do ambiente educativo, reconhecem e interpretam códigos de conduta e de referência, estão em contato com objetos ao manipulá-los e lidam com situações diversas.

Nesse sentido, Brostolin e Rosa (2014, p. 43) asseveram que a criança “começa a conviver desde muito pequena, com outros adultos e pares com hábitos, modos de falar e brincar diferentes dos seus”.

Todavia, é necessário esclarecer que essa realidade acontece dessa forma na medida em que prevalece o interesse maior da criança, “isto é, se a institucionalização da infância corresponder à afirmação dos direitos da criança e se inserir num projeto de emancipação humana” (SARMENTO, 2015, p. 71-72).

Brostolin e Rosa (2014, p. 43) posicionam-se, a esse respeito, da seguinte forma:

a educação da criança pequena passa a ser do ponto de vista não só de uma necessidade dos adultos que convivem com ela, mas do direito que ela tem de vivenciar uma nova forma de aprendizagem que venha contribuir para o seu desenvolvimento. E, aqui pauta-se as intensas discussões sobre a educação das crianças pequenas, pois a criança passa a ser o centro das ações nos espaços coletivos que cuidam e educam crianças e, estes, devem constituir-se enquanto instituições educacionais.

Em vista disso, a instituição educativa torna-se um ambiente muito importante para as crianças, pelo fato de que, nesse contexto, ocorrem as relações interativas entre as crianças, ou seja, entre os pares, como também com os adultos - professores e demais profissionais que atuam na instituição, conforme sugerido por Abramowicz e Wajskop (1999, p.12): “a creche é um espaço de socialização, de vivências e de interações”.

Assim, concepções que por muito tempo foram sustentadas por teorias psicológicas que ressaltavam a necessidade de se estabelecerem vínculos duradouros entre a criança e um único adulto, de preferência a mãe, já não predominam mais (HADDAD, 2011). Portanto,

as instituições para a primeira infância, assim como a nossa ideia do que seja uma criança, podem ser e devem ser vistas como uma construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada por meio de nossa interação ativa com outras pessoas e com a sociedade (MOSS, 2011, p. 237).

Deste modo, aliada à perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, entendo que o meio social é fator essencial para que as crianças se desenvolvam de maneira plena e ativa.

Com base em Vygotsky, representante legítimo dessa perspectiva, Horn (2004, p. 18) evidencia que “o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo; é, ao contrário, um sujeito ativo que, em interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo em uma relação dialética”.

Ainda segundo essa autora, por meio da interação com seus pares a criança construirá aprendizagens, ao mesmo tempo em que se apropria dos saberes constituídos em uma cultura.

Portanto, na instituição educativa a criança estabelece sua socialização por meio das relações interacionais, uma vez que a creche, enquanto “espaço físico é um território cultural a ser ocupado, construído, bagunçado, organizado, marcado por experiências, sentimentos e ações das pessoas” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 30).

Devo, ainda, ressaltar que as relações interacionais não se limitam apenas às instituições educativas, como considera Horn (2004, p. 26) ao mencionar que a criança “participa de trocas e interage com seus pares, promovendo transformações na sociedade que não se esgotam e não dependem das instituições”, ou seja, vai além desses espaços e se estabelece nos mais diversos contextos sociais.

Todavia, como minha proposta é tratar a respeito das instituições educativas, limitar-me-ei a discorrer sobre estas que, no contexto das creches, permitem que as crianças também:

[...] vão interiorizando sentimentos diferentes – curiosidade, alegria, medo, coragem... - sozinhas, com os adultos e com seus colegas. Aprendem a comunicar o que sentem e a escolher, nas mais diversas formas de expressão: choro, riso, repetição de gestos, falas [...] (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 41).

Vale destacar que assim acontece porque, conforme observado por Barbosa e Richter (2014), os seres humanos, desde o nascimento, possuem a necessidade e o desejo de estabelecer relações e de se comunicar, como condição de sobrevivência.

Charlot (2000, p. 53) também se expressa, em relação ao assunto, afirmando que “nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em conjunto de relações e interações com outros”.

Desse modo, e em consonância com o autor, considero que as relações interacionais que as crianças estabelecem com seus pares e com os adultos propiciam a aprendizagem, desde muito cedo, de múltiplas linguagens. E mais: “considerando que a criança se constitui apropriando-se de uma humanidade que lhe é exterior, é necessário a mediação do outro” (BARBOSA; RICHTER, 2014, p. 83).

Nesse sentido, sem dúvida a instituição educativa é um ambiente privilegiado de trocas e relações estabelecidas entre as crianças e seus pares, como também entre os adultos ali presentes, além de lhes dar a oportunidade de ampliarem suas experiências particulares, vividas no contexto familiar.

Com efeito, destaco também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, determinadas pela Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CEB/CNE Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos que

nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.12).

Desse modo, é possível compreender que a criança, como sujeito sócio-histórico, interage com o ambiente que a cerca, afetando e sendo afetada por este e

pelas inúmeras situações de seu entorno e, por essa razão, se desenvolve nas relações, interações e nas experiências compartilhadas com o seu grupo.

É por esse motivo, e de acordo com Barbosa (2008, p. 18-19), que

a creche se caracteriza por ser um ambiente social de aceitação, de confiança, de contato corporal, brincadeiras, conversas. Isto é, um lugar rico em possibilidades para adquirir novas e positivas experiências e linguagens: corporais, cognitivas, afetivas e emocionais. Talvez a característica mais importante da creche seja o convívio, a construção de relacionamentos. Enfim, a participação em um grupo social e a busca de sentido de pertencimento a uma comunidade. Afinal, nós humanos somos seres sociais.

Logo, é nesse espaço multidimensional e rico em oportunidades experienciais às crianças que também as culturas infantis são promovidas, por meio das relações interacionais, pois, de acordo com Sarmento (2015, p. 81), a instituição educativa é “um lugar de encontro de culturas”.

Moss (2011) se refere à cultura da criança como sendo crucial para o seu crescimento, uma vez que circunstâncias da vida das crianças são refletidas, vivenciadas, interpretadas e transformadas nesse processo.

Por fim, com base nas reflexões propostas, penso que a instituição educativa pode em muito contribuir para a criança em seu processo de co-construção de seu próprio conhecimento e da cultura de seus pares, como um ambiente múltiplo e acolhedor das infâncias multiformes.

[...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros (2006)

CAPÍTULO III

CAMINHOS METODOLÓGICOS: ESCUTANDO AS VOZES DAS CRIANÇAS ESTANDO COM ELAS

Figura 17 – Existem também as crianças



Fonte: Tonucci, 2005, p. 147

Como já discutido, a presença das crianças nas pesquisas não é algo recente, tendo em vista que esse interesse científico foi consolidado no final do século XIX, tomando a criança como objeto de estudo, sobretudo das áreas como a Medicina e a Psicologia (ROCHA, 2008).

Nessa perspectiva adultocêntrica, as crianças são vistas como infantes e como simples objetos de investigação, em razão de não serem consideradas como sujeitos.

Todavia, a Sociologia da Infância trouxe consigo “uma mudança radical na abordagem do pesquisador adulto junto às crianças”, estabelecendo como objetivo escutá-las, moldando a pesquisa com possibilidades de captar essa voz (CAMPOS, 2008, p.36).

Desse modo, as crianças adquirem o lugar de sujeitos nas investigações, sendo consideradas como atores sociais, produtores de sentido e participativos das atividades sociais nas quais estão envolvidas (GOMES, 2008).

Com base nesse pensamento é que trago, na introdução deste capítulo, a Figura 17, como demonstrativo de que a perspectiva das crianças, bem como os seus pontos de vistas devem ser considerados nas pesquisas, uma vez que as crianças possuem uma rede vasta de vivências significativas que podem contribuir, sobremaneira, nos estudos, e, ainda, por poderem constituir sujeitos com voz e coparticipantes do trabalho investigativo.

Neste prisma, o modo de contemplar o ponto de vista das crianças nas pesquisas é relativamente contemporâneo, posto que nas pesquisas científicas eram predominantes as vozes dos adultos. Dessa forma, as pesquisas eram realizadas sobre, e não com as crianças, como já mencionado no início deste trabalho, isso porque “as crianças estão acostumadas a não serem ouvidas ou a serem admiradas sem nunca serem levadas a sério” (TONUCCI, 2005, p. 19).

Portanto, ao recorrer às palavras de Cruz (2008, p 12-13) confirmo que

de fato, desde meados do século XX, a criança firmou-se como objeto de estudo, sendo construído um variado arsenal de estratégias (em grande parte desenvolvidas pela Psicologia) para investigar o seu mundo subjetivo, avaliar as suas habilidades específicas, medir seu desempenho em diversas tarefas. Mas os julgamentos, os desejos, os receios, as preferências etc. das crianças geralmente não têm sido alvo de interesse de estudo. Quando o são, a prática mais comum é se recorrer aos adultos (geralmente seus familiares ou professores) para obter essas informações - revelando a desconfiança em relação à competência das crianças para se comunicarem e também remetendo ao fato de ainda não serem tomadas como sujeitos.

Com relação ao protagonismo das crianças nas pesquisas, esclareço que é necessário que a compreensão do aspecto semântico dos termos ouvir e escutar

de suas vozes seja ampliada, de forma que venha ao encontro dos propósitos desta pesquisa.

Embora esses verbos comumente sejam considerados semelhantes ou correspondentes, ambos apresentam uma diferença relevante de sentido.

Silva (2007) destaca que o ouvir está mais direcionado aos sentidos da audição, ou seja, do ouvido. Em distinção a esse termo, para Ferreira (2004, p.797), no Dicionário de Língua Portuguesa Aurélio, escutar significa “tornar-se ou estar atento para ouvir; dar ouvidos a; aplicar o ouvido com atenção para perceber ou ouvir”.

Portanto, escutar implica uma atenção minuciosa para a interpretação e a compreensão do que é captado e ouvido; apenas ouvir não é suficiente, quando as questões envolvidas referem-se às crianças e suas múltiplas formas de se expressar.

Neste trabalho optei por empregar o termo no sentido “de uma escuta sensível²⁸” para captar e compreender as interações das crianças. (SILVA et al., 2008, p. 86), posto que, por se tratar de uma pesquisa com crianças pequenas “a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais”, conforme destaca Rocha (2008, p. 45).

Nesse sentido, essa escuta não se concentra na oralidade, mas na captura das “diferentes expressões infantis, contrariando a lógica comunicacional adultocêntrica” (ROCHA, 2008, p. 49).

Sendo assim, considero que no universo das crianças pequenas é possível escutar múltiplas vozes presentes nas mais diversas linguagens infantis.

Para tanto, conforme sugere Ferreira e Silva (2015, p.156), procurei captar a singularidade “das diversas expressões e manifestações humanas”, de modo que o escutar estabeleça relação com as abundantes linguagens e formas de expressão das crianças e, dessa forma, estar disponível para a escuta dos gestos, bem como dos movimentos, das expressões faciais, das caretas, do choro e do riso que compõem as múltiplas linguagens expressivas das crianças (SILVA et al., 2008).

²⁸ Esta expressão é utilizada por René Barbier. Para maior aprofundamento recorrer a BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J.G. (Org.). **Multireferencialidade nas ciências da educação**. São Carlos: UFSCar, 1998.

Além disso, a ênfase na escuta é decorrente do reconhecimento das crianças como agentes sociais, competentes para a ação, para a comunicação e troca cultural.

Frente ao exposto, é necessário examinar a infância, considerando-a como condição da criança produtora da história e com as suas representações dessa infância (KUHLMANN, 2010).

Esta é, pois, a razão do presente estudo, uma vez que o objetivo que norteia a pesquisa é analisar as vozes das crianças pequenas frente às interações estabelecidas e ao ambiente educativo da creche, como forma de esclarecer as seguintes problemáticas: como as crianças pequenas se comunicam e reagem diante das relações e interações estabelecidas e do ambiente educativo da creche? De que maneira essa complexidade interativa na creche é determinada?

Desse modo, pesquisar o protagonismo das crianças pequenas é uma oportunidade de captar suas vozes e entender as especificidades que as constituem indivíduos com particularidades e singularidades próprias e em potencial.

Em vista disso, para reunir e contemplar as questões apresentadas em relação à participação das crianças na pesquisa, optei por uma metodologia de cunho etnográfico, a qual permite “captar o entorno social e as experiências das crianças como agentes e como receptores de outras instâncias sociais - portanto, no contexto das relações com outros agentes” (ROCHA, 2008, p. 48).

Assim sendo, é válido lembrar que por muito tempo as pesquisas nutriam a crença de que os envolvidos na investigação, ou seja, os sujeitos, o pesquisador e seu objeto de estudo deveriam permanecer separados, de modo a não influenciar o ato de conhecer do pesquisador e como forma de garantir a manutenção dos dados, para que se apresentassem conforme sua realidade e como realmente são (LÜDKE e ANDRÉ, 2003).

Todavia, esses autores destacam que, com o surgimento de novos métodos de investigação e abordagens diferenciadas em relação aos utilizados tradicionalmente, em resposta aos atuais desafios propostos pelas pesquisas educacionais, deu-se origem a uma “nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p. 7).

Nessa direção, sinto necessidade de esclarecer acerca do meu papel, enquanto pesquisadora deste estudo. Pelo fato de ser, esta, uma pesquisa do tipo

etnográfico, é preciso considerar a existência da “interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado” e de eu ser a principal responsável pela geração e análise dos dados (ANDRÉ, 2000, p.28).

Nesse sentido, encontro nas palavras de Barbosa (2012, s/p.) uma situação que melhor define esse movimento: “o investigador deixa de ser um observador neutro e assume sua presença no campo de pesquisa”. Ainda parafraseando a autora, ressalto que me considero uma pesquisadora concreta, presente no aqui e agora; que olha, acompanha as realizações das crianças, sorri e dá suporte com o olhar (BARBOSA, 2012).

Indo mais além, aproprio-me das palavras de Junqueira Filho (1996, p. 31), que também contribui para essa abordagem, ao pontuar que

o locutor, aquele que fala, que revela, é o ‘eu’ que, somado ao ‘vocês’ compõe o ‘nós’. No **continuum**²⁹ do convencional ao não-convencional, partimos do pesquisador que se oculta e delega aos dados a locução, passamos ao pesquisador que assume a locução, buscando a parceria dos pesquisados, chegamos ao pesquisador que se reconhece como individualidade que se dissolve construindo o coletivo com os outros, em compromisso, em solidariedade, em cumplicidade com os outros. E então o interlocutor se amplia: não apenas os pares da academia, não só os participantes da pesquisa, mas todos, todos aqueles que constroem a História, o conhecimento. E esse interlocutor impõe e permite um novo gênero, caracterizado pela libertação de normas e regras de estruturação e de estilo acadêmicos.

Nessa direção, justifico o meu posicionamento na pesquisa, em virtude de que “se eu não atuo *junto*³⁰ a um determinado objeto, ele passa a não existir, a não ter significado para mim”. Sendo assim, amparada em Junqueira Filho (1996, p. 34) reafirmo a minha postura como pesquisadora participante imersa no campo, tendo em vista que me estabeleci, como tal, nos encontros com as crianças, transformando-me em sujeito ator formado pelas trocas estabelecidas com os protagonistas deste estudo.

Essa ideia é corroborada por Lüdke e André (2003, p.13), que se referem ao “contato direto do pesquisador com a situação estudada” tendo por finalidade a captura e representação da perspectiva dos participantes.

²⁹ Grifo do autor.

³⁰ Grifo do autor.

Nesse aspecto, como Bergamaschi (2016)³¹ pontua, estive *com* as crianças, num sentido de *com* viver, *com* vivendo, *com* partilhando, *com* partilhado e de sentir *com* elas.³²

Vale destacar que as trocas efetivadas e retratadas neste estudo foram feitas entre os pares: as crianças e eu; entre as crianças e as professoras; entre as professoras e eu (JUNQUEIRA FILHO, 1996). Contudo, conforme os objetivos desta pesquisa, delimitar-me-ei apenas a retratar os processos interativos das crianças, ou seja, seus modos de comunicação, negociação e interação em e com o grupo.

Nessa mesma direção, numa linha muito tênue, exponho outro grande desafio que faz parte dessa trajetória que percorro como pesquisadora, que corresponde ao que André (2000, p. 48) enfatiza, qual seja: “saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico”.

Conforme a autora, esse distanciamento não corresponde a uma neutralidade enquanto pesquisadora, mas na intenção de preservar o rigor por meio do estranhamento, ou seja, num esforço de análise sistemática de um evento que se tornou familiar, porém, de uma forma como se este fosse estranho, com o apoio dos referenciais teóricos.

De acordo com André (2000, p.37), a investigação do ambiente educativo “ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador”.

Com respeito a essa relação de multiplicidade de linguagem e sentido, Junqueira Filho (1996) se refere a patrimônio simbólico, não somente às mensagens emitidas entre ambos os envolvidos, mas também às linguagens que as revestem, interdisciplinarmente relacionadas e analisadas, de práticas e classes sociais, de histórias de vidas, de preconceitos, afinidades, diferenças e diversidades, expectativas, carências, dificuldades, enfim, de cultura.

Esse autor atribui, ao termo cultura, o seguinte conceito:

³¹ Palestra “Pesquisas compartilhadas e colaborativas: sensibilidades teórico-metodológicas”, proferida pela Prof^a Dr^a Maria Aparecida Bergamaschi (PPGE/UFRGS), na Aula Inaugural 2016, promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco, no dia 30 de março de 2016.

³² Grifos meus.

como produto do trabalho coletivo do homem, a cultura serve aos usos em nome dos quais tipos de homem entram em interação para criá-las. Mas, ao mesmo tempo, ela serve à produção de significados com que os homens codificam o seu mundo e se comunicam nele. Isolados, “em si mesmos”, elementos da cultura são uma fala que nada diz. Eles significam algo quando em referência ao contexto de relações de troca de bens, de poder e de símbolos em que foram gerados e ao qual atribuem significados seu (JUNQUEIRA FILHO, 1996, p.37)³³.

Por isso, ao referir-me às linguagens e à multiplicidade de sentidos das crianças, a cultura na qual mergulhei estará sendo também evidenciada, uma vez que não é possível separá-la.

Com respeito às crianças, acrescento uma contribuição desse mesmo autor, que menciona o seguinte:

temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (JUNQUEIRA FILHO, 1996, p.37).

Em seguida, descrevo os aspectos metodológicos que demarcaram o contexto investigativo, bem como o detalhamento das situações encontradas no campo e seus envolvidos.

3.1 O MÉTODO

Figura 18: Vou para a creche



Fonte: Tonucci, 2008, p. 75

³³ Grifos do autor.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico ou metodologia interpretativa, em que, segundo Graue e Walsh (2003, p. 59),

o objetivo da investigação interpretativa é compreender o significado que as crianças constroem nas suas ações situadas num contexto cultural e nos estados mutuamente intencionais de interação dos participantes.

A respeito da etnografia com crianças, Corsaro (2011, p. 63) ressalta que é

[...] um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários.

Também fazendo referência à pesquisa etnográfica, Gil (2010, p.41) observa que esta perspectiva de estudo “apresenta uma série de vantagens em relação a outros delineamentos. Como ela é realizada no próprio local em que ocorre o fenômeno, seus resultados costumam ser mais fidedignos”.

Complementando, sobre a investigação com crianças Graue e Walsh (2003, p. 120) definem que essa ação

[...] é, e deve ser um processo criativo, e a geração de dados sobre crianças desafia-nos a ser especialmente criativos. Ao fazer trabalho de campo com crianças, têm de se encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos das suas vidas.

Conforme muitos pesquisadores concebem, dentre eles Wenetz (2011), a etnografia requer que o pesquisador aguace seu poder de observação, refinando o ouvido, tendo sensibilidade emocional, penetrando nas vidas de várias e diferentes pessoas, percebendo como se sentem.

Essa autora pontua que toda essa articulação possibilita a análise por dentro, ou seja, daquilo que é particular e é relacionado com a experiência do investigador de campo, permitindo maior aproximação entre este e os sujeitos integrantes do contexto investigativo. É também saber ver, saber estar com outros e consigo mesmo e retraduzir o que percebeu, de acordo com Winkin (1998).

Cardoso (1997, p.103) afirma que “observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significação”. Nas palavras de Geertz (1989, p. 19-20), “é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados”.

Corsaro (2011), por sua vez, considera que, para que as interpretações etnográficas sejam consideradas culturalmente válidas, é necessário que estejam fundamentadas no acúmulo das especificidades da vida cotidiana e que, por isso, não é suficiente simplesmente descrever o que é visto e ouvido.

Nesse sentido, como o estudo se orienta pela concepção de criança advinda da Sociologia da Infância, em que este ser é visto numa posição de protagonista social, e considerando as crianças pequenas como co-pesquisadoras, utilizo, para abrir este item do capítulo, a Figura 18, a fim de retratar essa participação, que se efetivou nas diversas formas como as crianças estiveram presentes, com os recursos que fazem parte do seu cotidiano.

Assim, é pertinente que eu destaque a coparticipação das crianças, evidenciada nos momentos em que elas se aproximavam de mim, estabeleciam contato físico por meio do colo, do oferecimento de objetos e brinquedos, como também quando buscavam manter contato visual ou apontavam para objetos e situações, como forma de chamar a minha atenção e levar-me a direcionar o olhar para o que elas estavam fazendo ou demonstravam interesse, além de permanecer nos espaços em que gostavam de ficar, como também realizar as mesmas ações e participarem de manifestações contínuas em diversas situações com seus pares.

Destaco, também, que a participação e o direcionamento das crianças estavam presentes quando elas realizavam ‘registros’, no meu diário de campo, ou me diziam “*Filma eu!*”³⁴

Dessa forma, as crianças atuaram como protagonistas desta pesquisa, uma vez que os dados emergiam e eram produzidos a partir delas. A mim cabia “capturar eventos e ações como são entendidos pelos próprios atores” (CORSARO, 2011, p. 65).

Desse modo, a pesquisa se conduziu pelas crianças, a partir dos caminhos apontados por elas, decorrente das suas curiosidades e seus interesses em realizar e participar de experiências que envolviam seu entorno.

³⁴ Grifos meus.

A participação das crianças foi ativa, por meio de seus discursos expressivos, registrados nas imagens que, segundo Guimarães (2011, p.110), constituem “potente recurso metodológico quando o propósito é investigar a produção cultural da criança, as relações entre corpo e fala e sentidos”, tendo em vista que numa etnografia com crianças pequenas é preciso dispor de “maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos de suas vidas” (GRAUE; WALSH, p.120).

Por essa razão é que os encaminhamentos metodológicos mais coerentes com proposta de investigação como esta são inspirados em orientações etnográficas, uma metodologia muito utilizada, em pesquisas, para se escutarem as vozes das crianças.

Corroborando essa ideia, Souza e Castro (2008, p. 53) contribuem observando que “em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente”.

Nesse contexto, coube-me a tarefa de estabelecer relações e interações com as crianças pequenas, conforme propõe Ferreira (2003, p. 150), em que “na base da pesquisa etnográfica estão relações e interações sociais entre adulto e crianças e entre estas últimas”.

Para tanto, e segundo André (2005, p. 26), “a observação é chamada participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

A esse respeito, Vianna (2007) afirma que o observador torna-se parte dos eventos que estão sendo pesquisados, a fim de gerar verdades práticas e teóricas da cultura humana com base nas realidades da vida diária. O autor apresenta algumas vantagens desse tipo de observação, como estas:

possibilita a entrada a determinados acontecimentos que seriam privativos e aos quais um observador estranho não teria acesso aos mesmos; permite a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos, além de superar a problemática do efeito do observador (VIANNA, 2007, p. 50).

Nesse sentido, ainda, Delgado e Müller (2005, p.168) descrevem que “a etnografia visa apreender a vida, tal como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais”.

Levando em consideração todas essas abordagens referentes à pesquisa etnográfica, o desenvolvimento desta pesquisa se deu em campo. Sobre isso, Delgado e Müller (2008, p. 150) enfatizam que

a entrada no terreno é crucial na etnografia, uma vez que um dos seus objetivos principais, enquanto método interpretativo, é o estabelecimento do estatuto de membro e a adoção de uma perspectiva ou ponto de vista dos de dentro.

Dessa forma, foram descobertos, observados e registrados os fenômenos e, posteriormente, descritos e interpretados. Portanto, foi feito o uso de diferentes recursos metodológicos, de maneira a contribuir para o registro sistemático das diversas situações interativas e comunicativas das crianças com seus pares.

Nesta investigação, a observação participante foi o instrumento da pesquisa que teve como objetivo recolher e registrar, por meio de imagens, os dados sobre o estudo, bem como examinar os fatos e fenômenos da realidade pesquisada.

Assim, o instrumento de geração de dados foi a observação, em dias e períodos alternados, com registros fotográficos, como também em gravações em câmera de vídeo móvel operada por mim, além dos registros dos aspectos mais importantes e do diário de campo, que contextualiza o que foi observado e capturado pela fotografia e gravação.

Segundo Wunder (2006, p. 2),

a linguagem fotográfica gera em nós uma dupla sensação ao nos colocar a frente de algo que, ao mesmo tempo, está e não está ligado ao que chamamos de realidade. Uma fotografia é um pacote de informações na medida em que nos fornece dados sobre os lugares, as pessoas, as épocas e os acontecimentos. É nesse sentido que ela ganha um grande valor como registro histórico e, mais radicalmente, como documento de comprovação dos fatos.

Quanto à observação e ao procedimento de filmagem, Graue e Walsh (2003, p.136) apontam que “o vídeo pode ser útil para registrar as observações. O registro em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes e é particularmente útil ao nível da microanálise”.

Nessa perspectiva, ainda, esses autores acrescentam:

fotografias instantâneas ou minifilmes de um cenário, pessoa ou acontecimento, e contam uma história que ilustra um tema interpretativo dentro de um estudo de investigação. Os episódios³⁵ esboçam imagens que, através dos seus pormenores, ilustram ideias que parecem inerentemente relacionadas com o estar lá (GRAUE; WALSH, 2003, p. 255).

Os autores também explicitam que “os episódios são cristalizações desenvolvidas para contar algo – são ferramentas da comunicação que ajudam a elevar o conhecimento tanto do leitor como do autor” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 256), tendo em vista que apresentam o princípio da triangulação, em que “um bom registro de dados contém pontos de vista recolhidos de tantas perspectivas quanto possível” (p. 127).

É importante destacar que as gravações não obedeceram a um roteiro rígido estabelecido, uma vez que o intuito era o de captar as interações das crianças diante das experiências vivenciadas no ambiente em que estavam inseridas.

Nesse sentido, André (2005, p. 28) assegura que “é possível manter um esquema aberto e flexível que permita rever os pontos críticos da pesquisa, [...] incluir novos instrumentos e novas técnicas de coletas de dados”, uma vez que, com base em Amorim (2006, p. 96), a intenção é a de

[...] tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar (de pesquisadora e com o olhar distanciado), que é necessariamente exterior à vivência do retratado (o sujeito da pesquisa), para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática.

Tão importante quanto o que foi descrito até aqui são as questões éticas, uma vez que, em pesquisa, há necessidade de se respeitarem esses princípios. É por isso que a pesquisa somente foi iniciada após a aprovação e liberação do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, cujo documento consta no Anexo 3 deste trabalho.

Ademais, neste estudo, os direitos de proteção das crianças foram salvaguardados, sendo que a atuação ética da pesquisa ocorreu pela obtenção do consentimento informado, junto aos adultos responsáveis, visando à privacidade, anonimato e confidencialidade de todos os envolvidos.

³⁵ Nesta pesquisa, os episódios serão denominados de eventos de interação, de acordo com a Sociologia da Infância (GUIMARÃES, 2011, p.118).

Para a participação na pesquisa, os sujeitos receberam autorização prévia, por escrito (consentimento), de seus pais ou responsáveis, cujas crianças foram convidadas a participarem no estudo. O convite foi realizado por mim, por meio de uma Carta de Apresentação (Apêndice B), que foi entregue em reunião aos pais e também nos momentos de saída das crianças na unidade educativa. Tanto na reunião como no referido documento expliquei a pesquisa e apresentei o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndice C).

É importante relatar que os pais tiveram a liberdade de recusar a participação de sua criança ou mesmo recusar que a mesma continuasse participando em qualquer fase da pesquisa, sem que isso viesse trazer qualquer prejuízo para os participantes. Vale ressaltar que as observações foram efetivadas na presença de adultos (docentes) conhecidos pelas crianças e que, por isto, estes profissionais também receberam a Carta de Apresentação, bem como preencheram o TCLE (Apêndice E).

Em razão da extensão do documento, na reunião de apresentação os pais e/ou responsáveis pelas crianças solicitaram que a leitura fosse feita em sua residência, para posterior devolução devidamente assinado.

