

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

FLÁVIA HELENA FERNANDES PEREIRA

**O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: TEMPOS, ESPAÇOS E INTERAÇÕES PARA O PROTAGONISMO
INFANTIL**

LAGES (SC)

2017

FLÁVIA HELENA FERNANDES PEREIRA

**O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: TEMPOS, ESPAÇOS E INTERAÇÕES PARA O PROTAGONISMO
INFANTIL**

Dissertação apresentada para defesa pública como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação, pela Universidade do Planalto Catarinense
- UNIPLAC.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Netto Machado

LAGES

2017

Ficha Catalográfica

Pereira, Flávia Helena Fernandes.

P436q O que dizem as crianças sobre suas vivências na educação infantil: tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil /

Flávia Helena Fernandes Pereira.-- Lages (SC), 2017.

147 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto

Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO

**O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
TEMPOS, ESPAÇOS E INTERAÇÕES PARA O PROTAGONISMO INFANTIL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, na Linha de Pesquisa I: **Políticas e Processos
Formativos em Educação**

Aprovada em 21 de fevereiro de 2017

Profª. Dra. Ana Maria Netto Machado - Orientadora (PPGE/UNIPLAC)

Dra. Circe Mara Marques (Examinadora Externa - PPGE/UNIARP)

Profª. Dra. Maria Selma Grosch (PPGE/UNIPLAC)

Profª. Dra. Mareli Eliane Graupe (PPGE/UNIPLAC)

Profª. Dra. Mareli Eliane Graupe
Coordenadora do PPGE/UNIPLAC

Profª. Dra. Lurdes Caron
Coordenadora Adjunta do PPGE/UNIPLAC

Lages, Santa Catarina, fevereiro de 2017.

Dedico esta pesquisa às crianças da Educação Infantil, que deram sentido a este estudo e me estimularam a buscar o melhor resultado, sempre pensando em contribuir com uma educação de qualidade, na qual as crianças exerçam seu protagonismo.

AGRADECIMENTOS

“[...] Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo e ter morado em outros corações
É assim ter amigos contigo em todas as situações
A gente não pode ter tudo, qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso eu prefiro sorrisos e os presentes que a vida trouxe pra perto de mim
Não é sobre tudo o que seu dinheiro é capaz de comprar e sim sobre cada momento sorriso a se compartilhar
Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quanto menos se espera a vida já ficou pra traz [...]”
(Trecho da Música Trem Bala/Compositora e interprete: Ana Vilela)

O caminho até aqui não foi fácil, chegar a essa etapa final e fazer um agradecimento me deixa certamente muito feliz por saber que consegui. E foram tantas pessoas que me ajudaram nesse caminho, que acabo correndo o risco de esquecer alguém. Mas desde já deixo o meu agradecimento a todas aquelas pessoas que de uma forma ou outra contribuíram na minha caminhada.

Começo agradecendo aos meus pais, por terem me dado educação e valores que me fizeram chegar até aqui, com garra, perseverança e dignidade. Ao meu pai Irton Antônio (*in memoriam*), que aos meus cinco anos de idade me deu de presente o primeiro quadro negro para brincar e me incentivou a vida inteira a ser professora, lembro-me de quantas vezes ele disse que eu seria uma grande mestre. Onde quer que esteja meu pai, essa conquista é para o senhor. À minha mãe Dulce Mari, meu amor incondicional. Mesmo sem ter tido a oportunidade de aprofundar-se nos estudos, sempre me incentivou a prosseguir, acreditou na minha capacidade e, muitas vezes, renunciou aos seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus.

Agradeço também aquelas pessoas especiais, aos modelos em que busco me espelhar sempre: aos meus avós maternos Dozolina (*in memoriam*) e Salvador (*in memoriam*), aos meus avós paternos Antônio (*in memoriam*) e Corita, a quem deixei de visitar algumas vezes por conta dos afazeres do Mestrado.

Ao meu irmão Diogo pelo incentivo, e ao meu irmão Luciano que sempre me ajudou com os estudos e foi um exemplo que segui. Em especial ao meu marido Wagner Fernandes, que teve muita paciência comigo e me ajudou em todas as etapas, sempre acreditando na minha

capacidade, foi meu ponto de equilíbrio e me ensinou o verdadeiro sentido da palavra amor.