Frente ao meu consentimento, nos dias subsequentes deparei-me com o problema de devolutiva do documento pelos pais e/ou responsáveis, que alegavam tê-lo esquecido em casa, ou até perdido, o que trouxe a necessidade de providenciar novas cópias para aqueles que haviam perdido o documento e, com a colaboração da Coordenadora, solicitar, com certa frequência, a devolução do TCLE.

Após algum tempo os documentos foram devolvidos; a maioria dos pais consentiu na participação de seus filhos. Conquanto não houvesse nenhum documento que assinalasse a não participação da criança, considerei essa interpretação em relação àqueles que foram devolvidos em branco. Foram poucos, mas essa posição foi respeitada.

Além disso, no decorrer na pesquisa não houve ocorrência de perguntas, por parte das famílias, referentes às atividades desenvolvidas em campo, como também nenhuma solicitação de desistência em relação às crianças participantes.

Quanto ao consentimento em relação à participação das crianças, foram levados em consideração cuidados de atenção e sensibilidade, da minha parte, no sentido de conseguir perceber se havia satisfação ou não em participar da pesquisa.

Ressalto que estive atenta ao que Ferreira (2010, p. 163) explicita, com relação à questão do assentimento:

aceitação por menores que não têm idade legal para o direito de consentimento; aceitação por crianças que entendem algumas mas não todas as questões centrais requeridas pelo consentimento; aceitação pode significar pelo menos não recusar.

Para a autora (2010, p.177), a noção de assentimento deve ser “entendida como processos em curso para obter a permissão das crianças a fim da sua observabilidade ser por elas aceite”.

Ferreira (2010) observa, também, que a obtenção do assentimento por parte das crianças dependerá da relação de confiança estabelecida com o investigador e que a aceitação da sua presença, além de ter de ser permanentemente ativada e renegociada, ao longo da pesquisa, terá de ser refletida criticamente em função da receptividade e reciprocidade e/ou rejeições que desencadeie.

Nesse sentido, a autora (2010, p.178) complementa: “ao mesmo tempo, importa desenvolver e acionar uma sensibilidade ética capaz de interpretar as decisões das crianças de modo diferenciado e socialmente contextualizado”.

Reforçando o que já foi exposto, as considerações de Buss-Simão (2014, p. 54) são pertinentes, quando destaca que “no âmbito da pesquisa com crianças, as questões éticas não se limitam a negociar o acesso e permissão, mas constituem uma parte importante do processo, em todo o percurso da investigação”. Em relação à simetria ética, esse autor ressalta que

o pesquisador deve trabalhar de modo reflexivo e cuidadoso, tendo como ponto de partida a premissa de que os direitos éticos para as crianças são iguais aos dos adultos. Além disso, deve considerar suas ações, responsabilidades, utilização de métodos adequados e formas de comunicação em todo o processo de investigação (BUSS-SIMÃO, 2014, p. 54).

Dessa forma, levando em consideração essas questões éticas, primei pela garantia da privacidade de todos os envolvidos no contexto da pesquisa, por meio da utilização de nomes fictícios das crianças, restrições quanto à exibição das imagens e dados audiovisuais, como também omissão do nome da instituição onde ocorreu a investigação.

Quanto à devolutiva da pesquisa desenvolvida, como explicitado no TCLE, os resultados serão apresentados para a equipe pedagógica envolvida e pais ou responsáveis que tiverem interesse, em local e data a serem definidos com a instituição.

Por fim, para a seleção e análise do material utilizei a metodologia de análise de conteúdo, que consiste numa “técnica de análise das comunicações”; tendo por base o objetivo do estudo que é analisar as vozes das crianças pequenas frente às interações estabelecidas e ao ambiente educativo da creche, sendo a descrição destas ações com aspectos qualitativos (BARDIN, 2011, p. 37).

3.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Partindo das observações acima expostas, passo a delinear o contexto investigado.

A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil – CEINF, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.

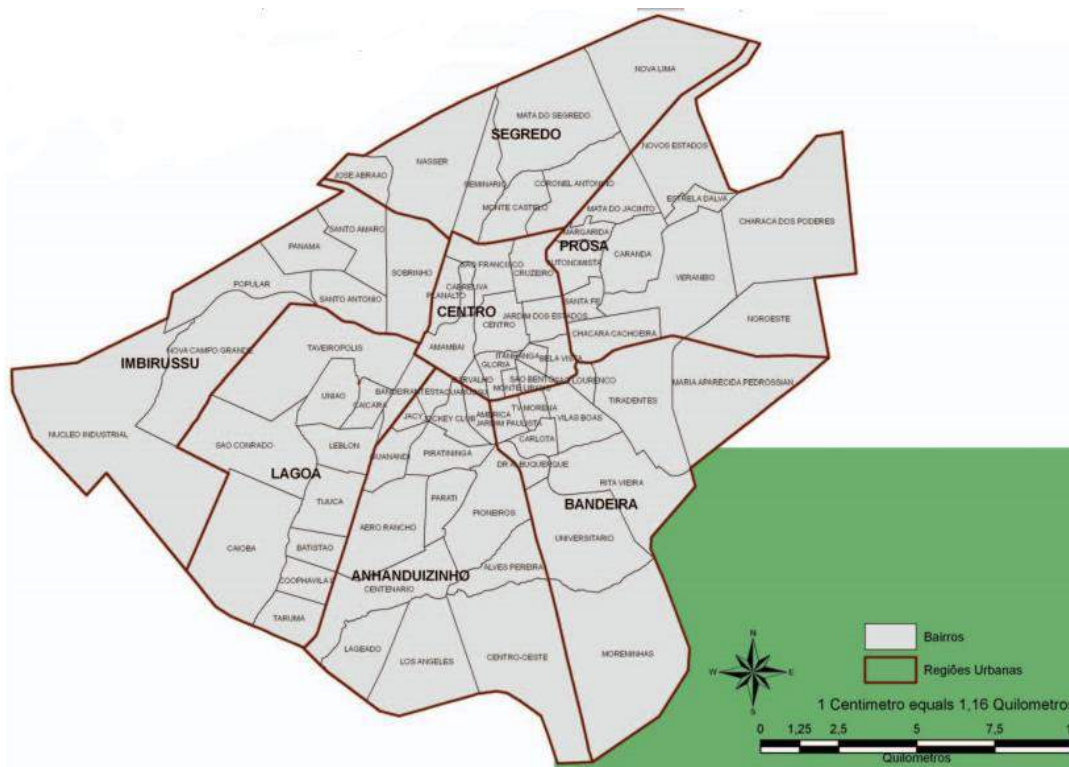
Conforme explicitado anteriormente, por razões éticas e de confidencialidade, para este estudo, nomeio a instituição pesquisada de Ceinf Francesco Tonucci, como forma de homenagear, em vida, o psicólogo, pedagogo, escritor e desenhista que capta o olhar e a voz das crianças, ao retratá-las em seus desenhos. Além disso, trago para aqui, como já visualizado, algumas de suas produções iconográficas, como uma linguagem a mais para expressar o que as crianças têm a dizer.

A razão da escolha desse lócus de pesquisa se deve ao comprometimento que os profissionais da instituição demonstram ter com o trabalho que realizam com as crianças e suas famílias, prática e postura reconhecidas e muito apreciadas por um significativo grupo da Rede Municipal de Ensino, de Campo Grande – MS.

O Ceinf Frato³⁶ realiza atendimento às crianças em período integral; seu horário de funcionamento começa às 6h30min e termina às 17h. A Unidade está situada na zona urbana, especificamente na região do Anhanduzinho, conforme podemos localizar no mapa indicativo da Figura 19, a seguir.

³⁶ Também como o referido autor é conhecido e assina em suas obras.

Figura 19 - Divisão da Sede Urbana de Campo Grande



Fonte: Sauer et al. (2012, p.19).

Segundo dados apresentados por Sauer et al. (2012), a região urbana do Anhanduizinho tem um expressivo número de famílias cadastradas no Cadastro Único para Programas Sociais – CADÚNICO. Tal programa

identifica as famílias mais vulneráveis, entendidas como aquelas que têm renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa, ou renda mensal total de até três salários mínimos, coleta suas informações nos formulários, registra os dados no Sistema e realiza a atualização cadastral. O Governo Federal, por meio de um sistema informatizado, consolida os dados no CADÚNICO. O CADÚNICO permite conhecer a realidade socioeconômica dessas famílias, trazendo informações de todo o núcleo familiar, das características do domicílio, das formas de acesso a serviços públicos essenciais e dados de cada um dos componentes da família (SAUER et al., 2012,p.32).

É pertinente destacar que o Ceinf Frato é uma instituição originária do Projeto CIEPs – Centro Integrado de Educação Pública, que, segundo Menezes e Santos (2001), foi um projeto composto das instituições que foram idealizadas, no Brasil, com o objetivo de promover educação em tempo integral às crianças das classes populares, garantindo o atendimento de suas necessidades e interesses.

Com efeito, esses Centros foram inspirados e orientados pedagogicamente pelo antropólogo e educador Darcy Ribeiro, na ocasião em que era Secretário da Educação, no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. Nesse contexto, os CIEPs foram construídos a partir do ano de 1984, seguindo um projeto arquitetônico padrão assinado pelo arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer.

De acordo com Menezes e Santos (2001), foram criadas 500 unidades em todo o Brasil. Destas, cinco foram construídas em Mato Grosso do Sul, uma delas em Campo Grande, que constitui, hoje, o lócus desta pesquisa.

Com base nos documentos do Ceinf, a obra foi construída com recursos do Governo Federal, sendo entregue para administração em parceria do Estado com a Prefeitura Municipal. Os registros apontam, ainda, que em razão do trabalho diferenciado que seria realizado por ambas as administrações, o CIEP de Campo Grande passou a ser denominado Centro de Atendimento a Criança e ao Adolescente - CAIC, deixando de funcionar em regime de semi-internato, conforme propunha o projeto original, para aderir a uma proposta escolar.

Conforme dados da Unidade, as obras do complexo Francesco Tonucci foram iniciadas na gestão do governador Pedro Pedrossian (1991-1994), porém sua inauguração ocorreu na gestão do governador Wilson Barbosa Martins, em 26 de janeiro de 1997, pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, juntamente com o governador e o prefeito, na época, Wilson Barbosa Martins e André Puccinelli, respectivamente.

Com relação ao decreto que normatizou a criação da instituição, trata-se do de número 7.392, de 27 de janeiro de 1997, do Diário Oficial do município de Campo Grande-MS.

Consoante os documentos, inicialmente o complexo inaugurou suas atividades com 16 salas de aulas no turno matutino, sendo duas salas de pré-escola, seis salas de 1ª série, cinco salas de 2ª série e três de 3ª série. No período vespertino, funcionavam 12 salas de aulas: duas salas de pré-escolar, três salas de 4ª série, quatro de 5ª série e três de 8ª série, com um total de 1.280 alunos matriculados, nos dois turnos.

Contudo, em 1998, essa unidade foi reorganizada; um segmento passou a atender como creche e o outro como setor odontológico, em atendimento às crianças matriculadas e à comunidade, organização que funciona até os dias atuais. Ressalte-se, então, que somente em 14 de abril de 1998 que foi oficialmente

inaugurado o Centro de Educação Infantil Francesco Tonucci, ou Ceinf Frato, como tem sido referido aqui.

Com 18 anos de existência³⁷, o Ceinf Frato, atualmente, tem 173 crianças matriculadas e atende a faixa etária dos quatro meses até 4 anos e 11 meses de idade.

As crianças são distribuídas em turmas conforme a faixa etária, com esta distribuição: Berçário I (4 a 11 meses), Berçário II (12 meses a 2 anos), Creche I (2 anos a 2 anos e 11 meses), Creche II (3 anos a 3 anos e 11 meses) e Pré I (4 anos a 4 anos e 11 meses).

Ademais, possui um total de 54 funcionários: uma gestora, uma coordenadora pedagógica e o corpo docente formado por 25 recreadoras³⁸ e 17 professores/as³⁹, além do corpo administrativo formado por duas secretárias, duas cozinheiras, duas lactaristas, quatro ASDS⁴⁰, que cumprem carga horária de 6h de trabalho.

³⁷ Dados referentes ao período de realização da pesquisa.

³⁸ Esta é a denominação oficial utilizada nos Centros de Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino – REME, de Campo Grande-MS, referente às profissionais que desenvolvem atividades mais recreativas com as crianças. Utilizamos a expressão no feminino em virtude de serem todas mulheres, no Ceinf Frato. Até o ano de 2015, o trabalho dessas profissionais compunha uma carga horária de 8 horas trabalhadas, permanecendo em período integral na Unidade. E a partir do Decreto de nº 12.646, de 28 de maio de 2015, passaram a exercer a carga horária de 6 horas de trabalho, de modo que foi estabelecido dois turnos distintos de trabalho para essas profissionais.

³⁹ No período investigado, o Ceinf Frato possuía um corpo docente com dezesseis professoras e um professor, que posteriormente foi substituído por uma professora. Estes eram responsáveis pelo componente curricular denominado de Atividade II (AT.II). Vale destacar que, em razão do cumprimento da Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.738/2008, Parágrafo Único do art. 2º da Lei Complementar nº 208, de 27 de dezembro de 2012 e Parecer CNE/CEB nº 18/2012, os profissionais da Educação Básica, no exercício da docência nas unidades escolares da REME - MS passaram a cumprir, a partir de janeiro de 2014, a carga horária de 13 horas-aulas e 7 horas-atividades. Com relação às horas-atividades, estas correspondem ao tempo reservado ao docente para realização do planejamento, a ser cumprido na modalidade presencial, ou seja, na unidade escolar e em local de livre escolha. Em relação ao cumprimento das horas de planejamento, estas são organizadas conforme propõe a Resolução SEMED nº 157, de 6 de junho de 2014, na qual propõe que serão cumpridas em proporcionalidade, sendo 50% no âmbito da unidade de ensino e 50% em local de livre escolha, organizados da seguinte maneira: 4 horas-atividades na unidade escolar e 3 horas-atividades em local de livre escolha, a serem cumpridas na primeira e terceira semana do mês e 3 horas-atividades na unidade escolar e 4 horas-atividades em local de livre escolha, a serem cumpridas na segunda e quarta semana do mês. Quanto ao quantitativo de carga horária diferenciado em relação ao exposto, o mesmo encontra-se no Anexo Único da Resolução SEMED nº 151, de 10 de dezembro de 2013. Deste modo, o/a professor/a responsável pelas 13h/aulas com uma turma, recebe a expressão Professor/a de Atividade I ou AT.I e as outras 7h/aulas restantes com a turma, ficam sob a responsabilidade do/a Professor/a de AT.II, no caso do Berçário, como também nas demais turmas, no entanto, com o acréscimo dos/as professores/as de Educação Física e Arte, conforme a carga horária de cada nível.

⁴⁰ Auxiliar de serviços diversos. Recebem esta denominação as profissionais encarregadas pela limpeza e organização do espaço físico do Ceinf. Também, no período dessa investigação, eram todas mulheres.

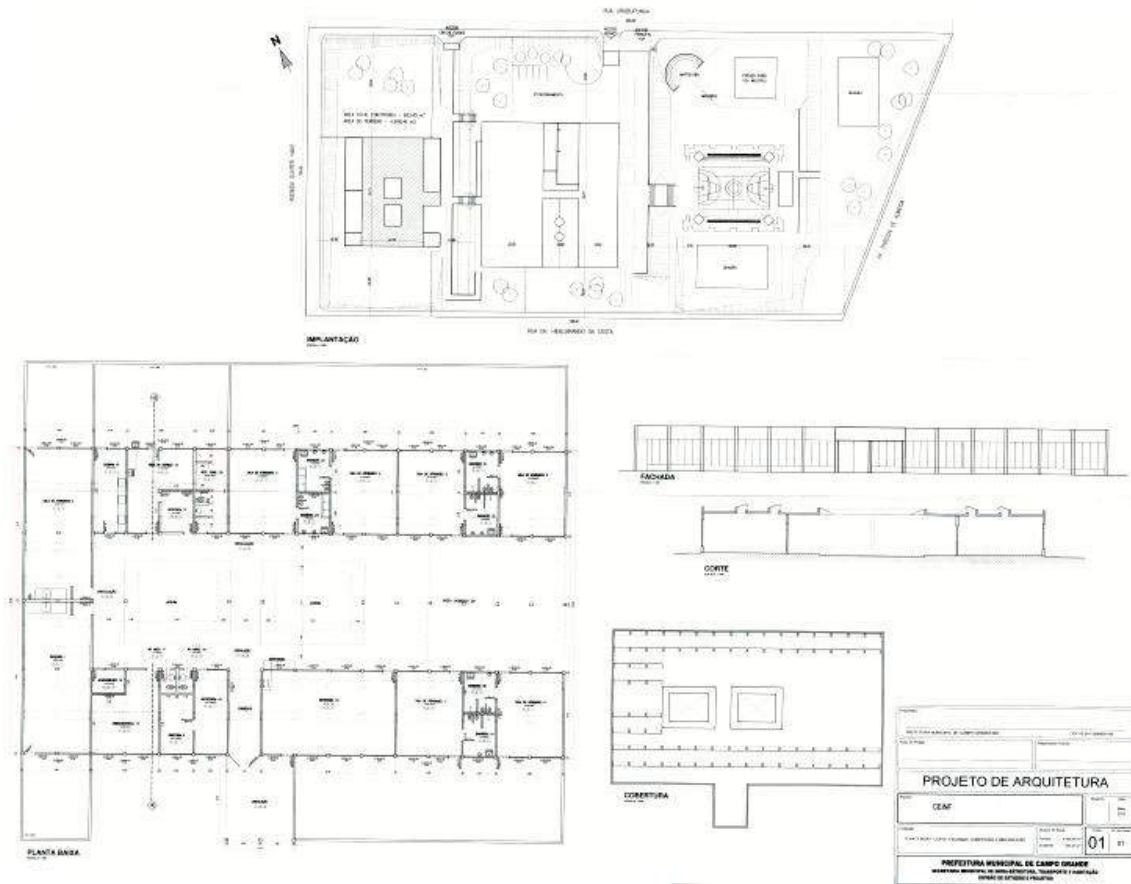
Com relação aos espaços físicos, o Ceinf Francesco Tonucci conta com oito salas de aula contendo mesas, cadeiras e banheiro, que fica no interior dos ambientes. Para as crianças menores, o lavatório em que as crianças tomam o banho fica numa bancada junto ao fraldário, como forma de propiciar maior praticidade e interação entre o adulto e a criança.

Cabe ressaltar que, tanto o mobiliário quanto as instalações sanitárias são adaptadas ao tamanho das crianças. Do berçário até as turmas do Pré, as salas possuem quadros de chamada, rotina e produções das crianças, que são fixados nas paredes.

Também o Ceinf Frato possui refeitório para as crianças, cozinha, lavanderia, almoxarifado, despensa, sala dos professores junto à coordenação, varanda coberta, espaço de recreação livre em área descoberta, sendo duas quadras pequenas, área verde e o parque. Além desses espaços, há banheiro para os funcionários, secretaria, sala da direção, área de circulação e hall de entrada com portão, que é mantido sempre fechado, para controle de entradas e saídas entrada, e segurança das crianças.

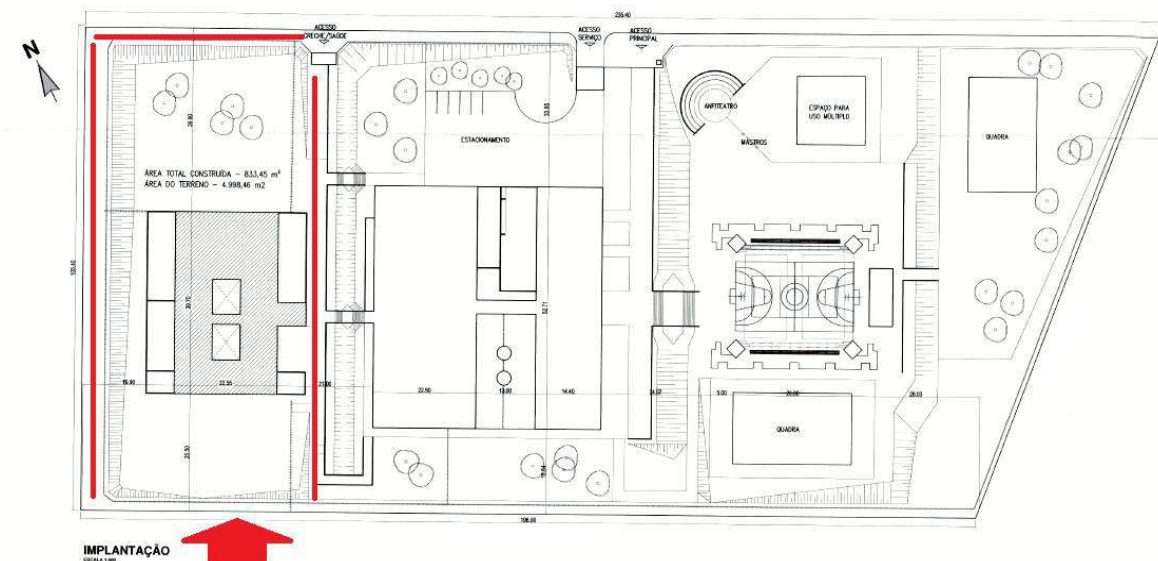
Apresento, a seguir, a Figura 20, por meio da qual podemos ter a visão do Projeto Arquitetônico do Complexo que serviu de base à construção do Ceinf Francesco Tonucci, a Figura 21, cuja área demarcada indica a localização da estrutura física da Unidade, e as Figuras 22 e 23, nas quais aparecem a cobertura, a fachada e o corte do prédio.

Figura 20 - Projeto de Arquitetura do Complexo CIEP/CAIC



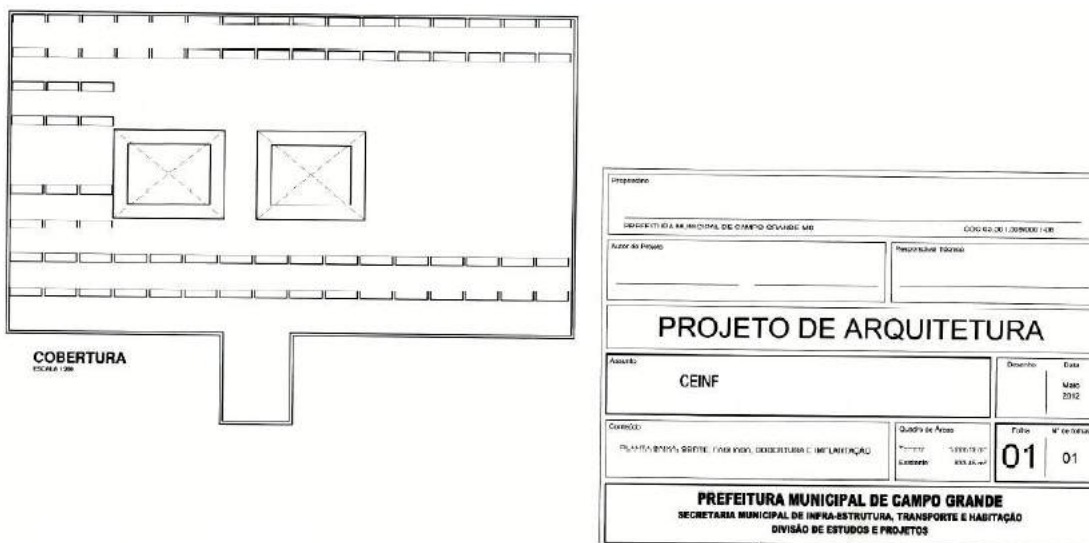
Fonte: Acervo do Ceinf Francesco Tonucci

Figura 21 - Localização do Ceinf Frato



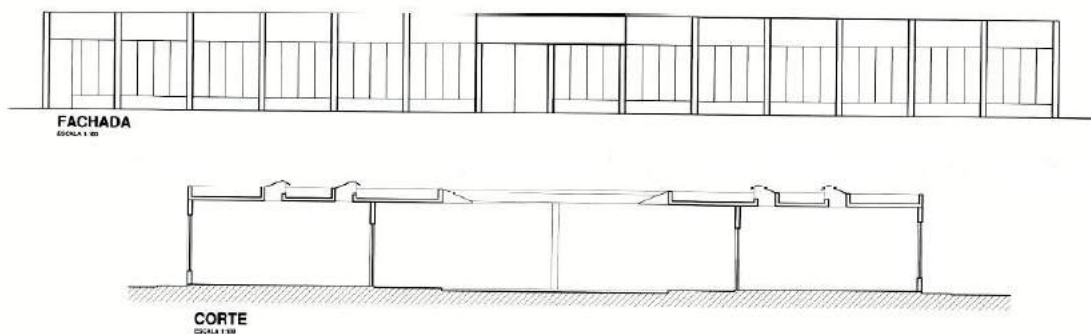
Fonte: Acervo do Ceinf Francesco Tonucci

Figura 22 - Cobertura do Ceinf Frato



Fonte: Acervo do Ceinf Francesco Tonucci

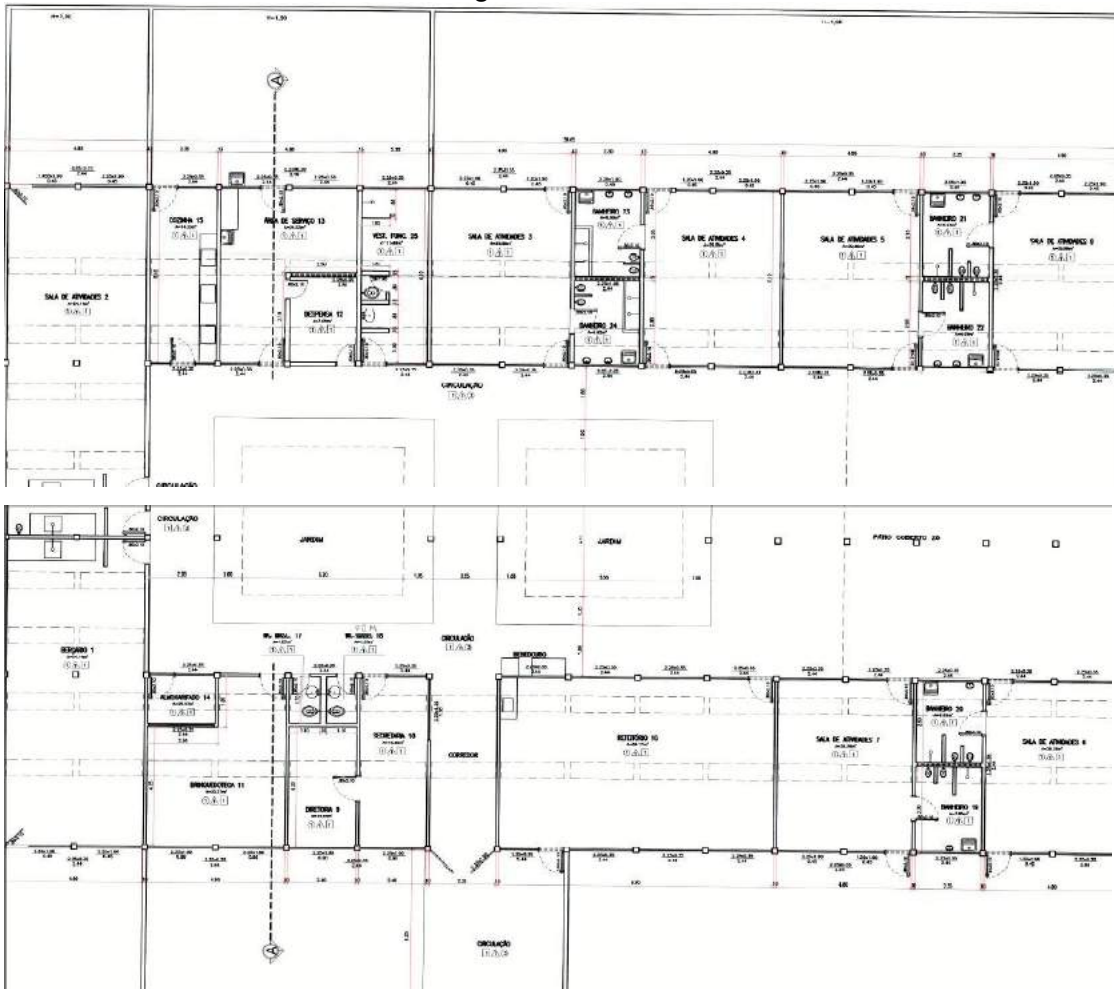
Figura 23 - Fachada e Corte do Ceinf Frato



Fonte: Acervo do Ceinf Francesco Tonucci

Dando continuidade ao processo de descrição do campo pesquisado, na Figura 24 retrato a planta baixa do Ceinf. Esclareço que, para melhor visualização e leitura, o Anexo A traz esse mesmo documento, porém, em proporções maiores.

Figura 24 - Planta Baixa do Ceinf Frato



Fonte: Acervo do Ceinf Francesco Tonucci.

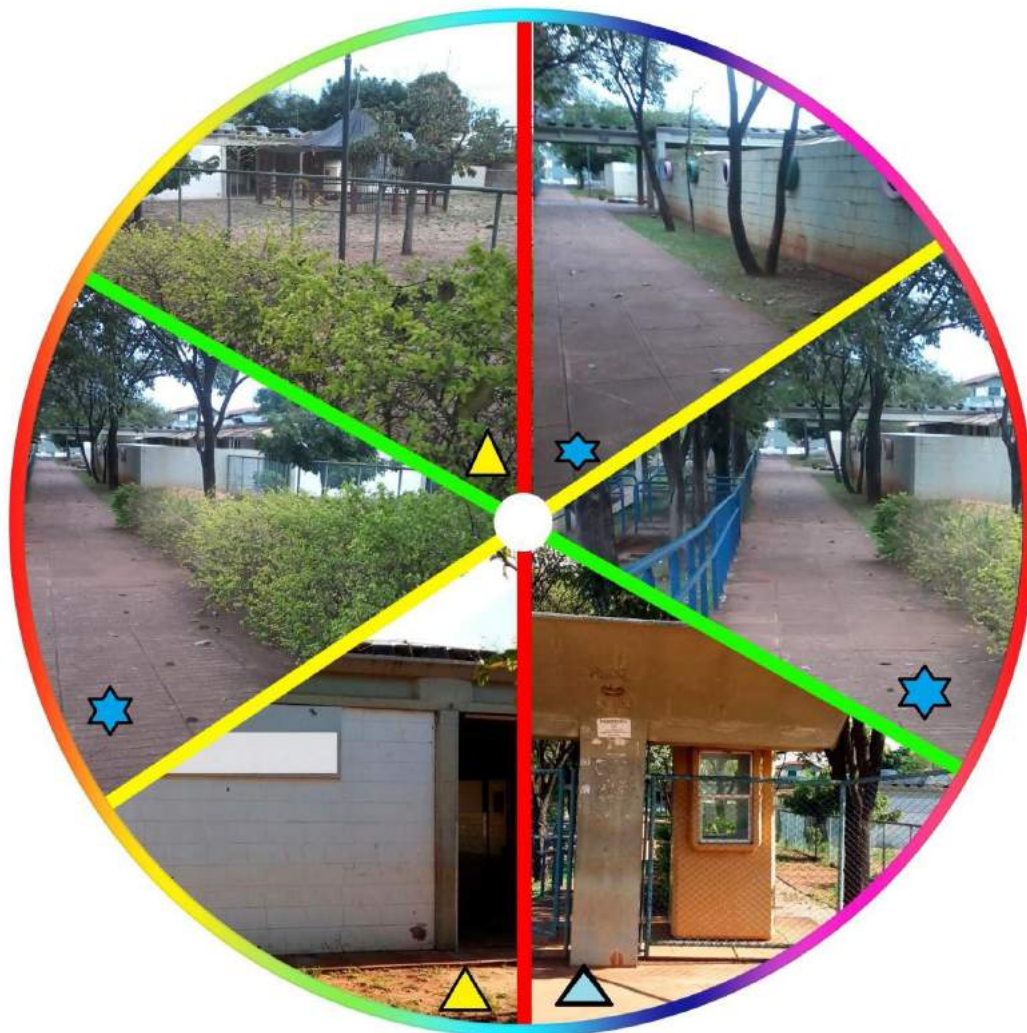
Passo a descrever essa imagem, a fim de oferecer melhor compreensão do espaço.

Um portão de alambrado é o meio de acesso principal para o Ceinf e, também, para o setor odontológico que é mantido pela Secretaria de Saúde. Ao ultrapassar esse portão, percorre-se uma calçada retilínea que, geralmente, possui marcas deixadas pelas crianças, com desenhos coloridos feitos com giz de quadro. Esse corredor, que fica entre pequenos arbustos e árvores, dá acesso ao hall de entrada do Ceinf Frato. Ao percorrê-lo, já é possível contemplar as crianças brincando no parque ou mesmo ouvir o burburinho delas, nas atividades que desenvolvem nos diversos espaços, paralelos a esse corredor de entrada, separados apenas por um muro: as salas, o refeitório ou a quadra. A mandala⁴¹ da Figura 25 retratada dá uma visão dessa fachada lateral; seguindo-se a ela, no

⁴¹ A opção por esta organização e representação das fotos é devido à intenção de atribuir dinamismo às imagens, uma vez que o ambiente educativo da creche é marcado pelo movimento constante.




Quadro 1 disponibilizo a legenda dos sinais que indicam os diversos segmentos demarcados na mandala.

Figura 25 - Mandala da fachada e lateral do Ceinf Frato



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 1 - Legenda da fachada e lateral do Ceinf Frato

| | |
|---|----------------------------------|
|  | Portão de acesso ao Ceinf Frato |
|  | Fachada do Ceinf Frato |
|  | Lateral de acesso ao Ceinf Frato |

Fonte: Elaboração própria

Mais adiante, os pneus coloridos com plantações direcionam para o hall de entrada. Para ter a entrada na Unidade autorizada, é necessário que qualquer pessoa se identifique, na bancada da secretaria; deste modo, o portão é aberto.

Da bancada da secretaria é possível visualizar a sala da direção, e também, de primeiro impacto, ser recepcionado por uma tela da releitura da obra do Romero Brito, com um personagem de braços abertos. As cores e o simbolismo da pintura retratam bem a harmonia e a forma como gestão e equipe se relacionam, entre si e com as crianças, como também com aqueles que não pertencem ao grupo e chegam ao Ceinf.

Passando pelo portão e seguindo pelo lado esquerdo tem-se um orelhão, cuja utilidade maior é ter pendurada a chave do portão do Ceinf; em seguida, há o banheiro dos funcionários, a sala dos professores e coordenação, adaptados ao que na planta baixa indica brinquedoteca. Nesse espaço estão os materiais de uso comum aos professores e recreadoras, em estantes e prateleiras, como também brinquedos, jogos e fantasias a serem utilizados por eles e pelas crianças em sala.

Ainda na sala da coordenação há a mesa e armário da Coordenadora Pedagógica e uma mesa ampla, com várias cadeiras e um computador para serem utilizados pela equipe docente em momentos de reunião, estudos e planejamentos. Um quadro mural com datas, lembretes e programações a serem contemplados pelos docentes compõe, ainda, essa sala.

Prosseguindo com a descrição dos espaços da Unidade, no corredor lateral há uma mesinha forrada com toalha, na qual é servido o lanche dos funcionários, como café, chá e pãozinho, nos 10 minutos de intervalo dos dois períodos - matutino e vespertino.

Exposto acima da mesa há um quadro mural para comunicação e organização do funcionamento de toda a Unidade, bem como, na parede ao lado, outro mural dá espaço para as produções das crianças e, abaixo deste, há um banco de três lugares destinado aos funcionários, em seu tempo de intervalo.

Avançando, mais adiante estão as salas do Berçário I; na planta baixa, onde consta sala de atividades 2, funciona o Berçário II. Depois estão a cozinha, a despensa e área de serviço.






A seguir, as Figuras 26 e 27 ilustram alguns desses espaços.

Figura 26 - Mandala dos espaços do Ceinf Frato (I)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 2 - Legenda dos espaços do Ceinf Frato (I)

| | |
|---|--|
|  | Sala do Creche I B ⁴² |
|  | Sala dos Professores e Coordenação Pedagógica |
|  | Parque |
|  | Hall de entrada |
|  | Sala do Berçário I |

Fonte: Elaboração própria

⁴² Utiliza-se a expressão “do Creche” por se referir ao nível da turma.

Figura 27 - Mandala dos espaços do Ceinf Frato (II)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 3 - Legenda dos espaços do Ceinf Frato (II)

| | |
|---|---|
|  | Solário Berçário I |
|  | Sala dos Professores e Coordenação Pedagógica (Espaço para brinquedoteca) |
|  | Secretaria (com acesso à direção) |
|  | Parque |
|  | Refeitório |
|  | Hall de entrada |

Fonte: Elaboração própria

Mais adiante desses espaços estão as salas dos Creches IA, IB e IIA; ao lado desta está a casinha de bonecas, na varanda coberta. Essa é a área em que as crianças brincam, realizam atividades orientadas pelos professores e pelas recreadoras, ensaiam para as apresentações e festividades, bem como assistem às dramatizações realizadas pela equipe docente. Também na varanda há um bebedouro baixo, de fácil acesso para as crianças.

É interessante ressaltar que todas as portas foram decoradas e identificadas, inclusive com uma expressão de saudação: “Sejam bem-vindos”.

No centro do Ceinf encontram-se os jardins, com gramas, pequenas árvores e arranjos de flores, feitos em pneus coloridos. À frente dos jardins, passando a varanda coberta, temos acesso ao parque de areia, que é fechado por grade e coberto por uma tela de proteção ao sol e também à entrada de animais no local. Este espaço encontra-se na área verde e possui brinquedos como balanços, escorregador, gira-gira e trepa-trepa.

Do lado oposto ao corredor já descrito, estão as salas do Creche IIB, Pré IA e Pré IB, e o refeitório com mesas e bancos à altura das crianças.

No espaço lateral às salas, de ambos os blocos, estão localizadas as duas áreas livres descobertas, que foram calçadas, pintadas com amarelinha e uma miniquadra e onde foi instalado um chuveiro, que é usado após determinadas atividades e também para o banho de mangueira. Esse espaço é utilizado para as aulas de Educação Física, atividades de movimento e brincadeiras.

Na área verde, as crianças, juntamente com os professores e recreadoras, cultivam um jardim e um pomar onde plantam mudas de árvores frutíferas e de outras espécies. Todas as áreas descritas são muito utilizadas pelas crianças e adultos que fazem parte do Ceinf Frato, sendo notória a organização e o respeito mútuo expressos em todas as ações e espaços.




A seguir, as Figuras 28 e 29 apresentam outros espaços que fazem parte da vivência diária das crianças do Ceinf Frato.

Figura 28 - Mandala do hall de circulação do Ceinf Frato



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 4 - Legenda do hall de circulação do Ceinf Frato

| | |
|---|-----------------------------------|
|  | Hall de circulação do Ceinf Frato |
|  | Ceinf Frato em 2015 |
|  | Ceinf Frato em 2016 |




Fonte: Elaboração própria

Figura 29 - Mandala das quadras descobertas e varanda do Ceinf Frato



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 5 - Legenda das quadras descobertas e varanda do Ceinf Frato

| | |
|---|----------|
|  | Varanda |
|  | Quadra 1 |
|  | Quadra 2 |

Fonte: Elaboração própria

3.3 SENTINDO O CAMPO EMPÍRICO

Dei início aos preparativos para a pesquisa em agosto de 2015, quando fui até o Ceinf Francesco Tonucci para levar a Carta de Apresentação da Universidade, a fim de obter autorização e poder desenvolver a investigação na Unidade.

Na ocasião, fui recebida pela Diretora e pela Coordenadora do Ceinf, que demonstraram muito interesse pelo estudo que seria desenvolvido. Para tanto, emitiram um documento que autorizava, então, a realização desta pesquisa aqui descrita.

A partir de então, submeti meu projeto de pesquisa à Plataforma Brasil, recebendo, em setembro do mesmo ano, a aprovação e a liberação da pesquisa por meio do Parecer Consubstanciado do CEP.

Após entrega do TCLE e coleta das assinaturas dos pais ou responsáveis pelas crianças, bem como dos docentes que fazem parte do grupo pesquisado, em novembro de 2015 iniciei a pesquisa com as crianças, que foi realizada até a primeira quinzena de dezembro do referido ano, quando teve início o período das férias das crianças.

Em 2016, e por solicitação da instituição, a pesquisa foi retomada no mês de março, tendo sido respeitado o período de adaptação das crianças, estendendo-se até maio desse mesmo ano.

Inicialmente, pretendia realizar a pesquisa na sala do Berçário I, em 2015 e dar continuidade em 2016, com a mesma turma, que então seria o Berçário II. Esse critério fora escolhido em razão de restringir a pesquisa com as crianças bem pequenas.

Todavia, a turma das crianças que compunham o Berçário I, em virtude da grande demanda, comportava crianças além da faixa etária de corte, por não haver vagas disponíveis nas demais turmas. Por esta razão e da organização administrativa do Ceinf, para o ano letivo de 2016 as crianças foram distribuídas, devido à idade, entre as salas do Berçário II, Creche IA, Creche IB e dois bebês permaneceram ainda no Berçário I.

Como a maioria das crianças do Berçário I (2015) foi para a turma do Creche IB, optei por dar continuidade à pesquisa com este grupo. Desta forma, as

crianças da turma do Creche IB, que não participaram da pesquisa em 2015, bem como os professores que não atuaram com a turma pesquisada, os pais ou responsáveis e os profissionais receberam a Carta de Apresentação para preenchimento do TCLE.

Assim, a pesquisa foi realizada nas situações cotidianas do Berçário I, em 2015, e do Creche IB, em 2016, o que tornou possível observar as condutas espontâneas das crianças pequenas e compreender como elas estabelecem interações entre si e com o ambiente educativo da creche.

Desse modo, foram levados em consideração os gestos, as ações, os choros, os risos, os silêncios, os movimentos, os olhares, os balbucios, as falas e as diversas formas de manifestação de expressão das crianças pequenas, a exemplo do que Rego (1995, p. 64) salienta:

[...] mesmo a fala mais primitiva da criança é social. Nos primeiros meses de vida, o balbucio, o riso, o choro, as expressões faciais ou as primeiras palavras das crianças cumprem não somente a função de alívio emocional (como, por exemplo, manifestação de conforto ou incômodo) como também são meios de contato com os membros de seu grupo.

Realizei 82 horas de observação, distribuídas em 4 semanas entre os meses de novembro e dezembro de 2015, e em 11 semanas entre os meses de março a maio de 2016. Comparecia no local da pesquisa, o Ceinf Francesco Tonucci, duas a três vezes por semana, em turnos e horários alternados de modo a acompanhar os diversos momentos da rotina das crianças. Os resultados conseguidos serão descritos no Capítulo 4.

3.4 OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são as crianças, bem como seus parceiros (crianças e adultos/docentes), das salas do Berçário I (2015) e do Creche IB (2016).

Como já mencionado anteriormente, os nomes dos co-autores da pesquisa não aparecem, a fim de que a privacidade de todos eles seja preservada. Porém, mantenho, nos pseudônimos adotados, as letras iniciais dos nomes de cada criança e adulto, principalmente como forma de valorizar a singularidade das crianças.

Para a reformulação dos nomes das crianças orientei-me a partir de um princípio descrito por Maffesoli (2009, p. 8) quando se refere à “*ética*⁴³ *da estética*, ou seja, a um *ethos* constituído a partir das emoções partilhadas e vividas em comum”.

Sendo assim, o tempo vivido com as crianças do Ceinf Frato permitiu-me vislumbrar e ir ao encontro de elementos que são englobados pelo termo da estética, tal como proposto por Maffesoli (2009, p. 25): “sensibilidade, sensação, sentimento, atração”.

Nesse sentido, o autor define “a estética, como momentos vividos em comum, situação na qual se exprimem o tempo imóvel, o prazer do instante eterno” (MAFFESOLI, 2009, p.74).

Como forma de retratar os elementos dessa estética, bem como a eternização deste tempo vivido no Ceinf Frato, escolhi nomear as crianças com termos relacionados às sensações e sentimentos, como representantes das características mais marcantes de cada um, bem como do modo de perceber cada criança. No Quadro 6, registro os nomes adotados para as crianças participantes desta pesquisa.

Por meio das fichas de matrícula das crianças, foi possível obter informações a respeito das profissões dos pais, que são: vendedores, motoristas, vigilantes, pintor, electricista, mecânico, pedreiro, do lar, estudante, professora, autônoma, frentista, garçom, asd, operador de caixa, serrador, assistente de administração e funcionário público.

Trata-se de um grupo de 20 crianças, com datas de nascimento nos anos de 2013 e 2014, muito ativas, alegres e curiosas, que sempre recebiam-me com muito acolhimento e carinho.

O Berçário I, em 2015, era composto por 6 meninos e 14 meninas. Já em 2016, o grupo do Creche I B era formado por 7 meninos e 13 meninas.

No Quadro 7 apresenta informações sobre a equipe pedagógica envolvida na pesquisa.

⁴³ Grifos do autor.

Quadro 6 - Identificação das crianças protagonistas

| Identificação Crianças – Berçário I (2015) | Idade (Dez./2015) | Identificação Crianças – Creche I B (2016) | Idade (Maio / 2016) |
|--|-------------------|--|---------------------|
| Amizade | 2 anos | Amizade | 2 anos e 5 meses |
| Afeto | 2 anos e 3 meses | Afeto | 2 anos e 8 meses |
| Amorosa | 2 anos e 2 meses | Amorosa | 2 anos e 7 meses |
| Beleza | 2 anos | Alegria | 2 anos e 10 meses |
| Bondade | 1 ano e 8 meses | Contente | 2 anos e 3 meses |
| Caridade | 2 anos e 9 meses | Empatia | 2 anos e 6 meses |
| Carinho | 1 ano e 9 meses | Entusiasmo | 2 anos e 4 meses |
| Equilíbrio | 1 ano e 11 meses | Equilíbrio | 2 anos e 4 meses |
| Igualdade | 2 anos e 3 meses | Esperança | 2 anos e 10 meses |
| Inocência | 1 ano e 9 meses | Igualdade | 2 anos e 8 meses |
| Iluminada | 1 ano e 8 meses | Inocência | 2 anos e 2 meses |
| Inspiração | 1 ano e 10 meses | Jovial | 3 anos e 1 mês |
| Lealdade | 1 ano e 9 meses | Liberdade | 2 anos e 10 meses |
| Linda | 1 ano e 7 meses | Lealdade | 2 anos e 2 meses |
| Meiguice | 2 anos | Maravilhosa | 2 anos e 11 meses |
| Mutualidade | 2 anos e 1 mês | Mutualidade | 2 anos e 6 meses |
| Respeito | 1 ano e 4 meses | Motivada | 2 anos e 7 meses |
| | | Magnífica | 3 anos e 1 mês |
| | | Simpatia | 2 anos e 10 meses |
| | | Sorriso | 2 anos e 7 meses |

Fonte: Elaboração própria

Quadro 7 - Identificação da equipe pedagógica do Ceinf Frato

| Identificação da Equipe Pedagógica do Ceinf Frato | |
|--|------------------------------------|
| Diretora: Esperança | |
| Coordenadora Pedagógica: Felicidade | |
| Docentes Berçário I (2015) | Docentes Creche IB (2016) |
| Profa. (At. I) - Gratidão | Profa. (At. I) - Memorável |
| Profa. (At. II) - Jubilante | Profa. (At. II) – Nobre / Distinta |
| Recreadora - Graça | Profa. (Educação Física) - Luz |
| Recreadora - Vitória | Recreadora - Brilhante |
| Recreadora - Razão | Recreadora - Motivação |
| Recreadora - Liberta | Recreadora - Tranquilidade |

Fonte: Elaboração própria

As cem linguagens

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos,
cem pensamentos
cem modos de pensar,
de brincar, de falar.
Cem sempre cem
Modos de escutar,
As maravilhas de amar.
Cem alegrias para
cantar e compreender.
Cem mundos, para descobrir.
Cem mundos, para inventar.
Cem mundos, para sonhar.

A criança tem cem linguagens
(e depois de cem, cem, cem)
Mais roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,
De fazer sem cabeça,
de escutar e não falar,
de compreender sem alegria,
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo
que já existe e do cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho,
A realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação,
o céu e a terra, a razão e o sonho,
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário,
as cem existem.

CAPÍTULO IV

AS TRAMAS E A MULTIPLICIDADE DOS SENTIDOS: OS DADOS DA PESQUISA

Figura 30 – Uma creche para estar juntos



Fonte: Tonucci, 1997, p. 39

Nesta parte do trabalho, em que apresento os dados da pesquisa realizada, utilizo a Figura 30 como forma de ilustrar o que será discutido neste capítulo, ou seja, o mergulho no campo da pesquisa e a experiência que vivi junto às crianças, coautoras do estudo realizado.

Para analisar as vozes das crianças pequenas frente às interações estabelecidas e ao ambiente educativo da creche, procurei identificar o modo de expressividade e manifestação dos processos sociocomunicativos, bem como

compreender os processos interativos entre criança-criança e crianças-adultos profissionais e analisar as experiências vivenciadas, por essas crianças, na Educação Infantil.

Sendo assim, as tramas dessa imersão no Ceinf Frato serão descritas neste capítulo, permitindo o reconhecimento da multiplicidade de sentidos que as crianças utilizam em seus processos comunicativos⁴⁴, fazendo deles suas cem linguagens interativas, razão por que escolhi, para epigrafar o capítulo, o poema As Cem Linguagens.

Imbuída destas considerações e consciente de que as crianças participantes desta pesquisa são sujeitos ativos e protagonistas deste estudo, passarei a abordar sobre as tramas múltiplas de sentidos.

4.1 AS TRAMAS DA PEÇA: EXPLORAÇÃO, DECISÃO E DESCOBERTA

As ações que envolvem o pesquisador são diversas, assim como as dúvidas e os anseios que o acompanham durante a pesquisa. Comigo esse processo não foi diferente.

Antes de partir para os dados, quero compartilhar um pouco do caminho percorrido para construir as tramas desta peça, tendo em vista que, de acordo com as palavras de Bergamaschi (2016), o coração é o regulador da razão. O percurso trilhado para chegar à construção de conhecimentos pela razão foi carregado de sentidos, de escolhas e de incertezas que primeiro passaram pelo coração e deixaram marcas em meu corpo.

Deste modo, na tentativa de materializar esse percurso, para melhor entendimento da dimensão trilhada, posso afirmar que corresponde à sensação de estar num quarto escuro em que se procura enxergar a fechadura que leva à concretização de uma descoberta. Lüdke e André (2003, p. 15) pontuam que, ao desenvolver sua investigação, o pesquisador comumente percorre três etapas: “exploração, decisão e descoberta”.

⁴⁴ Ramos (2010, p.46) utiliza essa expressão para referir-se às “formas de comunicação não-verbal” das crianças.

Diante dessa abordagem, ressalto que evidenciei que cada uma dessas etapas foi carregada de sensibilidades que se entrelaçavam à medida que eu as vivenciava.

Sendo assim, na fase da exploração, as idas ao Ceinf Frato foram constantes, tanto para os acertos de questões que envolveriam a minha entrada a campo, como para a minha permanência na instituição e também de forma a me apropriar de toda a sistemática de funcionamento da Unidade. Essa situação remete a Lüdke e André (2003, p. 52), quando apontam que a validade dos dados implica em aspectos como “frequência, duração e periodicidade das observações”, além da “variedade de situações”.

Como já referido, minha imersão em campo ocorreu a partir de novembro de 2015, na ocasião, com a turma escolhida que correspondia ao Berçário I. Após obter o consentimento dos pais ou responsáveis pelas crianças, bem como dos professores e recreadoras, era preciso ter o assentimento das crianças.

Tendo isso em vista, muitas expectativas foram geradas para o primeiro dia de observação, uma vez que tanto eu quanto a equipe pedagógica estávamos apreensivas de como as crianças reagiriam com a minha presença. Segundo declaração da diretora Esperança⁴⁵, os bebês geralmente choravam quando se deparavam com pessoas desconhecidas deles.

Fui encaminhada pela diretora até à sala do Berçário I, no momento em que os bebês estavam no solário, tomando o sol da manhã e brincando com três recreadoras e seus colegas em meio aos brinquedos espalhados no chão.

Percorremos a sala até chegar ao solário; a diretora foi à frente para anunciar a minha presença e me apresentar aos bebês. Naquele momento, os bebês interromperam o que estavam fazendo e os olhares curiosos se voltaram para mim. Foram segundos eternizantes para ver a reação deles com a minha presença.

Para nossa surpresa e minha alegria, os bebês não choraram e continuaram a brincadeira; apenas um bebê, o Lealdade, demonstrou certa insegurança e procurou o colo de uma das recreadoras.

⁴⁵ Como apresentado no capítulo anterior, optei por nomear os envolvidos nesta pesquisa com termos que evocassem questões relacionadas à sensibilidade, sensação e sentimento. Para tanto, foram preservadas as iniciais dos nomes dos envolvidos, principalmente no que se refere aos nomes das crianças, como forma de registrar a autoria das mesmas neste trabalho.

Nesse momento, combinei com as profissionais que, caso elas achassem necessário, eu me retiraria do ambiente. Porém, elas sinalizaram que não era preciso.

Em razão de não saber como seria a aceitação dos bebês com a minha entrada no grupo, resolvi sentar próximo à porta que dava acesso ao interior da sala, afim de que, se houvesse estranhamento por parte dos bebês, eu sairia daquele espaço e faria nova tentativa em outro dia.

Contudo, esta hipótese fora dispensada, tendo em vista que, passados alguns instantes, uma bebê, a Meiguice, veio até mim e timidamente me disse um “Oi”!

Como correspondi a essa forma de estabelecimento de vínculo, aos poucos, três bebês, Meiguice, Igualdade e Inocência foram se aproximando de mim, trazendo seus brinquedos e apoiando-os em meu colo. A vontade delas era compartilhar a ação que estava sendo desenvolvida pelas recreadoras, que era de empilhar pratos de plástico para depois empurrá-los e vibrar ao vê-los cair no chão, repetidas vezes.

Ficamos nesse movimento por um bom tempo, até que as recreadoras convidaram as crianças para ajudarem a guardar os brinquedos e retornarem à sala para realização de outra atividade.

Como meu objetivo era estabelecer vínculos com os bebês e me familiarizar com as recreadoras, nesse primeiro dia não utilizei meu diário de campo, tampouco fiz registros de imagens.

Contudo, com o passar dos dias, à medida que minha presença foi se tornando cada vez mais frequente, passei a utilizar a câmera para o registro de imagens, ora realizando filmagens das interações das crianças, ora fotografando-as. Essa alternância era aleatória, dependendo do que me chamava atenção nas atividades e interações das crianças.

Em determinadas situações, enquanto realizava filmagens do grupo, algumas crianças chegavam até mim e me pediam para fotografá-las; além disso, elas ainda se aproximavam da câmera para que eu mostrasse como havia ficado a imagem.

Nesse sentido, além de captar registros das interações entre duas ou mais crianças, também procurava captar os momentos em que as crianças realizavam ações individuais em interação com o ambiente em que se encontravam.

Em virtude de acompanhar esses movimentos e interações das crianças, de forma sutil eu me locomovia no espaço em que elas se encontravam, a fim de garantir o máximo de registros dessas interações, sem que compromettesse a ação das recriadoras e professoras.

Ressalto, porém, que foram pequenos, os vídeos, em razão de haver optado pelos registros de seqüências fotográficas, que favoreciam que eu flagrasse maior número de interações, na proporção e dinâmica em que aconteciam. Além disso, eu estaria, com essa medida, evitando uma situação de desconforto para as profissionais, gerada pela movimentação que uma filmagem exige que seja feita.

Desta forma, mergulhada no campo da minha pesquisa, fiz uso de um caderno para registro das “notas de campo”⁴⁶, no qual eu ia fazendo anotações pontuais, com as informações que me dariam condições para descrever e proceder à respectiva análise, posteriormente, da experiência vivida e dos dados coletados.

Nesse sentido, encontrei nas palavras de Lüdke (1999, p. 43-44) embasamento para tal postura, dado que a autora sugere

seguir a prática de registrar paralelamente o produto das próprias observações e o das reflexões por elas despertadas no observador, de maneira a poder compará-las constantemente, desenvolvendo-se assim uma análise permanente, ao longo do trabalho de observação.

Ainda em relação ao caderno de registros em campo, como instrumento de registro, ressalto que ele despertava interesse nas crianças, que se aproximavam e apontavam para o caderno e minha caneta. Algumas vezes, as crianças retiravam a caneta da minha mão e assumiam os registros no caderno, deixando marcas bastante expressivas.

Com o intuito de aproveitar ao máximo o período em que estava com as crianças, optei por registrar os aspectos mais relevantes que me dariam condições de lembrar os detalhes, no momento de escrever no diário de campo, quando chegava em casa e digitava as vivências de cada dia.

Nesse momento de registro, as observações e reflexões do campo eram ressignificadas e redimensionadas. Também, aproveitava a oportunidade para descarregar as imagens no computador, organizando-as em pastas separadas por datas e por ordem de acontecimentos.

⁴⁶ Termo utilizado por Graue e Walsh (2003, p.85).

Em relação aos registros das imagens, o momento de interrompê-los era por mim avaliado, verificando se determinados acontecimentos correspondiam aos objetivos desta pesquisa e, também, considerando o interesse das crianças em participar deles.