Divido também essa conquista com todos os meus familiares, os meus primos, tios, padrinhos e sobrinhos que acreditaram em mim. Não citarei nomes, para não me esquecer de ninguém.

Agradeço também às minhas colegas de profissão, que me incentivaram a ingressar no mestrado, em especial Marcia Souza Alves, que me auxiliou na produção do pré-projeto. E minha amiga-irmã Kelli Matteucci, que esteve junto nessa caminhada, como em todos os outros momentos da minha vida, é muito bom saber que tenho você por perto.

Certamente sem vocês eu não chegaria até aqui, amados professores: À Prof.^a Dr.^a Ana Maria Netto Machado, minha orientadora e exemplo profissional, que acreditou em mim desde o início e adotou minha pesquisa com carinho e dedicação. Minha eterna gratidão. Ana, certamente seus ensinamentos me serviram para a vida, jamais lhe esquecerei! Aos demais professores, funcionários e colegas do Curso de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC, turma de 2015.

Principalmente aos da Linha 1, Em especial à Prof.^a Dr.^a Maria Selma Grosch, sempre disposta a me ajudar com suas dicas preciosas e à Prof.^a Dr.^a Mareli Graupe, que me ajudou a decidir que caminho seguir na pesquisa.

Aos professores Dr.^a Circe Mara Marques e professor Dr. Altino José Martins Filho, que aceitaram compor minha banca de qualificação e defesa, obrigada pelas sugestões e análises significativas e por contribuírem com o campo da Educação Infantil.

À Anne Carolina R Klaar, uma grande amiga que o mestrado me trouxe de presente, que me ajudou em todos os momentos de angústia e aflição. Ao Amigo Rodrigo Branco, que esteve presente com seus conselhos e escuta de minhas ideias malucas na pesquisa. Minha eterna gratidão, jamais esquecerei vocês!

Agradeço também a recém-assumida Secretária de Educação do Município de Lages, Valdirene Vieira, e a todos os funcionários que compõem a equipe da secretaria que tenho a alegria de integrar, em especial a colega Kelly Penso. Fico feliz pelo convite, acolhida e carinho com que me receberam no grupo. Enfim, gratidão é a palavra que fica!

RESUMO

Este trabalho buscou investigar o protagonismo de crianças com idade entre quatro a cinco anos que frequentam a Educação Infantil, a partir da escuta de suas vozes e manifestações com relação a suas experiências na escola. A pesquisa seguiu as vertentes teóricas da Sociologia e Cultura da Infância e da Antropologia da criança. Recuperamos inicialmente a história dos conceitos de infância no Ocidente, explorando também formas não dominantes de conceber as crianças. Analisamos a produção bibliográfica recente no campo educacional brasileiro que investiga esta faixa etária, mapeando abordagens contemporâneas que valorizam a perspectiva de mundo própria das crianças e sua capacidade de produzir cultura. Problematizamos as tendências que enfatizam o ponto de vista da professora e/ou da escola e constatamos o crescente interesse dos pesquisadores em desenvolver e adaptar métodos específicos para pesquisar crianças pequenas. De cunho qualitativo, o estudo foi desenvolvido inspirado em metodologias como da história oral e da etnografia, coletando as narrativas de oito crianças, por meio de entrevista, orientada por roteiro, com cada criança; utilizamos uma maquete da sala-escola como recurso lúdico complementar que favoreceu a espontaneidade das crianças. Da análise dos dados empíricos, inspirada na análise de conteúdo, emergiram seis categorias: rotina, protagonismo da professora, brincadeiras, regras, imaginação, atividade e castigo e punição, nessa ordem de incidência. A pesquisa revelou escasso protagonismo infantil e o que pode ser considerado excesso de protagonismo docente: as professoras aparecem regrado o tempo, espaço e as condutas, detêm as regras e a fala. Constatou-se que as crianças têm pouco tempo para escolhas, expressão e brincadeiras. A rotina escolarizada mostrou limitar a curiosidade e imaginação da criança, suas formas privilegiadas de apreender o mundo. Os resultados sugerem que a Educação Infantil tem muito que avançar no sentido de os professores reconhecerem e abrirem espaço para a voz e o protagonismo das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo Infantil. Educação Infantil. Sociologia da infância. Antropologia da criança.