Assim, mesmo em meio à etapa da exploração, a da decisão também me acompanhava durante o processo investigativo, uma vez que, conforme considerado por Lüdke e André (2003), era preciso selecionar os dados necessários que me levariam às respostas aos meus objetivos.

Tendo por subsídio as concepções dessas autoras, fui direcionando os meus sentidos para apreender “a forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e não-ação” (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p. 16).

O terceiro momento também sugerido pelas autoras, consiste na descoberta, ou seja, a interpretação da realidade pesquisada, em que, segundo Graue e Walsh (2003, p. 36),

o investigador defronta-se com uma multiplicidade de estruturas intelectuais complexas, muitas delas sobrepostas ou entrelaçadas, simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e o investigador tem de encontrar primeiro maneira de as compreender e, depois, de as transmitir.

Não é fácil chegar a esse momento, ressalto, tendo em vista que ele precede o momento crítico do “quarto escuro”, em que as angústias e a incertezas se avolumam. Em meio ao emaranhado de informações, à quantidade de dados gerados durante o processo e às infinitas linguagens das crianças, estabelecer os sentidos nas tramas requer muito esforço e, sem dúvida, muita sensibilidade.

Envolta a tantos dados que foram gerados durante a pesquisa, organizá-los, para posteriormente analisá-los, foi uma das tarefas mais árduas desta trama, que me levaram a muitos entendimentos.

A respeito da análise, André (2000) considera que ela ocorre em todo o percurso do estudo; entretanto, após a geração de dados, essa análise se torna mais sistemática e formal.

Por isso, para esse momento mantive sempre em mente a questão da sensibilidade, tão enfatizada por Bergamaschi (2016) e, também, por André (2000, p. 61) que considera ser “um importante ingrediente no momento de análise dos

dados, já que o pesquisador não dispõe de um conjunto de procedimentos padronizados para serem seguidos passo a passo”.

Portanto, ao findar a investigação a campo iniciei o processo de organização do material gerado, compondo-o em categorias de análise que não foram impostas de fora para dentro, mas construídas no decorrer do estudo (ANDRÉ, 2000).

Esse é o momento em que os fios começam a ganhar forma e vou me sentindo um pouco artista, ao amarrar as tramas desta peça.

Portanto somos todos artistas de nossas vidas – conscientemente ou não, de boa vontade ou não, gostemos ou não. Ser artistas significa dar forma e condição àquilo que de outro modo seria sem forma ou aparência. Manipular probabilidades. Impor uma “ordem” no que, de outro jeito, seria o “caos”: “organizar” uma coleção de coisas e eventos que, não fosse isso, seria caótica - aleatória, fortuita e imprevisível -, tornando a ocorrência de alguns desses eventos mais provável que a de todos os outros (BAUMAN, 2009, p.163) ⁴⁷.

Ciente de que, conforme observado por André (2000), os dados são sempre inacabados, o referencial teórico possibilitou-me dar suporte às categorias estabelecidas inicialmente.

Desse modo, iniciei, como sugere Bardin (2011), um processo de codificação de todos os dados gerados no campo, estabelecendo unidades de registros relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Essas unidades constituíram-se dos recortes dos registros captados e foram classificadas de acordo com os temas apresentados, sendo reunidas por categorias.

A esse respeito, Bardin (2011, p. 133) estabelece que

a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.

Para as unidades de registro denominei, com base em Nunes et al. (2009, p. 21), de eventos de interação os quais, no âmbito da Sociologia da Infância, são “sequências de ações compartilhadas que começam com o conhecimento da presença de dois ou mais atores que se relacionam em alguma área e suas

⁴⁷ Grifos do autor.

tentativas abertas de chegar a um sentido comum”. Mesmo para as ocorrências das crianças, que foram registradas individualmente nos processos de comunicação e interação com o espaço, mantive a denominação de evento interativo, uma vez que considero, como Guimarães (2011, p. 117),

o ser humano como evento único, impossível de ser contemplado por uma razão teórica ou por perspectivas universalizantes, obscurecedoras da singularidade. É exatamente o irrepetível, o ser como acontecimento, constituindo-se no mundo da vida e nos relacionamentos.

Nessa direção, a organização do material não foi ocasional, sendo que todos os registros fotográficos e videogravados, bem como o diário de campo foram revisitados e observados repetidas vezes, a fim de que os eventos de interação fossem capturados, selecionados e organizados em sequências interativas que evidenciassem os processos sociocomunicativos⁴⁸ das crianças.

Portanto, a partir das vivências com as crianças, das relações interacionais presenciadas e da recorrência de algumas situações interativas, algumas categorias foram se constituindo ao longo do processo de imersão no campo. Assim, estabeleci uma prévia das possíveis temáticas que posteriormente poderiam compor a análise da pesquisa.

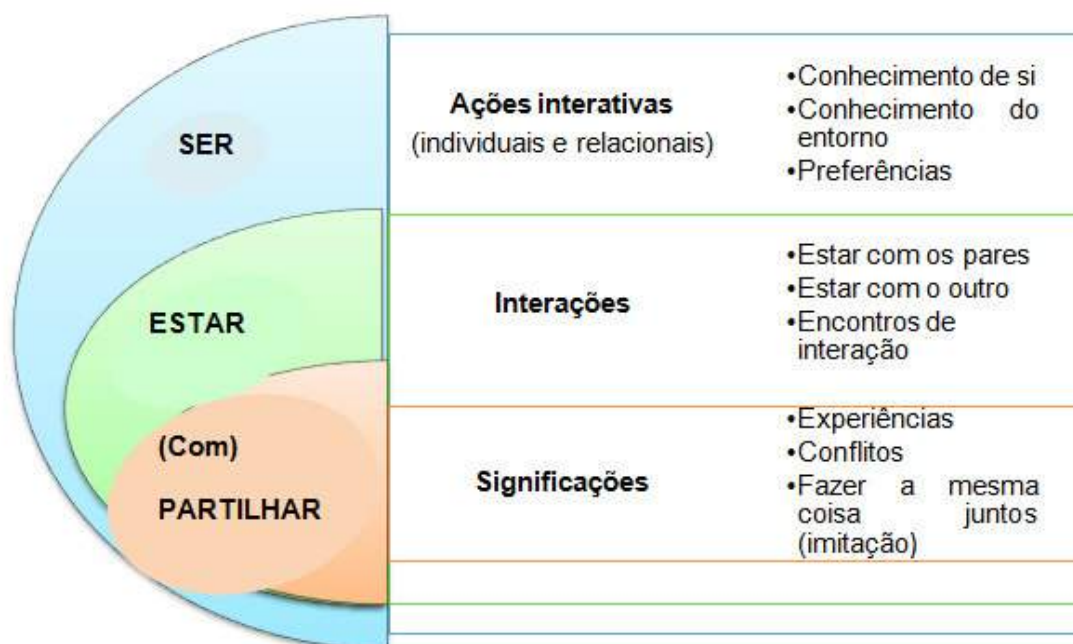
Desse modo, durante a primeira organização dos eventos de interação, a indagação “De que/quais forma(s) as crianças estabelecem seus processos interativos e sociocomunicativos no ambiente da creche?” foi me conduzindo e me subsidiando para a composição das categorias de análise deste estudo.

A primeira seleção dos eventos interativos compôs uma tabela com o agrupamento dos eventos interativos cujo modelo é exibido no Apêndice H.

Dessa maneira, as categorias iniciais foram aprimoradas e deram origem a três categorias que denominei de Ações Interativas⁴⁹, Interações e Significações, para descrever os eventos em que ocorriam os processos sociocomunicativos observados. Cada categoria é composta por três subcategorias, conforme demonstrado no Quadro 8.

⁴⁸ Esta expressão é utilizada por Ramos (2012).

⁴⁹ Encontrei aporte teórico para utilizar esta expressão em Ramos (2012, p.72, 92).

Quadro 8 - Composição das Categorias de Análise

Fonte: Elaboração própria

Optei por compor as categorias relacionadas a fatores como: a) ser, no que se refere às crianças enquanto sujeitos que se relacionam e estabelecem ações interativas; b) estar, como forma de representar os encontros interativos estabelecidos entre as crianças, seus pares e seu entorno e c) com-partilhar, em relação às significações estabelecidas no processo de partilha de experiências.

Com relação aos fatores descritos, estes são intrínsecos e ocorrem simultaneamente. Por isso é que estão representados em semicírculos, no Quadro 8, de maneira interligada. Também é importante esclarecer que a distribuição dos eventos em categorias corresponde a um processo metodológico que visa facilitar a compreensão deste estudo.

Com isto, ressalto que os processos sociocomunicativos que compõem as categorias não ocorrem de forma isolada, mas na inter-relação dos fatores apresentados. É por esta razão que haverá ocorrência de um mesmo evento em mais de uma categoria.

Nesse sentido, destaco que

as categorias são uma das maneiras possíveis de organizar os achados da pesquisa, favorecendo a leitura e oferecendo ao pesquisador um dos recortes, de modo a poder ver, ler, interpretar, concluir, perceber convergências e afastamentos (NUNES et al., 2009, p. 22).

Nesse prisma, os eventos de interação foram novamente organizados e distribuídos nas categorias estabelecidas. Assim, a pesquisa reuniu um acervo de 741 fotografias e 6h de filmagens; desse total, 219 imagens foram utilizadas na composição dos eventos de interação.

É importante pontuar que em um mesmo dia foi possível identificar mais de um evento interativo e que as ações compartilhadas pelas crianças possuíam uma frequência em suas ocorrências. Por isso, além de reunir eventos que lhes representam, as categorias compuseram eventos de interação que se assemelhavam entre si, no que se refere às interações realizadas.

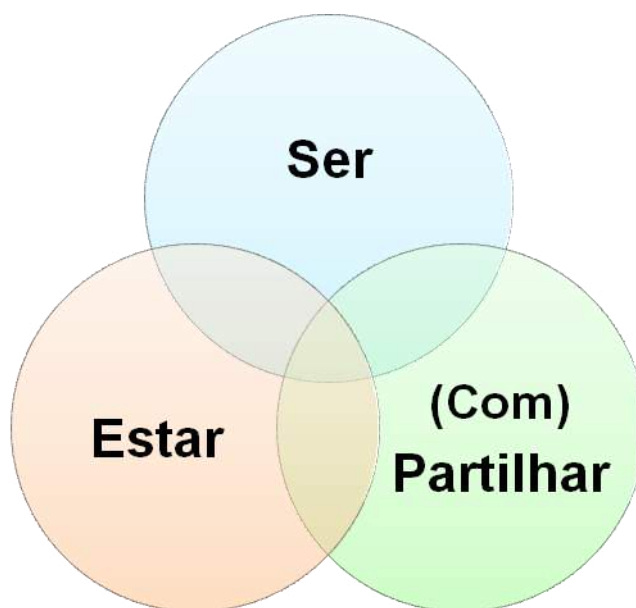
Para tanto, as 82h de observação possibilitaram a identificação de 65 eventos de interação, dos quais foram selecionados 24 de maior singularidade e significância interacional, e que melhor representavam cada categoria, o que justifica o fato da seleção dos respectivos eventos em detrimento aos outros.

Todavia, saliento que os processos interativos que são vivenciados no ambiente educativo da creche não se limitam apenas a esses registros selecionados.

Cabe também destacar que os eventos interativos escolhidos para apresentação dos resultados não estão registrados na sua totalidade, como no diário de campo, a fim de não deixar este estudo muito extenso, porém os detalhes dos registros foram mantidos. Sendo assim, após compartilhar o processo de tecitura, convido o (a) leitor (a) a se envolver ainda mais nesta trama.

4.2 OS PROCESSOS SOCIOCOMUNICATIVOS E A MULTIPLICIDADE DE SENTIDOS DAS CRIANÇAS DO CEINF FRATO

Figura 31 - Fatores relacionados aos processos interativos



Fonte: Elaboração própria

Antes de prosseguir para as análises, julgo interessante retomar e contextualizar algumas considerações que me levaram à definição das categorias. Nesse sentido, os fatores relacionados na Figura 31 contemplam a abordagem de socialização na infância denominada, por Corsaro (2009), de reprodução interpretativa.

Segundo Pedrosa e Santos (2009, p. 52),

o termo *interpretativa*⁵⁰ captura os aspectos inovadores da participação da criança na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses enquanto crianças. Já o termo *reprodução* significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural.

⁵⁰ Grifos das autoras.

Nessa perspectiva, as crianças são seres ativos e sujeitos de direitos que estão inseridos numa sociedade de onde criam suas culturas, ao mesmo tempo em que internalizam e participam da reprodução cultural do mundo dos adultos.

Desse modo, Corsaro (2009, p. 32) define que a vivência da cultura de pares⁵¹ ocorre por meio de “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

Assim, as crianças se constituem sujeitos por meio de suas ações interativas e interações na participação do seu contexto sócio-histórico-cultural, na medida em que, como indica Pedrosa e Santos (2009), é no espaço da brincadeira, com os gestos, os sons, as palavras e as frases que as crianças retomam os significados vivenciados no cotidiano e os reconstruem de acordo com seus processos interacionais.

Com base nessa lógica, compus as categorias de análise representadas na Figura 32, a seguir.

Figura 32 - Categorias de análise dos processos interativos



Fonte: Elaboração própria

Nessa direção, com o intuito de apresentar os dados, bem como as suas interpretações, trago, a seguir, um quadro com os processos sociocomunicativos selecionados em cada categoria, para posterior análise dos eventos⁵², com as interações que neles ocorreram.

⁵¹ Relembro, conforme nota de rodapé do Capítulo II, que “o sentido da palavra ‘pares’ não é o de duplas, e sim de parceiros, de iguais” (CORSARO, 2009, p. 31).

⁵² Os eventos interativos selecionados receberam uma nova numeração, de acordo com a ordem das categorias.

Ressalto que grande parte das imagens selecionadas apresenta as crianças em situações de brincadeiras, que, conforme pontua Sperb (2009, p.72), trata-se de uma rotina cultural que consiste em “uma atividade recorrente e previsível, através da qual a cultura é gerada, adquirida, mantida e refinada” e que dentre as rotinas culturais “as brincadeiras ocupam lugar de destaque”.

Corroborando esse pensamento, trago a contribuição de Redin (2009, p.123), quando diz que “uma das características essenciais das crianças ainda é o brincar, atividade na qual elas compartilham e produzem, com seus pares, sentidos e significados para o mundo ao seu redor”.

Sendo assim, considerando a criança como interlocutora ativa que é, mais adiante será possível acompanhar os processos sociocomunicativos que as crianças do Ceinf Frato vivenciam, em sua participação social nesse ambiente.

Todavia, saliento que

o que se espera não é que observadores totalmente isentos cheguem às mesmas representações dos mesmos eventos, mas sim que haja uma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade é aceitável, embora possam existir outras igualmente aceitáveis. O importante é manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceitas (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p. 52).

Assim, as análises realizadas foram realizadas sob o ponto de vista da minha inserção no contexto. Contudo, outros pontos de vistas são possíveis e bem-vindos.

Quadro 9 - Distribuição dos eventos interativos nas categorias de análise

| | | | |
|------------|---|-------------------------|--------------------------------|
| SER | AÇÕES INTERATIVAS (individuais e relacionais) | Conhecimento de si | Evento 1: O sabor |
| | | | Evento 2: Os Três Companheiros |
| | | | Evento 3: O registro |
| | | Conhecimento do entorno | Evento 4: Olha o caminhão! |
| | | | Evento 5: Corrida |
| | | Preferências | Evento 6: Batom |
| | | | Evento 7: Quero bala! |
| | | | Evento 8: Empilhando |

| | | | |
|----------------------------|----------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
| ESTAR | INTERAÇÕES | Estar com os pares | Evento 9: O passeio |
| | | | Evento 10: Nenê tá dodói |
| | | | Evento 11: Negociação I |
| | | | Evento 12: Carrinho |
| | | Estar com o outro (adulto) | Evento 13: “Papá” |
| | | | Evento 14: Aniversário |
| | | Encontros de interação | Evento 15: Embaixo da mesa I |
| | | | Evento 16: Embaixo do banco |
| (COM) PARTILHAR | SIGNIFICAÇÕES | Experiências | Evento 17: Desenho |
| | | | Evento 18: Marcas |
| | | | Evento 19: A formiga |
| | | Conflitos | Evento 20: Construção |
| | | | Evento 21: Enfileirando |
| | | | Evento 22: Negociação II |
| | | Fazer a mesma coisa juntos (imitação) | Evento 23: Monta e desmonta |
| | | | Evento 24: Embaixo da mesa II |

Fonte: Elaboração própria

4.2.1 As ações interativas

É a partir da primeira infância que as experiências sociais e o contato social das crianças com outras crianças se torna cada vez mais frequente e intenso (CARVALHO; BERALDO, 1989).

Nesse contexto se estabelecem as ações interativas, por meio das quais as crianças vão se reconhecendo como sujeitos, atuantes num determinado espaço e com gostos que lhes são próprios.

Portanto, considero que na vivência dessas ações as crianças se constituem protagonistas de suas vidas, uma vez que elas são seres do presente e não indivíduos em devir.

A esse respeito, Kishimoto (2010, p. 1) tece considerações importantes, quando afirma que

a criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra

em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz e compreende o mundo

Assim, retomando a epígrafe com o poema *As Cem Linguagens*, de Loris Malaguzzi (1999), ressalto que as crianças não utilizam apenas a linguagem verbal, para se comunicar, mas recorrem a “cem linguagens”, como o olhar, o gesto, o sorriso, o grito, o choro e dentre outras que caracterizam suas ações interativas, conforme mencionado no capítulo anterior e como bem ratifica Fochi (2015, p.15): “as cem linguagens: as do gesto, as do tom, as das entrelinhas, as da mínima expressão, as do grito, as do ritmo, as da cadência, as do inexpressível...”.

Nesse sentido, Ramos (2012, p. 22) acrescenta que

as ações interativas das quais a criança participa viabilizam oportunidades de estabelecimento de formas de relação com o outro, de experimentações e de usos de seus recursos para se comunicar com o parceiro, do exercício de escolhas e de (re) criação, de ampliação da percepção de si e sobre o outro e a evolução de seu pensamento.

Dessa forma, os eventos que apresentam as ações interativas das crianças, e não somente estes, bem como os demais que se seguem, foram analisados sob a perspectiva dos Estudos da Infância, numa concepção de criança que tem vez e voz, uma discussão que foi apresentada no Capítulo 1 deste estudo.

4.2.1.1 Conhecimento de si

As crianças enquanto brincam também se expressam, reconhecem e manifestam a sua individualidade e identidade. Elas entram em contato com situações diversas que lhes permitem se descobrirem e atuarem ativamente no ambiente a qual pertencem.

Segundo Pedrosa (1996, p. 49),

desde seu nascimento, a criança começa a integrar-se num mundo de significados construídos historicamente e, através da interação com seus parceiros sociais, ela se envolve no processo de significação dela própria e de objetos, eventos e situações outras, construindo e reconstruindo ativamente novos e velhos significados.

Sob esse prisma, exponho, a seguir, algumas ações interativas das crianças do Ceinf Frato, individualmente ou na interação com o(s) outro(s).

Evento 1: O sabor

Foto 1 - Interação Inocência, Bondade e Carinho



Fonte: Acervo da pesquisadora em 30/11/2015

Chego à sala do Berçário e sou recebida pelas crianças, que vêm até mim. Pego uma cadeirinha e escolho um cantinho perto da mesa de TV para sentar e observá-las, de maneira a não interromper a atividade que será realizada e poder captar vários momentos de interação. Hoje estão presentes 14 bebês. As recreadoras preparam o ambiente para a próxima atividade, forrando o chão com papel pardo para que os pequenos desenhem com giz de cera. Duas extremidades do papel são fixadas com fita crepe, para garantir que o papel não seja deslocado pelas crianças, ao desenharem. Assim, elas são convidadas a sentarem no chão, envolta do papel e ganham toquinhos de giz de cera colorido para desenharem. Neste instante as reações das crianças são diversas em relação à exploração do giz cera. Várias procuram aproveitar as dimensões do papel e realizam movimentos amplos, deixando marcas coloridas no pardo. O bebê Bondade pega o giz de cera de cor alaranjada e arrisca deixar marcas em seu pé, trazendo-o mais próximo do seu corpo. Este movimento chama atenção do bebê Carinho, que se aproxima de Bondade com seu giz de cera na cor vermelha, para também tentar desenharm no pé do amigo. Próximo a eles, Inocência está de joelhos,

apoiada no pardo, realizando movimentos largos da esquerda para a direita, com seu giz de cera na cor preta. De repente, ela se senta no chão e leva o giz até a sua boca e fica alguns segundos sentindo o 'sabor' do giz, com seus olhos direcionados à recreadora Vitória, que está ao seu lado, de modo a não ser pega neste momento de descoberta. Inocência fica nesta posição por alguns instantes que chega a se distrair com o giz em sua boca. Seu olhar fica vago. E é nesse momento que Bondade deixa de tentar registrar em seu corpo e se aproxima de Inocência tentando retirar dela o giz que estava em sua boca. Inocência tenta esconder o giz atrás de seu corpo e grita, para que as recreadoras interfiram na situação. (Diário de Campo, 30/11/2015).

Neste evento é possível perceber várias ações interativas entre os bebês. A ação de querer deixar marcas em seu corpo, como fez o bebê Bondade, os registros descobertos no papel feitos pela bebê Inocência e, ainda, quando esta leva o giz à sua boca para degustá-lo e, ao mesmo tempo, supervisiona, com o olhar, o adulto, para não ser pega em sua ação.

Verifiquei, também, os movimentos dos corpos, tanto na expressão do giz de cera no papel bem como nos contornos realizados no próprio corpo, com o intuito de observar se essa ação deixaria marcas, além da aproximação para pegar o giz, como fez Bondade, e o esconder do mesmo, reação de Inocência, e, ainda, o grito, como forma de expressão de um pedido de ajuda e desagrado em relação à atitude do colega.

Essas múltiplas linguagens expressas pelas crianças demonstram o quanto elas atuam em seu contexto, realizando descobertas e se posicionando diante de suas vontades, como, também, o quanto elas não são seres passivos, como equivocadamente, em épocas passadas, acreditava-se que seriam.

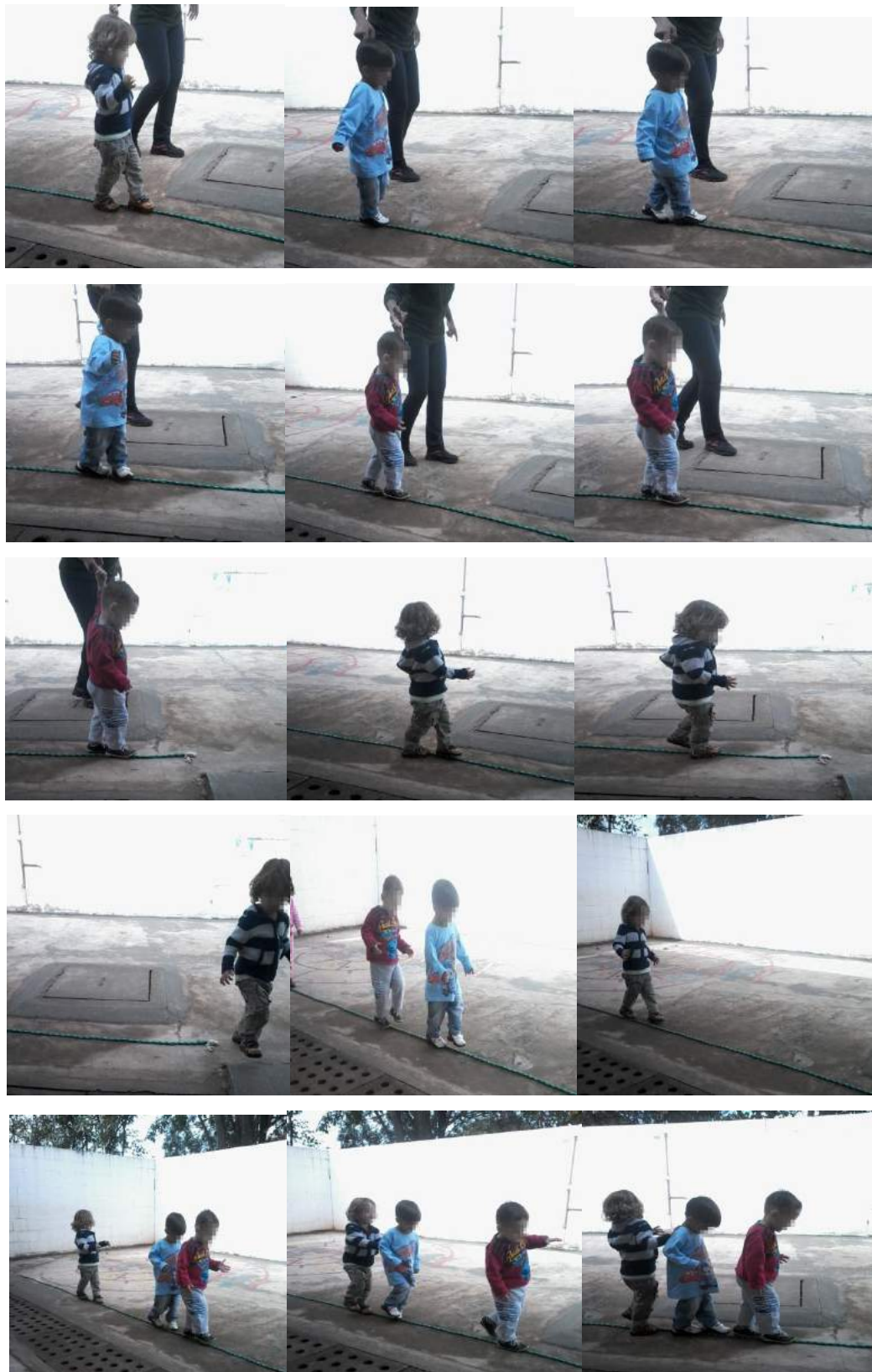
Sendo assim, a Sociologia da Infância considera e capta essas vozes das crianças, que vão muito além da interação verbal, como pude observar no Evento 1.

A esse respeito, Dias e Campos (2015, p. 637) pontuam que “entende-se que crianças falam e se expressam não apenas por palavras, mas também por gestos, expressões, mímicas e outras linguagens tão presentes na infância”.

Prosseguindo em relação às descobertas das crianças e o modo como estabelecem suas ações interativas, trago para a discussão o Evento 2.

Evento 2: Os três companheiros

Foto 2 - Interação Lealdade, Amizade e Entusiasmo



Fonte: Acervo da pesquisadora em 28/04/16

Na aula de Educação Física, a professora Luz propõe uma atividade de andar sobre a corda, equilibrando-se. As crianças estão aguardando na varanda, sentadas num banco retangular que fica nesse espaço da quadra descoberta. Depois de organizar a atividade e explicar como o exercício deveria ser executado, ao serem chamadas pela professora para realizar o exercício, as crianças demonstram uma reação negativa à brincadeira, não querendo deixar o banco para realizar a atividade e representando o não querer com a cabeça. Eu estou sentada no chão da varanda, observando e registrando o momento. A professora chama Amizade, Entusiasmo e Lealdade dizendo que ajudaria na atividade. Os meninos concordam e, cada um na sua vez, de mãos dadas com a professora, realizam a atividade. Passada a primeira tentativa e o medo, os meninos se encorajam a realizar a travessia da corda sem a ajuda da professora e ainda se divertem no trajeto. As gargalhadas são muito gostosas. (Diário de Campo, 28/04/16 - Vespertino).

No evento 'Os três companheiros', as crianças se deparam com experiências e desafios novos; a maneira como reagem diante da proposta feita, comunica, ao adulto, uma negativa para a ação.

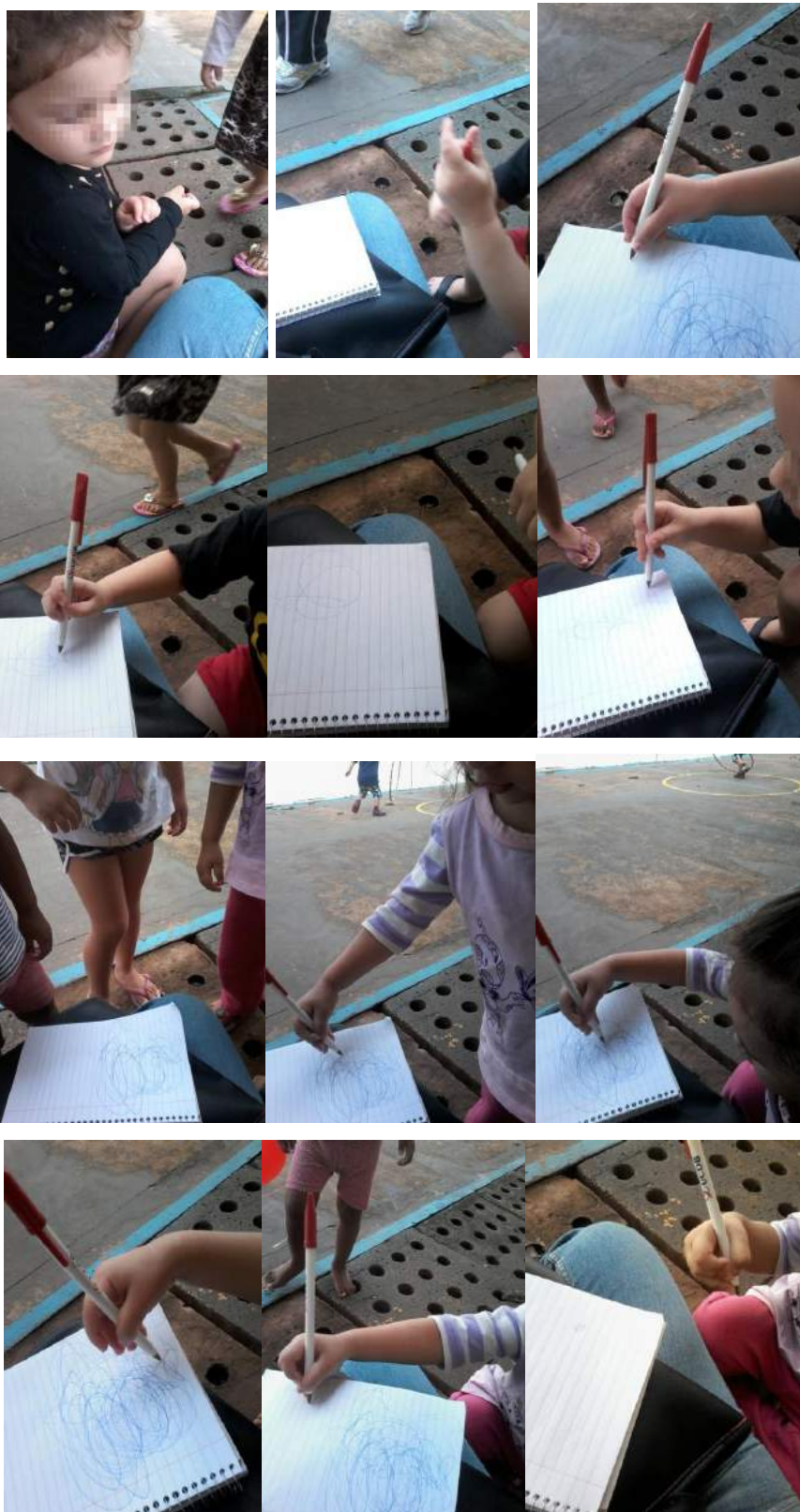
Primeiramente, o medo inicial; depois, o desafio de ter equilíbrio para realizar a atividade e, por fim, a descoberta e alegria de se sentir capaz na realização do exercício. Desse modo, as crianças têm contato com diversas situações que lhes permitem adquirir conhecimentos a respeito delas próprias, como, por exemplo, o de serem capazes de realizar a atividade e se divertirem a partir dela.

Desse modo, verifiquei, com esse evento, que as crianças são sujeitos que possuem vozes, perspectivas e interesses, e que, diferentemente de quando esses atores eram desconsiderados e negligenciados pelos adultos, no presente evento, o adulto é quem participa de uma ação com as crianças e estas com seus pares.

Nesse sentido, as crianças “participam nas rotinas culturais nas quais as informações são primeiramente mediadas por adultos” (CORSARO, 2011, p.151).

Logo, pude acompanhar um processo em que as crianças apropriaram-se de uma informação e, posteriormente, foram muito além dela, demonstrando que não se limitaram ao que lhes foi ensinado, mas estabeleceram suas próprias culturas infantis.

O seguinte evento amplia essa compreensão.

Evento 3: O registro**Foto 3 – Interação Empatia, Lealdade, Sorriso e a Pesquisadora**



Fonte: Acervo da pesquisadora em 13/05/16

Na aula de Educação Física, com a professora Luz, estamos na quadra descoberta. As crianças terão atividade dirigida com a professora utilizando bambolês. Eu me sento no chão da varanda, como sempre faço, e logo à minha volta se forma um grupinho de crianças. A Empatia senta ao meu lado e me pergunta “Você passou batom?”, pergunta típica das meninas para mim. Eu respondo que sim. Lealdade pergunta: “O que é isso?” e aponta para meu caderno de notas de campo. Eu respondo: “É meu caderno. Eu escrevo nele”. Então, Lealdade pega a caneta da minha mão e começa a fazer registros no meu caderno. Lealdade mostra sua produção e Sorriso também quer deixar sua marca no caderno. Por um instante penso: “Puxa, estou perdendo de registrar as outras crianças”. Quando me dou conta, aquele registro era melhor e mais significativo do que os meus próprios registros. Afinal, as crianças são as protagonistas desta pesquisa e elas têm vez e voz. (Diário de Campo, 13/05/16).

Observando esse evento e as ações interativas nele estabelecidas pelas crianças, torna-se possível, sob a perspectiva da Sociologia da Infância, contestar as concepções que avaliam as ações e conhecimentos das crianças como imperfeitos ou deficientes, uma vez que, de acordo com Ferreira (2004, p.14), as crianças são seres “cognoscitivos, socialmente competentes e dotados de emoções e sentimentos”.

Ademais, nesse evento, as crianças demonstram, ao riscar meu caderno, que são protagonistas de suas vidas, de forma que não se limitam a cumprir regras de obediência estabelecidas, mas vão além dos limites adultocêntricos.

Assim, considero que as crianças comunicam, em suas ações, o modo como se apropriam de suas culturas infantis e, nesse evento, em específico, elas representam a forma como estão apreendendo a “cultura material da infância”, que corresponde a “[...] livros, ferramentas artísticas e de alfabetização (lápiz de cor, canetas, tintas etc.)” (CORSARO, 2011, p.145).

Portanto, as crianças não são passivas, tampouco infantis. Elas se comunicam por meio de suas ações, estabelecendo descobertas e delimitando seus pontos de vistas.

4.2.1.2 Conhecimento do entorno

Como abordei no primeiro capítulo deste trabalho, as crianças são sujeitos e atores sociais dos seus próprios processos de socialização. Por essa razão é que, em seus modos de descobertas e apropriação de conhecimentos, a exploração do seu entorno é mais um meio de estabelecer suas ações interativas e adquirir saberes relacionados ao seu contexto social.

Em se tratando das crianças do Ceinf Frato, devido ao fato de passarem a maior parte do seu tempo no ambiente educativo, esse espaço é considerado “como lugar de interações e aprendizagens entre as pessoas e os saberes construídos, tendo em vista a matriz sócio-histórica em que se inserem” (Horn, 2004, p. 86).

Portanto, é na instituição educativa que as crianças estabelecem suas relações interacionais, ou seja, trata-se do lócus de interação das crianças, como foi mencionado no segundo capítulo. Nos eventos que se seguem, será possível acompanhar esse processo.

Evento 4: Olha o caminhão!

Foto 4 - Interação Alegria, Amizade, Lealdade, Simpatia, Amorosa, Inocência





Fonte: Acervo da pesquisadora em 26/04/16

Na manhã desta terça-feira, as crianças estão realizando desenho livre com giz de cera, no papel pardo sobre as mesinhas, atividade encaminhada pelas recriadoras Brilhante e Motivação. Depois de desenhar, Alegria e Amizade correm em direção à janela. Alegria se debruça no parapeito da janela para ver os carros que passam na avenida que fica próxima ao Ceinf, quando diz para Amizade: “Olha o caminhão!”. Amizade apenas observa a atitude do colega e sai. Lealdade se aproxima e, no momento em que Alegria deixa a janela, Lealdade também se encosta na mesma para ver o caminhão e fica ali por alguns instantes. Amizade brinca de pular os quadros do piso da sala. Alegria retorna correndo para a janela e se debruça novamente na mesma, ao lado de Lealdade. Simpatia também corre até a janela e fica ao lado de Lealdade. Amorosa se aproxima e faz como os amigos e se encosta na janela ao lado de Simpatia. Os meninos deixam a janela e Inocência chega e escolhe a janela ao lado de Amorosa. As meninas ficam uns instantes na janela até o momento em que a recriadora Brilhante chama as meninas para brincar com os brinquedos que foram disponibilizados, (Diário de Campo, 26/04/16 - Matutino).

Como é possível observar, nesse evento, as crianças não são passivas; pelo contrário, são atores ativos, construtores do seu próprio conhecimento e da

cultura com seus pares, característica que é reforçada por Moss (2011, p. 243), ao explicitar que a criança

[...] em interação com o mundo ao redor é também ativa na construção, na criação de si mesma, de sua personalidade e de seus talentos. Essa criança é vista como tendo poder sobre seu próprio processo de aprendizagem e tendo o direito de interpretar o mundo.

Sendo assim, as crianças fazem descobertas do seu entorno e compartilham seus conhecimentos, não se limitando apenas ao ambiente educativo que ocupam, mas vão além dos limites físicos, como pude perceber, quando as protagonistas acompanham o mundo vivenciado no espaço externo do Ceinf.

Portanto, a relação das crianças com o seu entorno “pode favorecer a construção da imagem de si, do outro, do ambiente, o que possibilita as interações e a progressiva construção da autonomia” (ORTIZ; CARVALHO, 2013, p. 64).

No próximo evento, apresento outra situação muito recorrente no Ceinf Frato, a de explorar o entorno e compartilhar as descobertas com seus pares.

Evento 5: Corrida

Foto 5 - Interação Entusiasmo, Lealdade e Amizade





Fonte: Acervo da pesquisadora em 28/04/16

Depois de realizar os exercícios propostos para a aula de Educação Física, Entusiasmo, Lealdade e Amizade iniciam uma brincadeira espontânea em que correm de um lado para o outro da quadra, como se tivesse um pegador correndo atrás deles. Aparentemente, nenhum pegador está visível aos nossos olhos. Os meninos não combinam a brincadeira, nem mesmo há diálogo entre eles. Eles apenas correm ofegantes, de um lado para o outro da quadra. (Diário de Campo, 28/04/16- Vespertino).

Nesse evento, as crianças se apropriam de conhecimentos do seu entorno, enquanto brincam. Ao brincarem com seus pares, compartilham de suas ações interativas, estabelecendo as suas próprias culturas, uma vez que, de acordo

com estudo de Sperb (2009, p. 73), as brincadeiras se conceituam como “rotinas culturais”.

Nesse contexto, utilizando um dos conceitos que os autores apresentam para as rotinas culturais, trago a noção de contextualização, em que a ênfase está na atividade do brincar e tem a “criação do significado como um processo ativo e situado e a comunicação, tanto verbal como não verbal, que fornece pistas contextuais” (SPERB, 2009, p. 73).

No evento capturado, as crianças percorrem o entorno e suas ações delimitam a brincadeira e estabelecem comunicação entre os pares. Assim, por diversas vezes presenciei momentos de ações semelhantes entre as crianças do Ceinf Frato, em que a comunicação interativa era estabelecida de forma não verbal ou verbal, e as crianças criavam suas rotinas culturais.

4.2.1.3 Preferências

Desde pequenas, as crianças já possuem e expressam suas preferências, demonstrando que são atores sociais ativos em sua vida social.

A esse respeito Barbosa (2009, p.182) pontua que

pesquisas com bebês pequeninhos realizadas com base nas teorias interacionistas evidenciam as possibilidades de inter-relação dos bebês entre si, mostrando como os mesmos constroem suas preferências sociais e utilizam uma diversidade de meios de expressão para se comunicar e construir significados compartilhados entre si.

De fato, no contexto pesquisado presenciei diversos momentos em que as crianças apresentavam e reivindicavam suas preferências, por meio do choro, da recusa, do grito, do riso, do esconder os/nos objetos e etc.

A esse respeito, Ramos (2012, p. 93) explicita que as crianças podem “demonstrar as percepções de fenômenos ou situações cotidianas na unidade educacional e apresentá-las em seus atos, intenções e pedidos, ainda que não o faça através de palavras articuladas”.

É nesses momentos em que as crianças comunicam suas preferências que elas vão se apropriando da sua identidade pessoal e compreendendo-se como sujeitos únicos, com vez, voz e direitos.

Evento 6: Batom

Foto 6 - Interação Afeto, Amorosa e Pesquisadora





Fonte: Acervo da pesquisadora em 12/05/16

Estamos na quadra descoberta, cujo acesso se dá pela porta dos fundos da sala das crianças. A professora Memorável propõe um momento de brincadeiras livres neste espaço, como também dispõe de giz de quadro para as crianças desenharem em uma das laterais do muro do Ceinf. Eu pego uma cadeirinha da sala e escolho um lugar próximo à porta, para ter uma visão ampla de todo o espaço e poder fazer o máximo de registros. Vejo as crianças correrem alegres, como também pulando as amarelinhas que estão no chão. O burburinho das outras salas se mistura com as vozes das crianças na quadra. Elas conversam entre si, correm, sendo até possível escutar seus passos no chão; gritam, riem, tosem... Sem contar o barulho dos carros, na avenida que está logo ali em cima. A professora convida as crianças a desenharem no muro e sugere alguns desenhos: “O sol... vamos desenhar o sol!”. Estou com a câmera ligada, procurando captar tudo! Quando, de repente, à minha frente surge a Afeto e me pergunta: “Você passou batom?”, e eu respondo: “Eu passei!”. Afeto

diz “Eu ‘também’ não passei não”. E sinaliza, com a cabeça e seu dedinho indicador, que não passou batom. Afeto sai para brincar. Logo em seguida, vejo Amorosa caminhando em minha direção e fazendo gestos como se estivesse passando batom. Ela está com o giz de quadro e ‘faz de conta’ que o passa em sua boca. Ela se aproxima de mim sorrindo. Eu pergunto “O que você está passando?” Ela me olha e não responde. Eu falo “Batom?” Ela confirma “Batom!” Acho uma gracinha o gesto e dou risada com ela. Falo para ela me deixar ver a cor do seu batom e peço para ela fazer biquinho com a boca. Ela abre a boca. Eu elogio seu ‘batom’. Então ela repete o movimento como se estivesse passando batom e me diz: “Olha!”. Ela olha para o giz de quadro cor-de-rosa e me fala apontando para ele: “É vermelho!”. Eu falo: “Esse é rosa!”. Ela concorda comigo. Nesse momento, Afeto se aproxima novamente de mim e Amorosa mostra sua mão e diz: “Olha, tenho ‘dodói!’” (Diário de Campo, 12/05/16).

Durante o período em que permanecia no Ceinf Frato, em todo o momento as crianças expressavam suas preferências, tanto por questões simples quanto pelas mais diversas. Todavia, o que parecia sem valor para nós, adultos, para as crianças exprimiam um significado muito estimado.

Desde as figuras de revistas, como objetos da sala, sobre os quais as crianças diziam: “É meu!”, por meio de tampinhas de brinquedos e outros objetos elas demonstravam suas preferências e, quando suas vontades não eram atendidas, o choro e o grito eram as suas reações.

No evento apresentado, destaco uma preferência que sempre foi manifestada, durante o tempo de convivência com as crianças - o interesse das meninas pelo meu batom -, a ponto de elas pedirem para olhar a minha bolsa e ver se encontravam batom em seu interior.

Isso demonstra que o contexto no qual as crianças estão inseridas exerce significativa importância no que se refere ao seu processo educativo, tendo em vista que

nas experiências partilhadas, a criança não vai simplesmente aprendendo a cumprir ordens, a imitar posturas, a seguir regras e princípios. Mais que isso, interiorizando-os, dominando suas correspondentes operações e, não raro, (re) elaborando-os (LEITE, 2008, p.124).

Assim, é no contexto no qual estão inseridas que as crianças desenvolvem suas preferências e revelam, desse modo, sua subjetividade e os elementos que compõem o âmbito sociocultural as quais pertencem.

As crianças também apresentam “pistas de como a criança apreende as características socioculturais do ambiente” e as reinterpretam, estabelecendo as suas culturas infantis. (RAMOS, 2012, p.62).

No evento a seguir, vamos acompanhar mais uma situação.

Evento 7: Quero Bala!

Foto 7 - Interação Amorosa, Magnífica e Pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisadora em 12/05/16

Depois de mostrar seu ‘dodói’, Amorosa vai brincar com a amarelinha. Magnífica se aproxima de mim e fala: “Eu quero olhar!”. Ela quer ver o que estou filmando. Eu falo para ela vir do meu lado para ver a imagem

sendo captada. Amorosa retorna e mostra que ainda está passando 'batim'. Falo para Magnífica: "Olha a amiga, não está bonita?". Amorosa me olha e fala: "Quero bala!". Eu não entendo e pergunto novamente: "Quer o quê?". Ela diz "Quero balinha da sua bolsa!". Eu respondo que não tenho bala. Amorosa insiste que quer bala e faz biquinho, demonstrando que ficou triste. Então eu falo: "Eu preciso comprar bala. Onde que eu compro?". Ela diz: "Lá!". Eu respondo: "Tá bom! Eu vou comprar". Magnífica diz: "Eu também quero bala!". Eu digo que hoje não tenho bala e Magnífica junta as mãozinhas na frente do seu corpo e fala, com uma carinha desapontada: "Não?". E logo muda de assunto e me pergunta: "Você trabalha?" e eu respondo que sim. E ela diz: "Eu não trabalho." Eu dou risada e digo: "Você não trabalha?". Ela balança a cabeça negativamente e apoia a mãozinha na parede ao lado. Eu pergunto: "Você faz o que?" e ela me responde: "Eu 'comi'!". Logo as meninas se distraem e vão brincar na amarelinha. (Diário de Campo, 12/05/16).

Neste evento, novamente é possível perceber as preferências das crianças sendo manifestadas e expressas por suas ações, que, por sua vez, denotam aspectos que demonstram ser presentes em suas culturas. Assim, na convivência com seus pares e os adultos, as crianças elaboram suas culturas e "a cultura coletiva própria das crianças é crucial para o crescimento. É o meio por meio do qual grande parte das circunstâncias de suas vidas é refletida, vivenciada, interpretada e transformada" (MOSS, 2011, p. 245).

Evento 8: Empilhando

Foto 8 - Interação Mutualidade, os objetos e a Inspiração





Fonte: Acervo da pesquisadora em 08/12/15

Nesta manhã, como de costume, as crianças estão em momento de brincadeira livre na sala, brincando com brinquedos diversos e com os pratinhos e copos de plástico. Chama a minha atenção o pequeno Mutualidade, que prefere brincar sozinho. Por isso, me aproximo dele e fico atrás de um pilar que tem na sala, para que a minha presença não atrapalhe a sua ação. Assim, ele pretende levar os copos de plástico e a bola para outro lugar. Semelhante às outras vezes, ele demonstra preferência em se desafiar a empilhar os copos, para carregá-los de uma só vez. Ele está empenhado e concentrado em realizar sua ação. Ele empilha os copos, segura a bola com seu braço esquerdo e com o direito tenta pegar os copos, porém eles caem. Novamente ele empilha os copos, segura a bola e os copos caem. Pela terceira vez ele reinicia a tentativa, entretanto esquece a bola e já conseguindo se deslocar, os copos caem. Na quarta tentativa, ele empilha os copos no chão e vai em

busca da bola e, quando retorna para pegar seus copos empilhados, se depara com a Inspiração mexendo em seus copos. Ele solta a bola para intervir e os copos de novo caem. Então, ele dá início a mais uma tentativa até que as recreadoras organizam o ambiente para a roda de história. (Diário de Campo, 08/12/15).

Este evento retrata outra preferência das crianças do Ceinf Frato, que é a de empilhar objetos. Trata-se do momento em que as crianças reinventam uma ação sobre determinado objeto, que possui uma função primária ou que correspondam a um comportamento comum.

Dessa forma, mesmo recebendo diversos brinquedos para que realizem a ação de empilhar, as crianças subvertem a ordem estabelecida e demarcam a presença de seu protagonismo.

Outro aspecto que chama a atenção é que, nesse tipo de ação, geralmente as crianças preferem estar sozinhas, realizando suas descobertas e adquirindo conhecimento de suas capacidades.

Nesse sentido, Pedrosa e Carvalho (1995, p. 64) observam que “isto ressalta o fato de que a atividade solitária não se opõe à interação social – é um momento desta”.

Desse modo, quando outros colegas se aproximavam para acompanhar ou mesmo entrar na brincadeira, as crianças reagem com diversas expressões de insatisfação tal como verificado no evento captado.

Essa reação demonstra que “as crianças são capazes de se comunicar e de expressar suas vontades e preferências muito antes de apresentarem uma linguagem oral plenamente desenvolvida” (ROSA, 2012, p.10).

Para prosseguir, compartilho eventos que apresentam as ações das crianças ao estabelecerem suas interações.

4.2.2 Interações

As interações são processos sociais que se estabelecem nas situações relacionais entre as pessoas, nos diversos meios em que estão inseridas.

Nesse sentido, conforme contribuição de Amorim et al. (2000, p.120) o desenvolvimento humano ocorre em ambientes “culturalmente organizados e

socialmente regulados, mediante as interações estabelecidas com parceiros, nas quais cada pessoa (adulto ou criança) desempenha um papel ativo”.

Em seguida será possível acompanhar os modos como essas interações ocorreram no ambiente educativo do Ceinf Frato, com as crianças protagonistas desta pesquisa.

4.2.2.1 Estar com os pares

As crianças estão inseridas numa cultura e participam dela compartilhando atividades comuns com outros seres, ou seja, seu grupo de pares. Esse caráter coletivo é uma característica da cultura infantil que Gouvêa (2011) destaca.

A autora salienta que “a produção da criança dá-se a partir das interações com os pares” e, nesse universo, desenvolve uma relação diferente da que foi estabelecida com os adultos, com símbolos próprios (GOUVÊA, 2011, p. 561).

De acordo com Belloni (2009, p. 80), “os elementos que eles adquirem como parte desse processo incluem linguagem, crenças, normas, fatos, artefatos e modos de ação”.

Sendo assim, são as interações com os parceiros que possibilitam às crianças a construção de conhecimentos, de emoções, a apropriação das regras do ambiente, bem como a sua atuação neste meio.

Para essas interações,

as crianças usam os recursos do próprio corpo (gestos, posturas, vocalizações) associados aos recursos do ambiente (sucatas, brinquedos, recantos) e trazem para o contexto da brincadeira: personagens e animais não presentes no ambiente; situações /atividades já experienciadas por elas ou por outras pessoas do seu meio. Elas criam elos entre objetos e situações, entre expressões do próprio corpo (mímicas, vocalizações) e personagens e / ou situações já vividas ou apenas observadas por elas (COELHO; PEDROSA, 2000, p.54-55).

Desse modo, nessas construções realizadas pelas crianças, elas (re) elaboram a cultura dos adultos e estabelecem a sua própria cultura.

No tocante à complexidade da cultura dos adultos e seu eventual comprometimento da compreensão, por parte das crianças, o grupo de pares possibilita às crianças “a criação de um espaço de proteção e resistência, em relação ao mundo adulto, num grupo de iguais” (GOUVÊA, 2011, p. 562).

A seguir, demonstro como essas interações ocorrem no Ceinf Frato.

Evento 9: O passeio

Foto 9 - Interação Caridade, Meiguice, Respeito e Lealdade





Fonte: Acervo da pesquisadora em 16/12/15

Caridade toma as amigas Meiguice e Respeito pela mão e as leva para andar pela sala. Eu caminho logo atrás delas para registrar as interações. Elas vão até a porta de entrada e depois seguem, em sentido anti-horário, para o fundo da sala. Quando estão retornando para a porta de entrada e Lealdade se aproxima e, na tentativa de participar da brincadeira, pega na mão de Meiguice, que a retira fazendo uma careta de desagrado. Lealdade faz mais uma investida e é aceito na brincadeira. Os quatro seguem o seu passeio pela sala. (Diário de Campo, 16/12/15).

No segundo capítulo, ao discutir a respeito da Educação Infantil na legislação brasileira, apontei sobre os eixos norteadores que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), sendo eles as interações e as brincadeiras.

Trago esses componentes para a discussão deste evento, bem como dos demais que se seguem, em razão de que “a brincadeira como principal atividade infantil” proporciona um vasto campo de interações com os pares, como é possível observar no evento relatado (OLIVEIRA et al., 2014, p.48).

Em um primeiro momento, as meninas se organizam para a brincadeira; quando Lealdade surge para brincar e indica essa vontade, pegando na mão da Meiguice, tem-se uma reação negativa que logo é modificada, quando o colega é aceito na brincadeira.

Assim, compreendo que “num campo interacional há uma dinâmica permanente de transformação e construção de significações”, conforme apregoa Pedrosa e Santos (2009, p. 56). Portanto, ao exercerem suas rotinas culturais, as

interações entre os pares são estabelecidas e desenvolvidas, contribuindo para a compreensão das crianças de pertencerem e estarem no grupo.

Nesse sentido, ao produzirem e compartilharem dessas interações entre os pares, as crianças exercem “tentativas persistentes para ganhar controle sobre suas vidas e compartilhar esse controle umas com as outras” (MOSS, 2011, p. 245).

A seguir, trago outro evento que retrata as interações entre os pares durante a brincadeira de faz de conta.

Evento 10: Nenê tá dodói

Foto 10 - Interação Empatia, Alegria, Afeto e Entusiasmo







Fonte: Acervo da pesquisadora em 19/04/16

Em um primeiro momento, Empatia entrega o bebê para Alegria e diz “Nenê ‘tá dodói!” Alegria responde: “Remédio ‘pra’ ele!”, querendo dizer que era preciso dar remédio para o nenê. Então, Alegria leva o bebê e o coloca deitado no colchonete que está em cima da mesinha. Em todo o momento, Alegria está segurando uma bolsa, como forma de representar a seriedade do mundo dos adultos. Alegria pega o bebê e vai em direção aos amigos Afeto e Entusiasmo, que estão brincando de tomar chá com uma xícara e bule de plástico. Entusiasmo serve o chá na xícara, fazendo o som do líquido sendo servido “Chiii!”, e toma o chá. Ele repete a ação e Afeto encontra um outro copinho e pede para Entusiasmo a servir também. Alegria diz a Afeto: “Toma, ‘tá’ pesado!”, entregando-lhe o bebê, mas Afeto, antes de pegá-lo, toma o seu chá e depois segura o bebê e toma seu chá de novo. Ela caminha com o bebê nos braços e Alegria a observa. Alegria pega o copinho que estava com Afeto e entrega para

Entusiasmo. Os dois caminham em direção da Afeto e se dispersam (Diário de Campo, 19/04/16).

Antes de analisar o evento, chamo a atenção para um aspecto discutido no Capítulo 1 deste trabalho, que se refere à vestimenta das crianças. Neste caso, diferentemente do período medieval, as crianças trajam roupas mais leves e folgadas que lhes permitem ficarem mais à vontade.

Os trajes das crianças alternam-se entre os uniformes disponibilizados pela prefeitura municipal e as vestimentas das próprias crianças, trazidas de casa. Todavia, ressalto que notei algumas situações em que as roupas das crianças assemelhavam-se às roupas dos adultos, no que se refere às estampas (de animais, por exemplo) e cortes.

Quanto ao evento, este mostra que as crianças, desde pequenas, criam suas próprias representações por meio das brincadeiras de faz de conta, nas quais vivenciam papéis que são presentes e que interagem em seu cotidiano.

Em cada representação, conforme Coelho e Pedrosa (2000, p.62), as crianças podem “descobrir novas formas de desempenhar esse papel”.

Tal movimento é possível de ser reconhecido no evento, quando, num dado momento, o Alegria cuida do nenê doente e depois delega essa função para a Afeto.

Sendo assim,

essas formas de brincar são ricas e criativas, pois não são simplesmente imitação da vida adulta, como muitos autores denominam as brincadeiras de faz de conta. Existe uma dinâmica mais complexa e que se reproduz de maneira “interpretativa”⁵³ entre as crianças, possibilitando que apreendam com os pares [...] o interessante é que essa cultura é produzida entre as crianças, sem a intervenção direta dos adultos (REDIN, 2009, p.120).

Nesse sentido, as crianças ressignificam os papéis do ambiente ao qual pertencem e os interpretam de acordo com as suas rotinas culturais. No Evento 10 e no próximo que será apresentado a seguir, outro conceito apresentado por Sperb (2009), denominado embelezamento, é vivenciado nas rotinas organizadas pelas crianças.

Nessa rotina cultural,

⁵³ Grifos da autora.

por meio de uma série de atos cooperativamente orquestrados, prolongam ou chama a atenção para certos aspectos das rotinas que estão produzindo, por intermédio da repetição e do exagero de algumas sub-rotinas que interessa a elas que sobressaiam. Neste sentido, estas transformações têm a finalidade de manter a brincadeira (SPERB, 2009, p. 74).