RESÚMEN

Este trabajo investigó el protagonismo de niños con edad entre cuatro y cinco años que frecuentan la Educación Infantil, a partir de la escucha de sus voces y manifestaciones con relación a sus experiencias en la escuela. La pesquisa siguió las vertientes teóricas de la Sociología y Cultura de la Infancia y la Antropología del niño. Recuperamos inicialmente la historia de los conceptos de infancia en Occidente, explorando también formas no dominantes de considerarlos niños. Analizamos la producción bibliográfica reciente en el campo educacional brasileño, que investiga esta edad, mapeando abordajes contemporáneos que valorizan la perspectiva de mundo propia de los niños e su capacidad de producir cultura. Problematicamos las tendencias que enfatizan el punto de vista del maestro y/o de la escuela y constatamos el creciente interés de los investigadores en desarrollar y adaptar métodos específicos para pesquisar con niños pequeños. De carácter cualitativo, el estudio se desarrolló inspirado en metodologías como la historia oral y la etnografía, colectando las narrativas de ocho niños y niñas, por medio de una entrevista con cada niño, orientadas por un guion; utilizamos una maqueta de la clase como recurso lúdico complementario que favoreció la acción espontánea de los niños. Del análisis de los datos empíricos, inspirado en el análisis de contenido, emergieron seis categorías: rutina, protagonismo de la profesora, juegos, reglas, imaginación y actividad y castigo o punición, en ese orden de incidencia. La pesquisa reveló poco protagonismo infantil, lo que puede ser considerado exceso de protagonismo docente: las maestras aparecen controlando espacio, tiempo y conductas, controlan las reglas y la palabra. Se constató que los niños tienen poca posibilidad de elegir expresarse y jugar. La rutina escolarizada parece limitar la curiosidad e imaginación de los niños, que son sus modos privilegiados de aprender el mundo. Los resultados sugieren que la Educación Infantil tiene mucho que avanzar en el sentido de que las y los maestros puedan reconocer y abrir espacio para la voz y el protagonismo infantil.

PALABRAS-CLAVE: Protagonismo Infantil. Educación Infantil. Sociología de la infancia. Antropología del niño.

LISTA DE ABREVEATURAS/SIGLAS

UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Online</i>
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
SC	Santa Catarina
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCLE	Termo Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações
Unidas	
CEI	Centro de Educação Infantil
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: BANCO DE DADOS	79
Quadro 2: CASTIGO/ PUNIÇÃO	87
Quadro 3: IMAGINAÇÃO/DESEJOS DA CRIANÇA	91
Quadro 4: PROTAGONISMO/AUTORITARISMO DA PROFESSORA	94
Quadro 5: REGRAS	98
Quadro 6: ROTINA	101
Quadro 7: ATIVIDADES/TRABALHO	107
Quadro 8: DIVERSIDADE DE BRINCADEIRAS	110
Quadro 9: CATEGORIAS EMERGENTES	114
Quadro 10: MAPEAMENTO EM BASES DE DADOS: SCIELO; CAPES; ANPEd. DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DA PESQUISA	127
Quadro 11: PRINCIPAIS AVANÇOS DOS DIREITOS DA CRIANÇA NA EUROPA, NO MUNDO E NO BRASIL	131
Quadro 12: ROTEIRO DE COLETA DE DADOS JUNTO ÀS CRIANÇAS	141
Quadro 13: QUADRO 13 PERFIL DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Maquete utilizada como instrumento na coleta de dados	83
--	----