Evento 11: Negociação I

Foto 11 - Interação Lealdade, Alegria, Simpatia e Equilíbrio





Fonte: Acervo da pesquisadora em 26/04/16

Alegria e Simpatia estão brincando com cartas de baralho como se fosse dinheiro. Alegria guarda seu 'dinheiro' em um de seus bolsos da calça e Simpatia o observa. Alegria vai até Lealdade, que está brincando com pecinhas de montar, em cima do tapete, e lhe fala: "Toma dinheiro!". Alegria entrega uma carta para Lealdade e coloca a mão em seu bolso para pegar mais 'dinheiro'. Logo em seguida, eles caminham pela sala e acabam se reunindo para uma 'negociação'. Estão Alegria, Lealdade e Equilíbrio reunidos. Equilíbrio também tem cartas nas mãos. Alegria entrega mais três 'dinheiros' para Lealdade que os organiza. Depois, os meninos dispersam. (Diário de Campo, 26/04/16 - Matutino).

Dando continuidade à discussão apresentada no Evento 10 e estabelecendo relação com este evento, é possível notar que as crianças criam suas próprias rotinas e culturas infantis, ao interagir entre os pares, a partir de elementos do mundo adulto. Assim, neste evento, as crianças representam o dinheiro por meio das cartas e realizam negociações, indicando que elas entendem, e por isso reinterpretem, os papéis sociais do seu contexto social.

Apoiada nas palavras de Redin (2009, p.120-121), entendo que “mais do que assumir papéis associados às atividades dos adultos, as crianças inovam nos arranjos que fazem, nos materiais que utilizam, tornando essa interpretação criativa. O brincar é em si um ato de criação”.

Desse modo, as crianças não se apropriam passivamente da informação do mundo dos adultos, mas a reformulam criativamente de acordo com as suas criações.

Nesse movimento,

ao reproduzir elementos da cultura, a criança de certa forma os apreende e os legitima. A criança leva para a situação de brincadeira os modelos de comportamento e significados construídos em outros espaços interacionais (PEDROSA; SANTOS, 2009, p. 53).

Assim, em ambas as interações apresentadas, a ausência do adulto não compromete a brincadeira, uma vez que as crianças são seres ativos, criativos e atores sociais.

A partir dos eventos interativos apresentados é possível compreender que

o brincar de faz de conta, em especial, além de ser uma atividade essencialmente humana, é recurso privilegiado de desenvolvimento na infância e mediador básico na formação da consciência pela criança. Ele é marcado por um diálogo que a criança estabelece com seus parceiros,

inclusive com objetos ou parceiros não humanos, como animais de estimação, por exemplo, e mesmo com bonecos. Essa brincadeira, também chamada de jogo simbólico, ou jogo dramático ou sociodramático, constitui um contexto onde os participantes produzem um tipo de comunicação rica em matizes, que lhes possibilita pôr à prova seus conhecimentos no uso interativo de objetos e conversações. Na linguagem criada no jogo simbólico, dentro de uma atmosfera “como se fosse assim ou assado”⁵⁴, a criança recombina elementos perceptuais, cognitivos e emocionais, cria novos papéis para si e reorganiza cenas ambientais, criando espaço para a fantasia (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 62-63).

Desse modo, esses momentos interativos entre os pares são muito promovidos e estimulados no Ceinf Frato, permitindo e possibilitando, às crianças, oportunidades ímpares de desenvolvimento.

Evento 12: Carrinho

Foto 12 - Interação Inocência, Equilíbrio, Meiguice, Alegria, Lealdade e Esperança



⁵⁴ Grifos das autoras.





Fonte: Acervo da pesquisadora em 24/05/16

Em comemoração à Semana do Brincar, as crianças estão com atividades diferenciadas na varanda do Ceinf. Com carrinhos feitos de caixas de papelão as crianças brincam de empurrar umas às outras. Essa atividade é acompanhada pela diretora Esperança, que orienta as crianças como devem fazer, como esperar a sua vez para brincar, pois as crianças querem entrar no carrinho, todas ao mesmo tempo, para brincar. Num primeiro momento brincam com apenas uma criança dentro do carrinho, enquanto as outras empurram. Depois, resolvem brincar com duas crianças ao mesmo tempo e, no final, Lealdade sugere que Alegria sente na ponta do carrinho. (Diário de Campo, 24/05/2016).

Como descrito nos eventos anteriores, as crianças, imersas no ambiente educativo da creche, possuem a oportunidade de estabelecer trocas com seus pares e entrar em contato com diversas experiências corporais, verbais, não verbais e lúdicas.

No que se refere às trocas, Junqueira Filho (1996, p. 32) destaca as possibilidades e a “revelação do processo de significação de cada um dos sujeitos entrelaçados nessa relação”, ou seja, por todos que compõem o ambiente educativo da creche.

Assim, nas interações estabelecidas entre os pares muitas são as contribuições propiciadas às crianças, que trazem benefícios tanto para o seu desenvolvimento individual, bem como para todo o grupo.

4.2.2.2 Estar com o outro (adulto)

Nesta seção é possível ver o quanto a interação com o outro (adulto) é necessária para a criança, pois ao mesmo tempo em o adulto é inserido em suas brincadeiras, ela se desenvolve com as intervenções que este lhe oferece.

A criança precisa do outro “para se ancorar e desenvolver suas atividades, principalmente quando essas atividades envolvem o novo, o não sabido” (GOUVÊA, 2011, p. 562). Assim, igualmente com os pares, as crianças também se desenvolvem nas interações com os adultos, a saber, nos momentos de brincadeira de faz de conta, em razão de serem elas que protagonizam, determinam e direcionam essas situações.

É por isso que

em sua vertente interpretativa, a brincadeira de faz de conta ultrapassa a função de socialização que é atribuída à brincadeira infantil, apresentando um caráter inovador na própria cultura do grupo de crianças, além de permitir uma apropriação e elaboração de diferentes significados por elas (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 65).

Desse modo, sob a perspectiva da Sociologia da Infância, é preciso considerar o processo de apropriação e reinvenção, por parte das crianças, da cultura em que estão inseridas.

Sob esse prisma, Barbosa (2010, p. 3) salienta a respeito da importância da

valorização das relações interpessoais, da convivência entre as crianças e destas com os adultos, pois são essas relações sociais que oferecem os elementos para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva de cada criança. Esse é um importante papel da educação infantil, principalmente no que se refere a crianças bem pequenas, pois é nessa faixa etária que as interações entre as pessoas têm expressiva relevância para a construção das identidades pessoal e coletiva da criança.

Nessa direção, tão importante quanto estabelecer interações com os seus pares, as relações vivenciadas pelas crianças com os adultos possuem papel relevante para seu desenvolvimento.

Pelo exposto, observei que nas diversas situações vivenciadas entre as crianças e os adultos profissionais, na creche, estão presentes as ações referentes ao cuidar e o educar.

Estas ações estão atreladas e entrelaçadas pelas interações que se estabelecem a todo momento, como discutido no Capítulo 2 deste trabalho.

Sendo assim, apresento mais dois eventos nos quais são demonstradas as interações das crianças com os adultos.

Evento 13: Papá

Foto 13 - Interação Meiguice e Pesquisadora





Fonte: Acervo da pesquisadora em 16/12/2015

Chego ao Ceinf Frato e, como de costume, passo na direção para cumprimentar a diretora Esperança. Neste dia, é ela que me acompanha até à sala do Berçário, pois a coordenadora Felicidade estava em reunião na Secretaria de Educação. Enquanto caminhávamos no corredor em direção à sala, Esperança me sugeriu que registrássemos a minha entrada no Berçário e a reação dos bebês ao me verem. Eu concordei com a ideia e, então, preparei a máquina para a diretora fazer o registro. Chegando à sala, ainda na porta, Esperança dá o “Oiii!”, que comumente ela e a coordenadora fazem ao chegar à sala. Ela diz às crianças: “Olha quem está aqui!”. Neste momento, as crianças estavam na sala brincando com pratinhos e copos de plástico, com os quais estão acostumadas a brincar. Eu peço licença e entro na sala cumprimentando as crianças e as recriadoras. Então, as crianças voltam seus olhares para a porta e

quando me avistam correm ao meu encontro. Eu me agacho para poder olhar as crianças nos olhos e compartilhando comigo a brincadeira, Meiguice me traz um pratinho de plástico, e me diz “Papa”! Eu pego o pratinho e aproximo da minha boca, fingindo estar comendo o “papá” que ela me trouxe. Meiguice demonstra satisfação em me ver comendo sua comida! Logo ela me traz um prato maior e mostra como devo fazer para saborear outra comida que ela me oferece, abrindo a boca para comer. Eu a imito e, nesse momento, as crianças da sala se aproximam para ver a brincadeira. Por fim, Meiguice leva o prato à boca, simulando estar comendo toda a comida que preparou. (Diário de Campo, 16/12/2015).

Evento 14: Aniversário

Foto 14 - Interação Entusiasmo, Amorosa e Diretora Esperança





Fonte: Acervo da pesquisadora em 25/05/16

Na varanda central, a Coordenadora Felicidade armou uma barraca com brinquedos dentro. Nessa manhã, a Diretora Esperança foi brincar com as crianças que estavam dentro da barraca. Eu sento próximo à porta de entrada da barraca. Esperança forma uma roda com as crianças sentadas e coloca um bolinho de brinquedo ao centro da roda. Ela convida as crianças a cantarem parabéns para a boneca, que está de aniversário. As crianças cantam e acompanham a canção do Parabéns batendo palmas. A Diretora canta “...rá,tim,bum...boneca...boneca!”. Ela diz às crianças: “Eu vou cortar o bolo!”. E faz de conta que seus dedos são a faca que corta o bolo. Depois de cortar o bolo, Esperança oferece suco, de faz de conta, para as crianças, em copinhos de plástico. Ela pergunta para Entusiasmo: “Suco de laranja ou abacaxi?”. Entusiasmo responde que quer suco de laranja. Então, Esperança lhe entrega o copinho com suco de laranja. Entusiasmo diz: “Quero ‘papá’, quero ‘papá!’”. Esperança diz: “Tá bom, vou te dar ‘papá’”. E pergunta às crianças: “Fala ‘pra’ mim, ‘tá’ bom ou ‘tá’ azedo?”. Amorosa leva o copinho até a boca e Esperança

diz: “Deixa eu ver se ‘tá’ bom, deixa eu experimentar! Se ‘tiver’ azedo vou fazer careta!”. Entusiasmo leva o copinho até a boca, experimenta e diz por três vezes: “‘Tá’ azedo!”. Esperança concorda e diz: “Agora eu coloquei açúcar, pode tomar!” (Diário de Campo, 25/05/2016).

Em ambos os eventos, a presença e a interação dos adultos permitem que as crianças se sintam como sujeitos, que possuem direitos e que estes são respeitados. As crianças são consideradas, ouvidas, expressam-se e constituem-se atores sociais do ambiente a que pertencem. Enfim, as crianças participam ativamente do contexto do adulto, e é nesse cenário que se comunica e realiza trocas culturais.

Assim, na realidade pesquisada, ou seja, no Ceinf Frato existe muita interação verbal e não verbal entre os adultos e as crianças. Presenciei diversos momentos em que as professoras compunham um ambiente propício para esses momentos de interação. Distribuía brinquedos diversos, para que as crianças brincassem de faz-de-conta e realizavam dramatizações em que as crianças eram estimuladas a mergulharem na imaginação.

A coordenadora Felicidade, sempre presente e percorrendo as salas, interagindo com as crianças, perguntando a respeito das aulas trabalhadas; a diretora Esperança, como é possível acompanhar nos Eventos 12 e 14, frequentemente estava entre as crianças pequenas, ora para contar uma história, ora para interagir numa brincadeira ou mesmo brincar com as crianças.

Felizmente essa é uma realidade diferenciada em relação aos desafios enfrentados pela Educação Infantil do MS, descritos no Capítulo 2. Apesar de a Educação Infantil de Campo Grande ter sido recentemente incluída à Educação Básica, é possível perceber uma maior preocupação e consideração pelo cuidar e educar.

Em suma, o adulto, ao interagir com as crianças possibilita que elas entrem em contato com suas múltiplas potencialidades infantis e estas tornam-se agentes do seu próprio desenvolvimento.

Nesse entendimento, também

é importante lembrar que não é apenas a criança que se desenvolve e se modifica no processo de interação que estabelece com outras pessoas. Essas também se constituem, se constroem e mudam a si mesmas e ao meio em que convivem [...] .Todos participam ativamente desse processo,

construindo-se e constituindo-se nas interações que estabelecem uns com os outros (OLIVEIRA et al. 1992, p. 31-32).

Assim, não é possível sair da mesma forma que entrou, desses encontros de interação com as crianças; ressalto que saio afetada significativamente por esses atores com quem convivi no Ceinf Frato.

4.2.2.3 Encontros de interação

Os títulos que escolhi para os eventos que trago nesta seção, surgiram em função dos vários encontros que as crianças do Ceinf Frato ‘marcavam’ embaixo dos mobiliários da Unidade. Tratava-se de um espaço que pertencia apenas às crianças e seus pares, um local em que toda e qualquer imaginação infantil era permitida, que se mostrava um desafio para elas e onde o adulto não poderia adentrar.

As interações desenvolvidas neste espaço são aceitas e repetidas pelos pares, uma vez que

a criança não é somente vista como um ser de relações, mas como um ser criador, que tem poder e que cria “culturas singulares”. Ou seja, nessa dinâmica, crianças compartilham interesses e ideias e realizam atividades num movimento de ir e vir, vivenciando diferentes papéis e tentando, por sua vez, “entrar” naquilo que o outro está fazendo, apreendendo criativamente (REDIN, 2009, p.119).

Sendo assim, compartilho dois eventos, a seguir, que retratam essa dinâmica muito recorrente entre as crianças pequenas do Ceinf Frato.

Evento 15: Embaixo da mesa I**Foto 15 - Interação Lealdade, Alegria, Amizade, Amorosa e Simpatia**



Fonte: Acervo da pesquisadora em 26/04/2016

Nesta tarde, a professora Motivação realiza uma atividade com as crianças de rasgar folhas de revistas e amassá-las, formando uma bolinha. Depois de prontas as bolinhas, as crianças estavam jogando aleatoriamente, cada uma a sua bolinha. A bolinha de Amizade foi parar embaixo das mesas que, quando não utilizadas pelas crianças, ficam próximas às janelas da sala. Amizade vai pegar sua bolinha. Alegria vê o amigo embaixo da mesa e joga, de propósito, a sua bolinha para debaixo da mesa. A bolinha de Lealdade também vai parar debaixo da mesa e ele também vai buscá-la. Os meninos ficam ali por alguns momentos escondidos. Simpatia e Amorosa chegam para a brincadeira. Como Amorosa vê o pandeiro da professora em cima da mesa e ao tocar nele faz barulho, chama a atenção da professora que pede para que todos saiam de debaixo da mesa. (Diário de Campo, 26/04/16 - Vespertino).

Evento 16: Embaixo do banco

Foto 16 - Interação Lealdade, Amizade e Entusiasmo



Fonte: Acervo da pesquisadora em 28/04/16

Ainda na quadra descoberta, os meninos Lealdade, Amizade e Entusiasmo vão até o banco que fica na varandinha. Amizade é o primeiro a entrar embaixo do banco. Lealdade entra logo em seguida, enquanto Entusiasmo sobe no banco e tenta ver os amigos por cima do mesmo. (Diário de Campo, 28/04/16 - Vespertino).

É possível observar, nos Eventos 15 e 16, que as mobílias que compõem o espaço adquirem outra função por parte das crianças, ou seja, elas atribuem outros significados para esses objetos e nessa ressignificação ampliam e constroem suas próprias representações sobre o mundo e si mesmas.

As crianças protagonistas subvertem a suposta ordem de não ficar embaixo dos mobiliários e, dessa maneira, desobedecem, fogem, se escondem e rompem com os combinados.

Em razão disso, é possível perceber que o ambiente da creche não é harmônico e consensual a todo instante, mas é revestido de entraves e conflitos.

Nesse sentido, Sperb (2009) ressalta a apropriação criativa feita pelas crianças em relação ao mundo adulto e, nos eventos apresentados, é possível perceber que as crianças transformam suas criações em rotinas lúdicas.

Assim, considero que essas rotinas estão

em consonância com a noção de reprodução interpretativa na qual se demonstra a importância das ações coletivas para as crianças e como essas

ações contribuem para as produções de cultura de pares inovadoras, bem como a reprodução e alteração sociedade adulta (CORSARO, 2011, p. 145).

Desse modo, as crianças do Ceinf Frato atribuem sentido ao mundo adulto, ao mesmo tempo em que criam, por meio das interações, seus próprios mundos e cultura de pares.

4.2.3 Significações

As crianças compartilham entre si, por meio da brincadeira, muitas significações, como também desenvolvem muitas singularidades que estão relacionadas ao contexto sociocultural no qual estão inseridas.

Nas palavras de Pedrosa e Santos (2009, p. 55),

esse partilhar parece não apenas revelar o meio sociocultural, mas também um modo de a criança se apropriar dele. Na medida em que as crianças, por meio da brincadeira, objetivam nas ações significados derivados de suas experiências com um objeto qualquer, elas confrontam esses significados com outras crianças, e podem acrescentar informações, modificá-las, fazendo emergir, no espaço da brincadeira novos significados.

Assim, as trocas estabelecidas entre os pares durante as experiências vivenciadas, os conflitos e o compartilhar das mesmas ações exercem nas crianças um processo de produção e reprodução da cultura pelas próprias crianças.

Nesse sentido, Coelho e Pedrosa (2000, p. 55) contribuem com a afirmação de que

o compartilhamento é criado, construído na interação social, portanto, não se refere ao comportamento de um indivíduo, mas se refere a uma relação entre indivíduos, a qual, por sua vez, possibilita que eles possuam em comum algo que foi construído socialmente.

Dessa forma, apoiada nas palavras das autoras, apresento, a seguir, eventos por meio dos quais será possível ver a construção e o compartilhamento de significados, pelas crianças.

4.2.3.1 Experiências

Trocar experiências bem como experienciar situações do contexto social são formas vivenciadas pelas crianças a todo o momento. No Ceinf Frato as

crianças estavam sempre em contato com novas experiências, propiciadas pelas recreadoras e, também, pelas professoras. As próprias crianças são ávidas para realizar suas descobertas autonomamente e na troca com seus pares.

Nesse sentido, trazendo contribuições a respeito das experiências, Ramos e Rosa (2012, p. 15) pontuam que

a criança, dona de uma curiosidade investigativa, aproveita todas as situações interativas e exploratórias das quais participa para se desenvolver. Nesse empreendimento, ela aciona seus saberes e recursos afetivos, cognitivos, motores e linguísticos, ao mesmo tempo em que eles vão se modificando, no interior de distintas experiências que ela examina.

Apresento, a seguir, dois eventos que evidenciam o compartilhar de experiências pelas crianças pequenas do Ceinf Frato.

Evento 17: Desenho

Foto 17 - Interação Equilíbrio, Amizade, Liberdade, Entusiasmo e Lealdade





Fonte: Acervo da pesquisadora em 28/04/16

Manhã muito fria e somente cinco crianças estão presentes hoje. As crianças estão fazendo uma atividade de desenho com canetinha, no plástico estendido no chão. As crianças realizam experiências com as canetinhas percebendo as marcas que elas deixam no plástico e no próprio corpo. As crianças se entreolham para ver as criações uns dos outros. (Diário de Campo, 28/04/16 - Matutino).

Evento 18: Marcas

Foto 18 - Interação Entusiasmo, Lealdade e Pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisadora em 28/04/16

Entusiasmo olha para as suas mãos e percebe que elas estão coloridas, devido à atividade com canetinha que foi realizada em sala. Ele mostra suas mãos para Lealdade, que fica intrigado com aquelas marcas. Ele tenta “apagar” das suas mãos e como não consegue, ele me mostra. (Diário de Campo, 28/04/16- Matutino).

Os Eventos 17 e 18 demonstram as experiências vivenciadas pelas crianças diante da cultura material. Nessas experiências elas entram em contato com alguns saberes construídos pelos adultos e, ao mesmo tempo, realizam trocas com seus pares.

Por essa razão, acredito ser importante que se constitua

um ambiente rico em experiências investigativas e exploratórias que a criança vai elaborando a compreensão de si e do mundo social no qual interage [...] que lhes permitam extrair significações e avanços na sua autonomia (RAMOS; ROSA, 2012, p. 58).

Como é possível observar, na ampliação das possibilidades de experiências para as crianças se desenvolverem, no ambiente educativo da creche é que elas terão maiores oportunidades de estabelecer suas próprias significações.

Nesse sentido, as experiências são diversas e envolvem as múltiplas linguagens das crianças, em que as marcas passam pelos seus corpos e vão construindo uma rede de significações.

Amorim et al. (2000, p. 122) asseveram que

[...] a inserção na creche implica que bebês e familiares passem a encontrar-se imersos em um novo meio físico, social, ideológico e simbólico. Esse novo contexto irá propiciar novos contatos e experiências, além de capturar, confrontar e criar continuamente novos significados, promovendo novos recursos pessoais.

Assim, nesse universo rico de experiências compartilhadas, que é o ambiente educativo da creche, prossigo com a discussão, trazendo o evento seguinte.

Evento 19: A formiga

Foto 19 - Interação Empatia, Alegria, Entusiasmo e Pesquisadora





Fonte: Acervo da pesquisadora em 15/03/16

As crianças estão na quadra descoberta, perto da sala. Alegria e Empatia brincam de pega-pega. Alegria corre atrás de Empatia e esta foge. Quando Alegria se aproxima, ela grita e corre. Até que eles param próximos a uma mureta que tem uma árvore. Empatia diz a Alegria: “Mata ela!”, pedindo ao amigo para que mate a formiga. Ele diz: “Eu não quero!”. Empatia pisa duas vezes no chão, com força, na intenção de matar a formiga. Nesse momento se aproxima Entusiasmo. Alegria pergunta à Empatia: “Por que você matou ela? Deixa eu ver na sua perna.”. Empatia vira a perna e o pé para ver se a formiga subiu nela. E diz: “Tá’ não!”. Alegria aponta o dedinho indicador para o chão e fala: “Aqui ó! Pega, mata ela!”. Empatia pisa no chão por cinco vezes, com força. E na sexta vez diz: “Eu matei muito forte!”. Empatia pisa, ainda, por várias vezes, com força no chão. Alegria olha para mim e diz: “Tem formigas ‘a lá!’” e aponta para dentro da mureta. Eu respondo: “Eu vi! Elas estão levando

comida para a casinha delas! Você viu?” e ele me responde: “Vi!”. Empatia retorna e pede para ver o que estou filmando e Alegria diz: “Deixa eu ver!”. Então deixo eles olharem pela câmera. (Diário de Campo, 15/03/16).

As crianças são curiosas e investigativas, aproveitam ao máximo as oportunidades de exploração do espaço físico e do ambiente social para realizarem suas experiências e descobertas. Desse modo, demonstram o quanto são ativas em seu próprio desenvolvimento (RAMOS; ROSA, 2012).

É interessante observar, no Evento 19, que as crianças compartilham de experiências em conjunto e em seus modos de interação estabelecem trocas de experiências e realizam aprendizagens expressando seu protagonismo.

Assim, na perspectiva da Sociologia da Infância e diante do evento apresentado, bem como das manifestações semelhantes a que presenciei no Ceinf Frato, considero que as crianças são sujeitos e atores sociais de seus próprios processos de socialização, são seres do presente e não em devir.

4.2.3.2 Conflitos

Também presentes nos processos de interação das crianças, mesmo das bem pequenas, estão os conflitos vivenciados entre os pares, nos quais elas realizam a disputa pelo mesmo objeto ou manifestam sua insatisfação diante a determinada situação que não é do seu agrado.

A esse respeito, Corsaro (2011, p. 182) pontua que

a cultura de pares nem sempre é uma imagem de paz, alegria e espírito de comunidade. As crianças pequenas discutem, brigam, se empurram, chutam e às vezes até mordem. Embora a agressão física seja rara, as brigas e os conflitos verbais são características comuns nas culturas infantis.

Desse modo, a fim de ilustrar essa situação, trago, a seguir, três eventos nos quais os conflitos são presentes.

Evento 20: Construção**Foto 20 - Interação Inocência, Entusiasmo, Sorriso e Simpatia**



Fonte: Acervo da pesquisadora em 18/03/16

Inocência está brincando com blocos de madeira, na mesma mesa que Entusiasmo. Eles estão montando construções com os blocos. Inocência tenta pegar uma peça de Entusiasmo e ele fica bravo, grita e diz: “Não! É a minha casinha!” e apoia seus braços nas peças, protegendo-as. Inocência aponta para as suas peças com os dedinhos. Depois começa a organizá-las para a sua construção. Cuidadosamente ela vai colocando uma pecinha em cima da outra. Até que Entusiasmo tenta colocar uma peça sua na construção de Inocência. As peças caem e Inocência se incomoda e decide recomeçar sua construção em outra mesa. Ela recolhe suas pecinhas e vai para a mesa em que Sorriso está. Lá ela reinicia a sua construção. E, à medida que sua obra vai ficando cada vez mais alta, ela vibra, bate palminhas e diz: “Êêêê..!”. Sorriso tenta ajudar Inocência, mas ela recusa a ajuda. Com a construção bem alta, Simpatia se aproxima para tentar derrubar e Inocência grita, como que pedindo ajuda para a professora. (Diário de Campo, 18/03/16).

Evento 21: Enfileirando

Foto 21 - Interação Inocência, Alegria, Liberdade e Entusiasmo





Fonte: Acervo da pesquisadora em 21/03/16

Estamos na varanda. Inocência pega os seus chinelos, como também os chinelos de Entusiasmo e os coloca enfileirados. Ela vibra ao conseguir organizar os chinelos desta maneira. Inocência fala: “Ebaa...!” e bate palmas. Ela faz isso agachada. Quando os chinelos viram, ela os organiza novamente. Faz isso várias vezes. Entusiasmo tenta ajudá-la. Alegria e Liberdade se aproximam com seus chinelos nas mãos. Estão com a intenção de participar da brincadeira. Liberdade quer pôr seus chinelos enfileirados, mas Inocência puxa o chinelo das mãos de Liberdade, pois é ela quem quer organizar. Liberdade pega seus chinelos das mãos de Inocência e tenta colocar enfileirados. Inocência aceita que Liberdade participe da brincadeira. Os meninos observam. Depois Inocência recolhe os chinelos e vai enfileirá-los nas cadeiras que estão encostadas na parede. (Diário de Campo, 21/03/16).

Evento 22: Negociação II

Foto 22 - Interação Lealdade e Sorriso





Fonte: Acervo da pesquisadora em 25/04/16

Lealdade e Sorriso estão brincando com as cartas do baralho, fazendo de conta que é dinheiro. Ele segura um porta óculos, no qual guarda seu 'dinheiro', simulando sua carteira. Lealdade entrega 'dinheiro' para Sorriso e esta o apoia no chão. Lealdade também senta no chão, junto com Sorriso e pede o 'dinheiro' de volta. Como Sorriso não quer lhe dar, Lealdade puxa o 'dinheiro' da mão de Sorriso. Esta demonstra desagrado dizendo: "Ai!", e olha para mim, como forma de mostrar que estava sendo prejudicada. Lealdade abre o porta óculos e sinaliza para Sorriso colocar 'dinheiro' ali dentro para ele. Ela entrega um pouquinho de cartas para Lealdade, que guarda em sua 'carteira' e se levanta para brincar em outro lugar (Diário de Campo, 25/04/16).

As crianças pequenas do Ceinf Frato adoram empilhar, enfileirar e montar torres altas com os objetos, como é possível perceber pelas imagens dos Eventos 8, 20 e 21. Contudo, durante esses momentos, os conflitos são recorrentes.

De acordo com Corsaro (2011, p. 182) “tais conflitos geralmente servem para fortalecer as alianças interpessoais e organizar os grupos sociais”.

Desse modo, os conflitos são maneiras com que as crianças partilham significados e interagem com seus pares e, com base em suas compreensões e

reinterpretações das normas e valores sociais, geralmente rompem com estes aspectos ao mesmo tempo em que criam suas rotinas e estabelecem suas culturas próprias.

Assim, corroborando essa abordagem, Redin (2009, p.123-124) pontua que o “brincar, como uma atividade compartilhada, permite ao ser humano conhecer e reinventar, reproduzir e interpretar, gerando novas formas culturais entre as crianças”.

Desse modo, a brincadeira é um importante recurso para a elaboração de conflitos e também uma oportunidade para as crianças interpretarem a cultura do mundo dos adultos, como é possível perceber no Evento 22.

Por essa razão,

por meio da brincadeira, a criança não apenas torna concretas essas significações aprendidas, como ela se apropria transformando-as em ação. Isto torna evidente o caráter experimental da brincadeira que permite às crianças a apropriação e a estruturação de múltiplos significados dos objetos sociais e dos comportamentos considerados “adequados” em sua cultura (PEDROSA; SANTOS, 2009, p. 54).

Além do exposto, importa salientar que a presença dos conflitos nas culturas de pares das crianças pequenas também é decorrente do processo que vivenciam, de descoberta do seu corpo, de si e de seu desenvolvimento emocional. Em relação a este último aspecto, Ramos (2012, p. 56) pontua que “a interação conduz ao desenvolvimento psíquico do bebê”.

Nesse contexto, as crianças compartilham e elaboram significações por meio dos conflitos, entretanto

esse universo grupal infantil não é desprovido de regras, mas, ao contrário, é carregado de normas, leis e punições que não reproduzem o universo social adulto, mas o ressignificam e o reconstróem (GOUVÊA, 2011, p. 562).

Por tudo isso, a ocorrência dos conflitos entre as crianças pequenas é um indicativo de que elas são seres com interesses próprios e únicos.

4.2.3.3 Compartilhando a mesma ação (imitação)

Considerando o ambiente educativo da creche, em que a cultura de pares é constituída, é nesse cenário que as crianças pequenas compartilham de muitas experiências, significações e das mesmas ações.

Compartilhar das mesmas situações por meio do imitar constitui, conforme Carvalho e Beraldo (1989, p. 58), “como uma atividade intrinsecamente motivada e como uma forma de comunicação através de atos, numa fase em que a comunicação verbal é inexistente ou precária”.

Com base no que Barbosa e Horn (2008) consideram, saliento que, ao utilizar o termo imitação, não o faço no sentido de simples cópia de um modelo, mas da reelaboração individual daquilo que foi observado nos outros.

É por isso que a imitação se constitui como um jogo de papéis entre os pares, que se alternam entre o ato de imitar e ser imitado, correspondendo ao estabelecimento de interações (CARVALHO; BERALDO, 1989).

Nesse sentido, de acordo com resultados de estudos realizados a respeito desse assunto, os objetos e as atividades imitativas não se tratam do foco da imitação, mas consistem em instrumentos de que a criança faz uso para “fazer como – ou com – o outro”⁵⁵ (CARVALHO; BERALDO, 1989, p. 58).

Dessa forma, a imitação possibilita a exploração e a experimentação de ações compartilhadas entre os pares, em que

as crianças constroem suas brincadeiras recortando pequenas ações das outras, ajustando-se a elas, seja repetindo-as integralmente ou parcialmente, acrescentando-lhes algo, ou até substituindo partes delas. [...] Recortes, propostas e ajustamentos compõem como que uma linguagem cujo compartilhamento, construído na situação interativa, se manifesta nos acordos alcançados e na efetivação de sequências interativas (PEDROSA; CARVALHO, 1995, p. 65).

Portanto, por meio dos eventos a seguir apresento aspectos da rotina cultural do Ceinf Frato, por meio dos quais as crianças compartilham e ressignificam as ações de seus pares.

⁵⁵ Grifos das autoras.

Evento 23: Monta e desmonta

Foto 23 - Interação Sorriso e Empatia



Fonte: Acervo da pesquisadora em 19/05/2016

Estou sentada junto às mesinhas que ficam próximas da janela da sala. Sorriso e Empatia chegam até a mesa, cada uma com um jogo do dominó para brincar. Sorriso me fala: “Olha aqui!”, e despeja todas as peças de dominó na mesa. Empatia olha e faz o mesmo com as suas pecinhas de dominó. Sorriso começa a guardar, uma a uma, as pecinhas dentro da caixinha do jogo e me pede para ajudá-la. Empatia também começa a guardar as suas peças. (Diário de Campo, 19/05/16).

Evento 24: Embaixo da mesa II**Foto 24** - Interação Amizade e Alegria

Fonte: Acervo da pesquisadora em 26/04/2016

Equilíbrio e Amizade estão próximos à mesa que apoia a garrafa e os copos d'água. Embaixo da mesma está Alegria, que passa por ela e ao sair convida Amizade a fazer o mesmo que ele. Amizade aceita o convite e passa por debaixo da mesa e, em seguida, vai Alegria. Amizade sai debaixo da mesa e aguarda Alegria, que quando sai é recebido por Amizade que pega em seu rosto. Eles se levantam e saem correndo. (Diário de Campo, 26/04/16 - Vespertino).

Os Eventos 23 e 24 retratam uma situação muito frequente entre as crianças do Ceinf Frato, que é a de compartilhar as mesmas ações juntos e, neste processo, criar suas próprias ressignificações.

De acordo com Raad Bussab et al. (2007 , p. 121), “ao longo do três primeiros anos, a imitação se diferencia em várias modalidades e constitui um dos mecanismos fundamentais de comunicação, tanto na interação adulto -criança como na interação criança-criança” .

Nos momentos em que essa ação era compartilhada entre as crianças do Ceinf Frato, havia situações em que elas estabeleciam alguns “rituais de compartilhamento”, como propõe Corsaro (2011, p. 166), “simplesmente fazendo coisas juntas”. Esse fato fica evidente no Evento 23.

Já no Evento 24 nota-se a “ocorrência de brincadeira compartilhada, sem a sugestão ou a interferência do adulto”. As crianças estabelecem um diálogo e combinam a brincadeira entre si (PEDROSA; CARVALHO, 1995, p. 63).

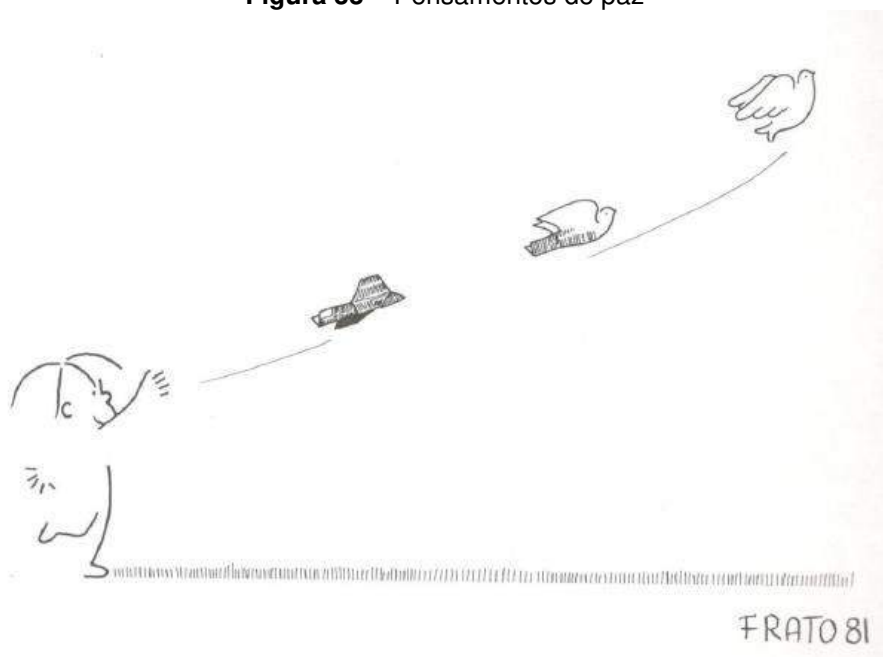
Nesse sentido, Amorim et al. (2000, p. 120) contribuem, apontando que

o processo de desenvolvimento é sempre concretizado no aqui - agora das situações, nas e por meio das interações sociais e envolve uma co-construção a partir de interações, isto é, de ações partilhadas e interdependentes, articuladas por uma coordenação de papéis. Por meio dessa, os participantes assumem, negam e/ou recriam os significados que lhes são atribuídos, os quais são, então, integrados criativamente às suas ações, transformando-as [...].

Desse modo, entendo que todos os eventos apresentados, bem como as diversas situações interativas entre os pares do Ceinf Frato expressam as vozes das crianças pequenas, seja em suas ações interativas, seja nas interações estabelecidas ou, ainda, nas significações compartilhadas entre seus parceiros e os adultos, englobando uma multiplicidade de sentidos e linguagens próprias das culturas infantis.

ENTRELAÇANDO CONSIDERAÇÕES

Figura 33 – Pensamentos de paz



Fonte: Tonucci, 2008, p. 243.

Neste momento, em que a trama está tecida e que vou entrelaçar algumas considerações, trago, inicialmente, a Figura 33 que, de forma sensível, simbólica e, ao mesmo tempo, poética exprime o que esta pesquisa representou para mim. Sendo assim, o que era apenas uma escrita, a partir desta comunicação toma vida e alça voos a fim de afetar outros olhares, alcançar novas interpretações e ampliar as discussões a respeito das pesquisas com as crianças pequenas.

Desse modo, as considerações não se limitam a estas páginas que se seguem, uma vez que se trata de reflexões provisórias e aproximativas, tendo em vista que “em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras” (GOMES, 1994, p.79).

À vista disso, antes de acompanhar os feitos obtidos por este estudo, reafirmo a convicção, conforme tantas vezes ratificado ao longo deste trabalho, sempre sob a perspectiva da Sociologia da Infância, de que as crianças são sujeitos de direitos, protagonistas e atores sociais de suas próprias culturas infantis.

Nesse contexto, concebo que as infâncias e as crianças são constituídas por uma multiplicidade de dimensões, em razão de estar me referindo a seres de contextos diversos.

Sendo assim, ao realizar esta pesquisa com as crianças, não tive a pretensão de empreender inovações metodológicas, visto que, conforme salienta Kramer (2009, p. 27), “tomar a criança como referência e objeto de estudo não é algo novo”.

Todavia, o que eu pretendia com este estudo era acompanhar uma tendência recente de escutar as vozes das crianças nas investigações e ajustar a pesquisa na intenção de captar essas vozes.

Este processo foi possível a partir da captura e escuta das manifestações expressivas das crianças presentes nos gestos, bem como nos movimentos, nas expressões faciais, nas caretas, no choro, no riso e dentre outras múltiplas linguagens que as crianças utilizam para se comunicar.

Ou seja, foi preciso como também acredito que deve ser uma constante, estar sensível para a vida e as experiências das crianças dentro das instituições educativas, além de acolher estas linguagens.

Com isso em mente é que estabeleci o objetivo de analisar as vozes das crianças pequenas frente às interações estabelecidas e ao ambiente educativo da creche. Em todo este estudo a expressão vozes correspondeu mais às múltiplas linguagens expressivas das crianças (como detalhadas no capítulo 3) à somente sua linguagem verbal.

Como forma de fundamentar essa investigação, no primeiro Capítulo apresentei algumas considerações a respeito das concepções de criança e infância

advindas do referencial dos Estudos da Infância, especificamente a partir da análise desse campo de estudo enquanto um paradigma emergente.

Pontuei que as crianças afetam e são afetadas pela cultura da sociedade a qual pertencem, estabelecendo suas rotinas culturais a partir das suas manifestações expressivas, bem como demarcando seu protagonismo e a infância é uma categoria geracional socialmente construída.

Também refleti sobre a Sociologia da/para a Infância, na contemporaneidade, e, para ampliar o entendimento desse contexto, tracei alguns olhares para as infâncias e as crianças a partir de um percurso histórico e verifiquei que as crianças e suas infâncias nem sempre foram consideradas da mesma forma e que a Sociologia da Infância redefine o lugar social da criança.

No segundo Capítulo dei prosseguimento para o olhar em relação à infância e vislumbrei o processo histórico percorrido pela educação para com as crianças pequenas. Observei que a educação na/para a infância em instituições educativas levou um tempo considerável para conquistar visibilidade e ser reconhecida como um ambiente profícuo em que ocorrem as relações interativas entre as crianças e seus pares, bem como entre as crianças e os adultos.

E para acompanhar o lócus deste espaço de múltiplas interações em que culturas infantis são estabelecidas, no terceiro Capítulo detalhei o percurso metodológico empregado para a efetivação desta pesquisa. Para tal, vali-me de uma metodologia de cunho etnográfico que, de acordo com Fonseca (1999, p.10), “a etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, nativos em carne e osso”.

Sendo assim, descrevi o contexto investigado, sendo ele o Centro de Educação Infantil Francesco Tonucci, localizado em Campo Grande/MS, especificamente com as crianças pequenas que compõem o berçário e a creche.

A multiplicidade de sentidos captada no campo investigativo é descrita no quarto Capítulo, em que delineei meu lugar na investigação e compartilhei com o leitor o desenrolar desta trama, bem como os resultados alcançados.

Nesse contexto, coube-me estabelecer relações e interações com as crianças pequenas, conforme propõe Ferreira (2003, p. 150), em que “na base da pesquisa etnográfica estão relações e interações sociais entre adulto e crianças e entre estas últimas”.

Nessa perspectiva, em relação aos resultados desta pesquisa, a partir da imersão no campo e da captura das vozes das crianças pequenas em seus eventos interativos, foi possível organizar os dados em categorias correspondentes a fatores como ser, estar e (com) partilhar, com suas subcategorias abrangendo as ações interativas das crianças, suas interações e as significações compostas a partir dos eventos interativos.

Na categoria que corresponde ao ser, que contempla as ações interativas das crianças, individuais ou relacionais, identifiquei que os protagonistas em suas relações interativas realizam o conhecimento de si, do seu entorno, bem como expressam e evidenciam suas preferências. Neste ponto fica evidente o quanto as crianças são seres do presente e não em devir, que possuem vozes e direitos expressos.

Na categoria relativa ao estar, trouxe as interações das crianças estabelecidas com seus pares, com o outro (adulto) e os encontros de interação realizados pelas crianças do Ceinf Frato. Diante dessas interações, observei o quanto as crianças pequenas são ativas, produzem suas próprias sínteses, expressões e constroem suas próprias identidades pessoais e sociais, ou seja, a partir da reprodução interpretativa as crianças criam suas próprias culturas infantis (BARBOSA, 2007, p. 1066).

Quanto à categoria referente ao compartilhar identifiquei as significações estabelecidas pelas crianças por meio das experiências, dos conflitos e da imitação exercidos entre os pares. Deste modo, notei o quanto as crianças são atores de seus próprios processos de socialização e criadores de rotinas culturais.

Por tudo quanto foi exposto, considero que, em relação ao que esta pesquisa se propôs, os objetivos foram contemplados, uma vez que as crianças foram protagonistas e co-pesquisadoras deste estudo, em razão da sua participação ativa no decorrer do mesmo; como também foram analisadas as suas vozes, além de ter sido possível compreender, a partir das interações estabelecidas no ambiente educativo da creche, como se manifesta a expressividade das crianças pequenas em seus processos sociocomunicativos.

Acredito que esta pesquisa contribuirá para ampliar a compreensão dos estudos que têm como premissa a participação ativa e efetiva das crianças nas investigações. Contudo, as possibilidades não se esgotam com o presente estudo, sendo que outras perguntas surgem a partir do mesmo e que podem, porventura,

emergir em outras investigações, como por exemplo, como se assemelham as culturas infantis estabelecidas em grupos de idades diferentes? Quanto às rotinas culturais, qual a contribuição destas para o desenvolvimento infantil?

Além disso, a partir das ações interativas compartilhadas pelas crianças foi possível estabelecer um vocabulário próprio dos comportamentos infantis como, por exemplo, preferir, nomear, perguntar, imitar, repetir, criar, empilhar, estar sobre/entre/embaixo, chorar, sorrir, brigar, esconder, querer, ir em busca, olhar, brincar, compartilhar, arriscar, interagir, dentre tantas outras ações que podem fomentar a reflexão pedagógica na/para a infância, principalmente para essa faixa etária.

Por tudo isso, este não se trata de um final, mas de um ponto de partida para que muitos outros questionamentos ganhem o mundo, conforme é sugerido por meio da Figura 33.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. **Educação Infantil**: creches - Atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1999.

_____.; OLIVEIRA, F. de. A Sociologia da Infância no Brasil: alguns aportes. **II GRUPECI**- Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias. Rio de Janeiro, 2010.

ABREU, M. **EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: LEGISLAÇÃO, MATRÍCULAS, FINANCIAMENTO E DESAFIOS**. Consultoria Legislativa, Câmara dos Deputados, Brasília, 2004.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos chaves. São Paulo: Contexto, 2006.p. 95-131.

AMORIM, K. de S.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p.115-144, março/2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: as rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.1059-1083, out.2007.

_____. Pensar a educação das crianças de 0 a 3 anos em ambiente de educação coletiva. **Revista Criança**, n.46, p.3-43, Dez./2008.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. Projetualidade em diferentes tempos: na escola e na sala de aula. In: **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: 2008.

_____. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, Nov, 2010.

_____. Prefácio. In: SINCLAIR, H. et. al. **Os bebês e as coisas**. Tradução Suely Amaral Mello e revisão técnica Maria Carmen Silveira Barbosa. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Coleção formação de professores. Série Educação Infantil em Movimento.

_____. RICHTER, S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C. de; COSTA, M. R. da. (Orgs.). **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

_____. DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. Estudos da Infância, Estudos da Criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter - Ação**, Goiânia, v. 41, n.1, p. 103-122, jan./abr. 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. **A arte da vida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.4024 de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n.8060/1990. Brasília, 1990.

_____. **Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS** - Lei n. 8.742/93.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Brasília: MEC/SEF, v. I, II, III, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 2006. Seção 1, p.5.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2006.

_____. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB n. 18/2012. Brasília. DF, 02 de outubro de 2012.

_____. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. **Presidência da República**: Casa Civil. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/-ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 01 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução n. 5/ 2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica - CEB. dez. 2009.

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BERGAMASCHI, M. A. **Pesquisas compartilhadas e colaborativas**: sensibilidades teórico - metodológicas. Palestra - Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 30 de março de 2016.

BITTAR, M.; SILVA, J. P. de O.; MOTTA, M. C. A. da. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: RUSSEF, I.; BITTAR, M. (Orgs.). **Educação Infantil**: política, formação e prática docente. Campo Grande: UCDB, 2003.

BROSTOLIN, M. R.; ROSA, M. A instituição de educação infantil: implicações e desafios a partir da inserção no sistema de ensino brasileiro. In: CARMO, J. C.; BROSTOLIN, M. R.; SOUZA, N. M. (Orgs.). **Instituição Escolar na Diversidade**: políticas, formação e diversidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P.S. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUSS-SIMÃO, M. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 14, núm. 41, janeiro-abril, 2014, p. 37-59.

CAMPOS, C. C. G. de; SOUZA, S. J. Infância, mídia e cultura do consumo. In: GONDRA, J. G. (Org.). **História, Infância e escolarização**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2002.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.

_____. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.). **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

CAMPO GRANDE. **Plano Municipal de Educação (2007-2016): O futuro da educação é a gente que faz**. Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS. Secretaria Municipal de Educação, 2007.

_____. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS. Secretaria Municipal de Educação, 2007.

_____. **Diogrande**. Diário Oficial de Campo Grande-MS. Lei Complementar n. 208, de 27 de dezembro de 2012. Ano XV, n. 3.671, de 28 de dezembro de 2012.

_____. **Diogrande**. Diário Oficial de Campo Grande-MS. Resolução SEMED n. 151, de 10 de dezembro de 2013, Ano XVI, n. 3.913, de 13 de dezembro de 2013.

_____. **Diogrande**. Diário Oficial de Campo Grande-MS. Ano XVII, n.3.937, de 21 de janeiro de 2014.

_____. **Diogrande**. Diário Oficial de Campo Grande-MS. Resolução SEMED n. 157, de 6 de junho de 2014, Ano XVII, n. 4.039, de 11 de junho de 2014.

_____. **Diogrande**. Diário Oficial de Campo Grande-MS. Decreto de n. 12.646, de 28 de maio de 2015, Ano XVIII, n. 4.283, de 29 de maio de 2015.

CARDOSO, R. (Org.). **A aventura antropológica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, Campinas, set. 2002.

CARVALHO, A. M. A; BERALDO, K. E. A. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 71, novembro, 1989, p.55-61.

CARVALHO, E. M. G. de. **Educação Infantil**: Percursos, percalços, dilemas e perspectivas. Ilhéus: Editus, 2003.

CASTRO, L. R. de (Org.). **Infância e Adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COELHO, M. T. F.; PEDROSA, M. I. Faz - de - conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A.(Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artemed, 2011.

CORSINO, P. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

COUTINHO, A. S. Pesquisa interpretativa com crianças bem pequenas. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Orgs.). **Pesquisa com crianças e formação de professores**. Curitiba: PUCPRes, 2015.

CRAIDY, C. M. Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In: CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.) **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M. L. D. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2011.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALBOSCO, C. A. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1113-1135, set./dez. 2006.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, p.161-179, maio/ago.2005.

_____. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

DIAS, E. B.; CAMPOS, R. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Estudos RBEP- Revista brasileira de estudos pedagógicos.** Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015.

DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. Estudos da Criança e Pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

FARIA, A. L. G. D. **Educação Pré- Escolar e Cultura: para uma pedagogia da educação infantil.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-posições**, v.15, n. 43 - jan./abr. 2004.

FERREIRA, M. Os estranhos 'sabores' da perplexidade numa etnografia com crianças. In: CARIA, T., (Org.). **Metodologias etnográficas em Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

_____. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos !**Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

_____. “-Ela é nossa prisioneira!”- Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, p.151-182, jul./dez.2010.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. Ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, V. S.; SILVA, S. C. V. da. Pesquisa com crianças e a prática docente. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Orgs.). Pesquisa com crianças e formação de professores. Curitiba: PUCPRes, 2015.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 1999. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed,1998.

GEERTZ, G. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, G. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT. 1989.

GHIRALDELLI JR. P. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Revista Educação e Realidade**, v.1, n.25,10 jul.2000.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GOMES, A. M. R. Outras Crianças, Outras Infâncias? In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, julho/ setembro, 2009, 313-336.

GOUVÊA, M. C. S. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.36, n.2, p.547-567, maio/ago.2011.

GRAUE, M.E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. D. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

HORN, M. D. G. S. **Saberes, cores, sons e aromas**: organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, F. Frato - Francesco Tonucci: o mito do duplo. In: TONUCCI, F. **Frato**: 40 anos com olhos de criança. Tradução Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

JUNQUEIRA FILHO, G. de. A. **Interdisciplinaridade na Pré-Escola**: anotações de um educador "on the road". 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

KISHIMOTO. T. M. A pré-escola na república. In: **Pro-posições**. Campinas: UNICAMP, N.3, 55-65, dez. 1990.

_____. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Consulta Pública**, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110:i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento-&catid=195:seb-educacao-basica> Acesso em: 21 jul. 2016.

KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação.** n.14, mai./jun./jul./ago.2000.

_____. Educação Infantil e currículo. In: GOULART, A. L. de F.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma Dialógica da Transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, M. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. (Org.). **Novos enfoques da Pesquisa Educacional.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 6ª Ed. São Paulo: EPU, 2003.

MAFFESOLI, M. **O mistério da conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

MALAGUZZI, L. As cem linguagens. In: EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens das crianças.** A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: [CD-ROM] **33º Reunião Anual da ANPED- Educação no Brasil: o balanço de uma década.** Caxambu/MG, 2010.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: [HTTP://www.educabrazil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/](http://www.educabrazil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/). Acesso em: 30 abr. 2016.

MOMO, M. Mídia, consumo e os desafios de educar uma infância pós-moderna. In: DORNELLES, L. V.; BUJES, E. (Org.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Tradução Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n.112, p.33-60, março/2001.

_____. As práticas educativas e a experiência das crianças. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.26, n.91, Maio/Ago. 2005.

MORETTINI, M. T. **Professores de educação infantil**: personagens que se constituem no movimento de suas trajetórias. Campo Grande: UFMS, 2000.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. D. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

MÜLLER, F. e REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E. (Org.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____.; NASCIMENTO, M. L. B. P. Estudos da infância: outra abordagem para a pesquisa em educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p.11-22, jan/abr, 2014.

NOVO, M.; TONUCCI, F. **Seja bem-vindo!** Cartas a uma criança que vai nascer. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NUNES, M. F. R. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In: KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

OLIVEIRA, S. M. L. A Legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. D. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org.). **Creches**: crianças, faz de conta e cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

_____. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, M. L. D. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.(Org.). **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. de. **Interações**: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Bluncher, 2013.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História Da Educação Infantil No Brasil: Avanços, Retrocessos E Desafios Dessa Modalidade Educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.33, p.78-95, mar./2009.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.93, p.60-65, maio/1995.

_____. A emergência de significados entre crianças nos anos iniciais de vida. In: PEDROSA, M. I. (Org.). **Investigação da criança em interação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, Coletâneas da ANPEPP, V.1, N. 4, setembro /1996.

_____.; SANTOS, M. de F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **As Crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo Infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paideia**, 2007,17(38), 311-320.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez.2010.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p.137-162, jul./dez. 2002.

RAAD BUSSAB, V.S.; PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. **Psicologia USP**, vol.18, n. 2, jun, 2007, p.99 - 132.

RAMOS, T. K. G. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Pós-Graduação em Educação, 2010.

_____. Ampliando recursos expressivos. In: RAMOS, T. K. G.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras** – 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. Um ambiente pedagógico significativo para a criança se desenvolver. In: RAMOS, T. K. G.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras** – 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. Conhecendo a criança no berçário: suas tramas, investigações e interlocução ativa. In: RAMOS, T. K. G.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras** – 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras** – 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n.14, p.81 – 95, 2001.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

REGO, T.C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. 9. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação - NUP, 1998.

_____. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, M. F. **A Educação das Crianças em Idade Pré - Escolar em Campo Grande – MS (1980-1992)**. Dissertação de Mestrado, FEUSP, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: MÜLLER, F.;

CARVALHO, A. M. A.(Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, S. M. P. dos; CRUZ, D. R. M. da. **Brinquedo e infância**: um guia para pais e educadores em creche.Petrópolis:Vozes,2008.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p. 361-378, maio/ago.2005.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, V. C. D. (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.

_____.As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. SARMENTO, M. J. ; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004.

SAUER, L.; CAMPELO, E.; CAPILLÉ,M. A. L.**O mapeamento dos índices de inclusão e exclusão social em Campo Grande – MS**: uma nova reflexão. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2012.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. **Documento norteador para construção da proposta curricular da REME**. Campo Grande, MS, 1988.

SDS. Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social. **Manual de Orientação**. Projeto Casulo, 1985.

SILVA, M. V. L. A escuta analítica: a diferença entre ouvir e escutar. 2007. Disponível em: <http://www.portaldapsique.com.br>. Acesso em: 28 dez. 2016.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. 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.

SIROTA, R. **Emergência de uma Sociologia da Infância**: evolução do objeto e do olhar. Tradução Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n.112, p.7-31, março/2001.

SPERB, T. M. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, S. J. E. E CASTRO, L. R. de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

TIRIBA, L. Educar e Cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

TONUCCI, F. **Criança se nasce**. Tradução Silvia Castanheira. Portugal: Instituto Piaget, 1990.

_____. **Com olhos de criança**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Frato: 40 anos com olhos de criança**. Tradução Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **A solidão da criança**. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2007.

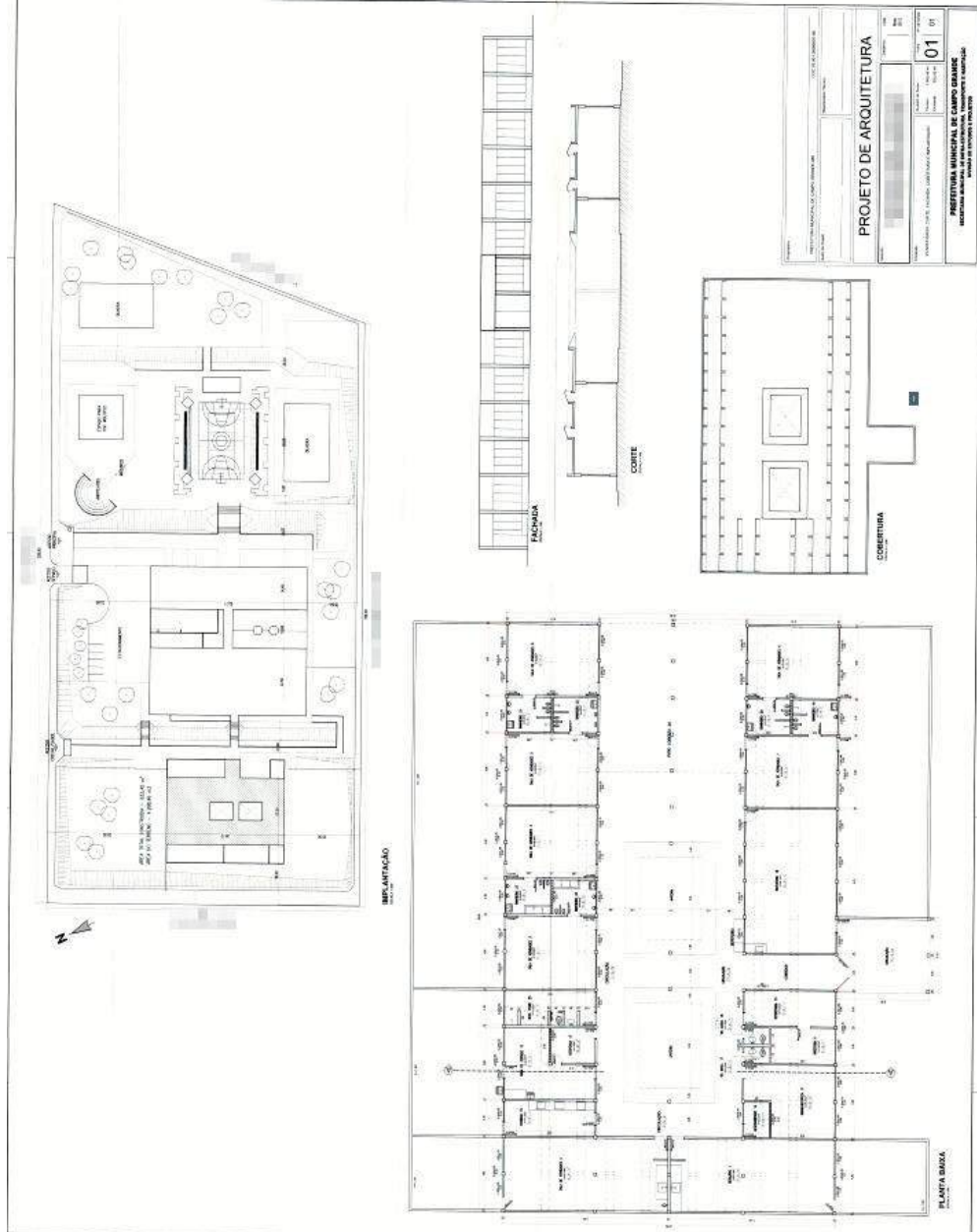
WENETZ, I. **Das escolhas que fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças**. **Pro - Proposições**, Campinas, v. 22, n.2 (65), p.133 - 149, maio/ago.2011.

WINKIN, Y. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.



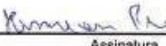
WUNDER, A. **Fotografias como exercício do olhar**. In: 29ª Reunião Anual da ANPED. GT 16 - Educação e Comunicação. 2006. Caxambu, MG. CD-ROM.

ANEXOS


Anexo A



Anexo B – Termo de compromisso (pesquisadora)

|  MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS | | | | |
|---|--|---|---------------------|---|
| 1. Projeto de Pesquisa: Os processos comunicativos das crianças em berçário de um Ceinf de Campo Grande/MS: O protagonismo das crianças pequenas. | | 2. Número de Participantes da Pesquisa: 20 | | |
| 3. Área Temática: | | | | |
| 4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas | | | | |
| PESQUISADOR RESPONSÁVEL | | | | |
| 5. Nome: Laura Simone Marim Puerta | | | | |
| 6. CPF: 701.641.501-53 | | 7. Endereço (Rua, n.º): Rua João Pessoa Monte Castelo 256 CAMPO GRANDE MATO GROSSO DO SUL 79002300 | | |
| 8. Nacionalidade: BRASILEIRO | | 9. Telefone: (67) 9297-7820 | 10. Outro Telefone: | 11. Email: lauramarim293@hotmail.com |
| 12. Cargo: | | | | |
| Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. | | | | |
| Data: <u>05 / 08 / 15</u> | |  Assinatura | | |
| INSTITUIÇÃO PROPONENTE | | | | |
| 13. Nome: Universidade Católica Dom Bosco | | 14. CNPJ: 03.226.149/0015-87 | 15. Unidade/Órgão: | |
| 16. Telefone: (67) 3312-3479 | | 17. Outro Telefone: | | |
| Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. | | | | |
| Responsável: <u>HEMERSON PASTORI</u> | | CPF: <u>502.003.641-60</u> | | |
| Cargo/Função: <u>PRO-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO</u> | | | | |
| Data: <u>6 / 8 / 15</u> | |  Assinatura | | |
| PATROCINADOR PRINCIPAL | | | | |
| Não se aplica. | | | | |

Anexo C – Autorização para desenvolvimento de pesquisa

| | |
|---|---|
|  | PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CEINF |
| | R : N.º Bairro: Fone 3314- |
| | Decreto de Criação N. 7.635 de 15/04/1998 |
| | Autorização de Funcionamento da Educação Infantil- Del.CME/MS N. 1.780 de 05/03/2015 |
| | |

AUTORIZAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA

Campo Grande, 17 de agosto de 2015.

Declaro que tenho conhecimento do teor do Projeto de Pesquisa intitulado **Os processos comunicativos das crianças em berçário de um Ceinf de Campo Grande/MS: o protagonismo das crianças pequenas**, proposto pela mestrandia **LAURA SIMONE MARIM PUERTA**, sob a orientação da Profª Drª **MARTA REGINA BROSTOLIN**, a ser desenvolvido na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, junto ao Programa de **MESTRADO EM EDUCAÇÃO** da **UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB**.

O referido projeto será desenvolvido no **Centro de Educação Infantil**, de Campo Grande-MS, situado na Rua , nº , bairro , o qual só poderá ocorrer a partir da apresentação do Parecer de Aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa da UCDB.

Atenciosamente,

DIRETORA

Anexo D – Carta de apresentação UCDB



Campo Grande, 20 de julho de 2015.

Apresentamos a aluna **LAURA SIMONE MARIM PUERTA**, do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB.

A referida mestranda desenvolve o projeto de pesquisa intitulado "**Os processos comunicativos das crianças em berçário de um Ceinf de Campo Grande/MS: O protagonismo das crianças pequenas**", na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente, tendo em vista a elaboração de sua Dissertação de Mestrado sob orientação da Prof. Dr^a Marta Regina Brostolin.

Assim, solicitamos à Vossa Senhoria a disponibilização dos documentos necessários, a fim de que a mestranda possa desenvolver o seu projeto de pesquisa, com os dados/informações disponíveis neste Ceinf.

Atenciosamente

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado

Anexo E

ROTINA BERÇÁRIO I VESPERTINO

| HORÁRIO | SEGUNDA – FEIRA | TERÇA – FEIRA | QUARTA – FEIRA | QUINTA – FEIRA | SEXTA – FEIRA |
|----------------|---|---|--|---|---|
| 13:00 | MAMADEIRA E TROCA (roda de cantorias) | | | | |
| 13:30 | LINGUAGEM ORAL E ESCRITA | RODA DE HISTÓRIA | LINGUAGEM MUSICAL (INSTRUMENTAL, POPULAR, CLÁSSICA) | EXPERIÊNCIAS COM O PRÓPRIO CORPO | LINGUAGEM PLÁSTICA E GRÁFICA/ PARQUE |
| 14:00 | LANCHE | | | | |
| 14:30 | EXPERIÊNCIAS COM O PRÓPRIO CORPO | LINGUAGEM PLÁSTICA E GRÁFICA | CONHECIMENTO DO MUNDO SOCIAL | RODA DE HISTÓRIA | RODA DE HISTÓRIA |
| 15:10 | JANTAR/HIGIENE | | | | |
| 15:30 | RODA DE HISTÓRIA | CONHECIMENTO DO MUNDO NATURAL | BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA | LINGUAGEM ORAL E ESCRITA | CONHECIMENTO DO MUNDO NATURAL |
| 16:00 ÀS 17:00 | PREPARAÇÃO PARA A SAÍDA (CANTIGAS DE RODA) | PREPARAÇÃO PARA A SAÍDA (PEÇAS DE ENCAIXE) | PREPARAÇÃO PARA A SAÍDA (ACESSÓRIOS) | PREPARAÇÃO PARA A SAÍDA (BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA) | PREPARAÇÃO PARA A SAÍDA (CAIXAS COLORIDAS) |

CRONOGRAMA- RECREADORAS/ BERÇÁRIO I

| HORÁRIO | SEGUNDA – FEIRA | TERÇA – FEIRA | QUARTA – FEIRA | QUINTA – FEIRA | SEXTA – FEIRA |
|---------|--------------------------------------|--|---------------------------------------|---|--|
| 6:30 | ACOLHIDA COM MÚSICAS | ACOLHIDA COM BOLAS | ACOLHIDA COM LIVROS | ACOLHIDA COM BRINQUEDOS | ACOLHIDA COM TECIDOS |
| 7:30 | MAMADEIRA E COCHILO | | | | |
| 8:00 | BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA | LINGUAGEM PLÁSTICA E GRÁFICA MELECA) | LINGUAGEM CORPORAL/ MOVIMENTO SOLÁRIO | LINGUAGEM PLÁSTICA E GRÁFICA MELECA | LINGUAGEM CORPORAL/ MOVIMENTO (NO PÁTIO) |
| 9:00 | COLAÇÃO | | | | |
| 9:30 | BANHO (BOLAS DE VÁRIOS TAMANHOS) | BANHO (BRINCADEIRAS COM CAIXAS) | BANHO (LIVROS DE SONS) | BANHO (JOGOS DE EMPILHAR) | BANHO (MÚSICA COM MÍMICA) |
| 10:15 | ALMOÇO/HIGIENE | | | | |
| 11:30 | SONO | | | | |
| 12:50 | ACORDAR/HIGIENE | | | | |

Anexo F

CRONOGRAMA- RECREADORAS/ CRECHE I B, MATUTINO 2016

| HORARIO | SEGUNDA – FEIRA | TERÇA – FEIRA | QUARTA – FEIRA | QUINTA – FEIRA | SEXTA – FEIRA |
|---------|---|--|---------------------------------------|-----------------------------------|--|
| 06:30 | ACOLHIDA Com brinquedos e músicas | ACOLHIDA Jogos de encaixe e desenho livre no pardo | ACOLHIDA Cabana e fantasias | ACOLHIDA Revistas e massinha | ACOLHIDA Construção com legos e músicas |
| 07:30 | | | CAFE DA MANHA | | |
| 07:50 | | | ESCOVAÇÃO | | |
| | | | | | |
| 08:00 | PARQUE | RODA DE ROTINA (músicas, chamada, preencher a rotina) | | | PARQUE MELECA |
| 08:30 | BANHO (desenho livre em suportes diferentes) | LINGUAGEM CORPORAL/ MOVIMENTO | LINGUAGEM PLÁSTICA E GRÁFICA / MELECA | LINGUAGEM CORPORAL/ MOVIMENTO | BANHO desenho livre no pardo |
| 09:00 | | BANHO (manusear livros ou revistas) | BANHO (jogos de encaixes) | BANHO (brinquedos) | |
| 09:30 | FAZ DE CONTA | | | | CANTIGAS DE RODA |
| 10:00 | RODA DE LEITURA Com livro | RODA DE LEITURA Com fantoches | RODA DE LEITURA Com objetos | RODA DE LEITURA Com acessórios | RODA DE LEITURA massinha |
| 10:20 | ALMOÇO | | | | |
| 10:45 | HIGIENE | | | | |
| 11:00 | DESCANSO | | | | |

ROTINA CRECHE IB

| HORARIO | SEGUNDA FEIRA | TERÇA FEIRA | QUARTA FEIRA | QUINTA FEIRA | SEXTA FEIRA |
|---------------|---|------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| 13:00 – 13:30 | ACOLHIDA E ORGANIZAÇÃO PARA O LANCHE | | | | |
| 13:30 – 13:50 | LANCHE DA TARDE | | | | |
| 13:50 – 14:00 | RODA DE ROTINA (PREENCHER A ROTINA, CANTORIAS, CHAMADA, ANIVERSARIANTES E MÚSICAS) | | | | |
| 14:00 – 14:30 | LINGUAGEM ORAL E ESCRITA | LINGUAGEM MATEMÁTICA | LINGUAGEM ORAL E ESCRITA | CONHECIMENTO MUNDO NATURAL | EDUCAÇÃO FÍSICA |
| 14:30 – 15:00 | LINGUAGEM PLÁSTICA/GRÁFICA (MELECA) | PARQUE (PLANEJAR) | LINGUAGEM PLÁSTICA/GRÁFICA (MELECA) | LINGUAGEM CORPORAL/ MOVIMENTO | |
| 15:00 – 15:30 | LINGUAGEM CORPORAL/ MOVIMENTO | CONHECIMENTO MUNDO SOCIAL | RODA DE HISTÓRIA COM FANTOCHES | LINGUAGEM MUSICAL | LINGUAGEM MATEMÁTICA |
| 15:30 – 16:00 | JANTAR E HIGIENE | | | | |
| 16:00 – 16:20 | RODA DE HISTÓRIA COM LIVRO | LINGUAGEM MUSICAL | PARQUE / 16:15 (PLANEJAR) | BRINCADEIRA FAZ DE CONTA | CONHECIMENTO MUNDO NATURAL/ SOCIAL |
| 16:20 – 17:00 | DIVERSIFICADA | RODA DE HISTÓRIA COM OBJETOS | | RODA DE HISTÓRIA COM LIVRO | DIVERSIFICADA |
| 17:00 | SAÍDA | | | | |

APÊNDICES

Apêndice A: Levantamento dos trabalhos acadêmicos

| ANO | TRABALHO ACADÊMICO | TÍTULO DO TRABALHO | AUTOR (A) | BASE DE DADOS | PESQUISA (TIPO/ INSPIRAÇÃO) ETNOGRÁFICA | PRIMEIRA INFÂNCIA* |
|------|--------------------|---|---------------------------------|---------------|---|--------------------|
| 2010 | T | A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico. | RAMOS, Tacyana Karla Gomes | CAPES | | ✓ |
| 2011 | D | As crianças bem pequenas na produção de suas culturas. | PEREIRA, Rachel Freitas. | CAPES | ✓ | ✓ |
| 2011 | D | "Agora eu..." Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. | OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. | CAPES | ✓ | ✓ |
| 2011 | D | Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário. | GUIMARÃES, Rosele Martins. | CAPES | ✓ | ✓ |
| 2011 | D | Os bebês estão por todos os espaços: um estudo sobre educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. | GOBBATO, Carolina | CAPES | ✓ | ✓ |

(T) TESE (D) DISSERTAÇÃO (*) Conforme nota de rodapé da página 24.

| ANO | TRABALHO ACADÊMICO | TÍTULO DO TRABALHO | AUTOR (A) | BASE DE DADOS | PESQUISA (TIPO/ INSPIRAÇÃO) ETNOGRÁFICA | PRIMEIRA INFÂNCIA* |
|------|--------------------|---|----------------------------------|---------------|---|--------------------|
| 2011 | D | A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil | CASTRO, Joselma Salazar de. | CAPES | ✓ | ✓ |
| 2011 | D | Um estudo exploratório: interação socioafetiva entre bebês. | GRANA, Katiuska Marcela. | CAPES | | ✓ |
| 2012 | T | Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. | SIMÃO, Márcia Buss. | CAPES | ✓ | ✓ |
| 2012 | D | Concepções De Criança, Infância E Educação Dos Professores De Educação Infantil. | MAIA, Janaina Nogueira. | UCDB | | |
| 2012 | D | "Você parece criança!" Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas. | FERREIRA, Eliana Maria. | CAPES | ✓ | ✓ |
| 2014 | D | As relações pedagógicas e sociais no contexto da Educação Infantil: o papel/lugar da criança na perspectiva do professor. | SANTOS, Carla Graciete Lima Dos. | UCDB | | |

(T) TESE (D) DISSERTAÇÃO (*) Conforme nota de rodapé da página 24.

Apêndice B –

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Senhor(a) _____

Eu, Laura Simone Marim Puerta, acadêmica do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, vinculada a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, portadora do CPF 70164150153, RG 001168374 / SSP/MS, residente na Rua Paraguai, nº 268, Jd. América, Campo Grande- MS, CEP 79080160, cujo telefone de contato é (67) 9297-7820, vou desenvolver uma pesquisa intitulada **Os processos comunicativos das crianças da creche de um Ceinf de Campo Grande/MS: o protagonismo das crianças pequenas.** Sob a orientação da Prof^a Dr^a Marta Regina Brostolin. Este estudo tem como objetivo analisar o protagonismo das crianças pequenas frente aos estímulos recebidos e ao ambiente da creche. A observação participante será o instrumento da pesquisa, que terá como objetivo recolher e registrar, por meio de imagens, os dados sobre o estudo; bem como examinar os fatos e fenômenos da realidade pesquisada. Assim, o instrumento para coleta de dados será a observação em dias alternados, com registros de duração de 30 min. feitos em gravações em câmera de vídeo móvel a ser operada pela própria pesquisadora, registros fotográficos e diário de campo, que contextualiza o que foi observado e capturado pela fotografia e gravação; com anotações de aspectos mais importantes. Informamos que o (a) Sr(a). tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e a desistência na participação do estudo. Garantimos que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. O (a) Sr(a). tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, daremos todas as informações que necessitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Nós, nos comprometemos a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através da dissertação de mestrado, artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação. Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informado(a) à respeito do estudo **Os processos comunicativos das crianças da creche de um Ceinf de Campo Grande/MS: o protagonismo das crianças pequenas.** Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os instrumentos de coleta de dados a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura do (a) informante

Assinatura da pesquisadora

Apêndice C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA (CRIANÇAS)

Projeto: Os processos comunicativos das crianças da creche de um Ceinf de Campo Grande/MS: o protagonismo das crianças pequenas.

Responsável pela coleta de dados: Laura Simone Marim Puerta

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marta Regina Brostolin.

Instituição: Programa de Pós-Graduação, Mestrado, da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

Justificativa e objetivos gerais da pesquisa

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que iremos realizar na sala da Creche I do Ceinf onde ele (a) frequenta.

A pesquisa tem por objetivo analisar os processos sociocomunicativos das crianças pequenas.

Este estudo visa contribuir para a ampliação da qualidade da Educação Infantil, especialmente para o processo educativo e de escuta dos processos sociocomunicativos das crianças pequenas.

Descrição dos procedimentos a que o (a) participante será submetido (a)

Para a realização da pesquisa, as crianças serão observadas, fotografadas e filmadas, como forma de capturar suas relações com as demais crianças e adultos (professores), bem como suas diversas linguagens em relação aos estímulos recebidos pelo espaço ao qual estão inseridas.

Fica esclarecido de antemão que, em hipótese alguma, haverá a identificação das crianças nos registros escritos, sendo garantida sua privacidade, por meio da utilização de nomes fictícios; da mesma maneira em relação ao nome do Ceinf, no relatório da pesquisa, que será mantido anônimo.

Ainda, quanto à exibição das imagens, estas também terão restrições, sendo garantido que a sua divulgação, bem como das gravações realizadas com as crianças serão de uso estritamente para fins acadêmicos.

Serão levados em consideração cuidados de atenção e sensibilidade, por parte da pesquisadora, para interpretação da satisfação ou não das crianças em participar do estudo.

Sendo assim, os pais e/ ou responsáveis terão liberdade de recusar a participação de sua criança ou mesmo recusar que a mesma continue participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para os participantes.

Sempre que quiserem, os pais ou responsáveis poderão pedir mais informações sobre a pesquisa, bem como explicações sobre o período de filmagens e sobre os resultados da pesquisa junto à pesquisadora do projeto, por meio do telefone (067) 9297-7820, pelo e-mail lauramarim293@hotmail.com ou na Rua Paraguai, nº 268, Jd. América, Campo Grande- MS, CEP 79080-160 e, se necessário, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa / UCDB, situado à Av. Seminário, 6000 – Jardim Seminário – Campo Grande, MS, no telefone 3312-3615, ou no e-mail cep@ucdb.br.

Declaro que serão cumpridos os termos da Resolução CNS/MS 466/ 2012 e suas complementares, garantindo a ética da pesquisa.

Benefícios esperados

Com o estudo, espera-se compreender os processos interativos das crianças, especificamente entre criança-criança e criança-adultos (profissionais), oportunizando dar

voz às crianças nas pesquisas e entender as especificidades que os constituem indivíduos com particularidades e singularidades próprias e em potencial.

Além de os resultados da pesquisa serem divulgados em congressos científicos e em publicações de artigos, em revistas especializadas, a fim de contribuir para a ampliação dos conhecimentos produzidos sobre o protagonismo infantil.

Riscos possíveis

Nenhum dos procedimentos a serem utilizados na pesquisa oferecerão riscos à saúde e dignidade da criança.

Um possível desconforto poderá ser evidenciado pela criança, inicialmente, perante a presença da pesquisadora. Para tanto, serão interpretados e respeitados as particularidades das crianças.

Confidencialidade

Fica assegurado de que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Devolutiva dos Resultados

Ao término da pesquisa será realizada uma devolutiva dos resultados para a equipe pedagógica envolvida e pais ou responsáveis que tiverem interesse.

Custos da Participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

A participação do (a) seu (sua) filho (a) não terá nenhum custo, como também não haverá nenhuma vantagem financeira. Deste modo, fica esclarecido que a participação é voluntária.

IDENTIFICAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE

Eu, _____ declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre **OS PROCESSOS COMUNICATIVOS DAS CRIANÇAS DA CRECHE DE UM CEINF DE CAMPO GRANDE/MS: O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS PEQUENAS** e que os dados serão mantidos anônimos e em sigilo das informações apresentadas.

() Autorizo meu (minha) filho (a) _____ a participar da pesquisa. Também, autorizo que sejam capturadas imagens de fotografias e gravação em vídeo para uso em fins de pesquisa.

() Não autorizo meu (minha) filho (a) _____ a participar da pesquisa. Também, não autorizo que sejam capturadas imagens de fotografias e gravação em vídeo para uso em fins de pesquisa.

Estando, assim, de acordo, assinam o presente termo de compromisso em duas vias.

Pai, mãe ou responsáveis pela criança

Responsável pelo projeto de pesquisa

Testemunha

Campo Grande, ____ de abril de 2015 .

Apêndice D**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem de meu (minha) filho(a) _____, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **LAURA SIMONE MARIM PUERTA**, do projeto de pesquisa intitulado **OS PROCESSOS COMUNICATIVOS DAS CRIANÇAS DA CRECHE DE UM CEINF DE CAMPO GRANDE/MS: O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS PEQUENAS**, a realizar as fotos que se façam necessárias, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Campo Grande-MS, ____ de _____ de _____.

| Nome | Assinatura do(a) Participante | Data |
|------|-------------------------------|------|
|------|-------------------------------|------|

| Nome | Assinatura da Pesquisadora | Data |
|------|----------------------------|------|
|------|----------------------------|------|

| Testemunha |
|------------|
|------------|

Apêndice E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA (PROFESSOR)

Projeto: Os processos comunicativos das crianças da creche de um Ceinf de Campo Grande/MS: o protagonismo das crianças pequenas.

Responsável pela coleta de dados: Laura Simone Marim Puerta.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marta Regina Brostolin.

Instituição: Programa de Pós-Graduação, Mestrado, da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

Justificativa e objetivos gerais da pesquisa

Prezado (a) professor (a) você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que iremos realizar na sala da Creche I do Ceinf em que atua.

A pesquisa tem por objetivo analisar os processos sociocomunicativos das crianças pequenas.

Este estudo visa contribuir para a ampliação da qualidade da Educação Infantil, especialmente para o processo educativo e de escuta dos processos sociocomunicativos das crianças pequenas.

Descrição dos procedimentos a que o (a) participante será submetido (a)

Para a realização da pesquisa, as crianças serão observadas, fotografadas e filmadas, como forma de capturar suas relações com as demais crianças e adultos (professores), bem como suas diversas linguagens em relação aos estímulos recebidos pelo espaço ao qual estão inseridas.

Fica esclarecido de antemão que, em hipótese alguma, haverá a identificação das crianças nos registros escritos, sendo garantida sua privacidade, por meio da utilização de nomes fictícios; da mesma maneira em relação ao nome do Ceinf, no relatório da pesquisa, que será mantido anônimo.

Quanto à sua identidade, você não será identificado(a) em nenhum momento da pesquisa ou mesmo publicação que possa resultar deste estudo; sendo mantida com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. O material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Ainda, quanto à exibição das imagens, estas também terão restrições, sendo garantido que a sua divulgação, bem como das gravações realizadas serão de uso estritamente para fins acadêmicos.

Serão levados em consideração cuidados de atenção e sensibilidade, por parte da pesquisadora, para interpretação da satisfação ou não das crianças em participar do estudo.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Sendo livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, bem como explicações sobre o período de filmagens e sobre os resultados da pesquisa junto à pesquisadora do projeto, por meio do telefone (067) 9297-7820, pelo e-mail lauramarim293@hotmail.com ou na Rua Paraguai, nº 268, Jd. América, Campo Grande-MS, CEP 79080160 e, se necessário, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa / UCDB, situado à Av. Seminário, 6000 – Jardim Seminário – Campo Grande, MS, no telefone 3312-3615, ou no e-mail cep@ucdb.br.

Declaro que serão cumpridos os termos da Resolução CNS/MS 466/ 2012 e suas complementares, garantindo a ética da pesquisa.

Benefícios esperados

Com o estudo, espera-se compreender os processos interativos das crianças, especificamente entre criança-criança e criança-adultos (profissionais), oportunizando dar voz às crianças nas pesquisas e entender as especificidades que os constituem indivíduos com particularidades e singularidades próprias e em potencial.

Além de os resultados da pesquisa serem divulgados em congressos científicos e em publicações de artigos, em revistas especializadas, a fim de contribuir para a ampliação dos conhecimentos produzidos sobre o protagonismo infantil.

Riscos possíveis

Nenhum dos procedimentos a serem utilizados na pesquisa oferecerão riscos à saúde e dignidade da criança e seus pares (criança e professor).

Um possível desconforto poderá ser evidenciado pela criança, inicialmente, perante a presença da pesquisadora. Para tanto, serão interpretados e respeitados as particularidades das crianças.

Confidencialidade

Fica assegurado de que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Devolutiva dos Resultados

Ao término da pesquisa será realizada uma devolutiva dos resultados para a equipe pedagógica envolvida e pais ou responsáveis que tiverem interesse.

Custos da Participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Sua participação não terá nenhum custo, como também não haverá nenhuma vantagem financeira. Deste modo, fica esclarecido que a participação é voluntária.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Campo Grande, _____ de abril de 2015.

Professor (a) participante

Responsável pelo projeto de pesquisa

Testemunha

Apêndice F

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE (CRIANÇAS)

Eu, _____ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa **Os processos comunicativos das crianças da creche de um Ceinf de Campo Grande/MS: o protagonismo das crianças pequenas**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora do projeto LAURA SIMONE MARIM PUERTA e a professora orientadora MARTA REGINA BROSTOLIN certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que a participação do (a) meu (minha) filho (a) não terá nenhum custo, como também não haverá nenhuma vantagem financeira e que a participação é voluntária. Caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora LAURA SIMONE MARIM PUERTA, no telefone (067) 9297-7820, a professora orientadora MARTA REGINA BROSTOLIN ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco, situado à Av. Seminário, 6000 – Jardim Seminário – Campo Grande, MS, no telefone 3312-3615 ou no e-mail cep@ucdb.br.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora

Testemunha

Apêndice G

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE (Professor)

Eu, _____ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa **Os processos comunicativos das crianças da creche de um Ceinf de Campo Grande/MS: o protagonismo das crianças pequenas**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora do projeto LAURA SIMONE MARIM PUERTA e a professora orientadora MARTA REGINA BROSTOLIN certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que a minha participação não terá nenhum custo, como também não haverá nenhuma vantagem financeira e que a participação é voluntária. Caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora LAURA SIMONE MARIM PUERTA, no telefone (067) 9297-7820, a professora orientadora MARTA REGINA BROSTOLIN ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco, situado à Av. Seminário, 6000 – Jardim Seminário – Campo Grande, MS, no telefone 3312-3615 ou no e-mail cep@ucdb.br.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do(a)

Professor(a) Participante

Assinatura da

Pesquisadora

Testemunha

Apêndice H

TABELA (MODELO DE AGRUPAMENTO DE EVENTO INTERATIVO)

| Eventos de interação | Data | Atores | Temática | Cenário | Obs. |
|----------------------|----------|-------------------------------------|-------------------|--------------------|--|
| Evento 1 | 26/11/15 | Meiguice, Inocência, Igualdade | A história | Sala do Berçário I | As meninas folheiam o livro de histórias que ouviram. |
| Evento 2 | 26/11/15 | Inocência | Dedinho na figura | Sala do Berçário I | Criança observa as imagens da história e aponta com o dedinho. |
| Evento 3 | 30/11/15 | Inocência e Bondade | O Sabor | Sala do Berçário I | Uma menina coloca o giz de cera na boca, depois de um colega querer pegá-lo. |
| Evento 4 | 30/11/15 | Meiguice e Igualdade | O Registro | Sala do Berçário I | Duas meninas pegam a caneta e registram no caderno de notas de campo. |
| Evento 5 | 01/12/15 | Mutualidade | Empilhando I | Sala do Berçário I | Criança empilha os copos de plástico |
| Evento 6 | 01/12/15 | Lealdade, Afeto, Beleza e Inocência | Dançando! | Solário | As crianças escutam a música e |