SUMÁRIO

RESUMO	8
RESÚMEN	9
LISTA DE ABREVEATURAS/SIGLAS	10
LISTA DE QUADROS	11
LISTA DE FIGURAS	12
INTRODUÇÃO	14
1 REVISITANDO A HISTÓRIA DA INFÂNCIA	22
1.1 O CONCEITO OCIDENTAL DA INFÂNCIA	22
1.2 ABORDAGENS SOBRE A INFÂNCIA: DO ASSISTENCIALISMO AO RECONHECIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA COMO SUJEITO.....	26
1.3 HÁ PERSPECTIVAS BRASILEIRAS QUE SE DISTINGUEM DO CONCEITO DOMINANTE?	30
1.4 OUTRAS INFÂNCIAS	37
2 PERSPECTIVAS PARA OLHAR A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	52
2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	52
2.2 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E CULTURA DA INFÂNCIA	60
2.3 DA ANTROPOLOGIA DA INFÂNCIA À ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA	63
2.4 A DESCOBERTA DA SOCIOANTROPOLOGIA	65
3 PROTAGONISMO INFANTIL	70
4 PESQUISA DE CAMPO: ESCOLHAS METODOLÓGICAS, COLETA E ANÁLISE DE DADOS	78
4.1 ALTERNATIVAS PARA PESQUISAR COM CRIANÇAS	78
4.2 ESCOLHAS E CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS	80
4.3 OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA	84
4.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS	84
4.4.1 Estratégias e procedimentos para análise	85
4.4.2 Análise de dados	86
4.5 SÍNTESE DAS CATEGORIAS EMERGENTES NA PESQUISA DE CAMPO	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	127
APÊNDICE A	127

APÊNDICE B.....	131
APENDICE C- OBSERVAÇÃO CEI MIOSÓTIS (JOINVILLE-SC).....	134
APENDICE D- ENTREVISTA COM PROF. JORGE LUIZ HOFFMANN	139
APÊNDICE E.....	141
APÊNDICE F	143

INTRODUÇÃO

Estudar a infância é para mim como descobrir um novo mundo, um mundo das crianças, do qual muitas vezes fazemos parte apenas olhando-o de fora, com nossa percepção de adulto. Esse estudo surgiu com base na minha trajetória pessoal e profissional enquanto Professora de educação infantil. Observava frequentemente nas escolas nas quais trabalhei que são sobretudo as angústias dos professores em relação às crianças e aos materiais que utilizam as que predominam no discurso e preocupação docentes. Estes estão procurando melhorar o dia a dia na sala de aula, porém raramente a criança é escutada, pouco se ouve e comenta o que as crianças dizem ou têm a dizer.

Neste intuito, ao percorrer a literatura que foi despertando meu interesse e realizar o estado da arte inicial, fui descobrindo que os conhecimentos que podem ajudar a compreender o mundo das crianças e, portanto, dar fundamentação à minha pesquisa, estão distribuídos em diversas áreas do conhecimento que discutem a infância sob perspectivas bastante diferentes. As principais áreas do conhecimento identificadas e consideradas para construir esta pesquisa são: a Pedagogia, a História, a Sociologia da Infância, a Antropologia, a Psicologia, e os autores que desenvolveram e descrevem métodos de pesquisa para trabalhar com crianças.

Ainda cabe mencionar a discussão sobre os direitos da criança, que envolvem o interesse de profissionais e pesquisadores de diversas áreas¹. Respectivamente, estes campos teóricos se ocupam de descrever a maneira como as crianças foram percebidas e tratadas ao longo da história do Ocidente, o lugar ocupado pela criança pequena na sociedade, os elementos culturais produzidos para e pelas crianças nas diferentes sociedades e comunidades, o desenvolvimento da criança e como torná-las sujeitos participantes de pesquisa. De acordo Com Martins Filho² e Prado³ (2011), “as pesquisas com crianças vêm crescendo, dando destaque às suas vozes, mesmo as crianças que não falam conseguem se expressar através do olhar e ações, cada vez mais as crianças passam a serem reconhecidas como atores sociais”.

Com a intenção de colocar as crianças à frente do cenário escolar, mostrando que elas têm muito a nos ensinar, e que para isso precisamos ouvi-las é que surge essa pesquisa.

¹ Ver quadro “Principais avanços dos Direitos da Criança na Europa, no mundo e no Brasil” no Apêndice B.

² Doutor em Educação, com estágio na Universidade do Minho/Portugal com Dr. Manuel Jacinto Sarmento, pesquisa abordagens teóricas em Educação Infantil, Práticas Pedagógicas, Culturas Infantis, Protagonismo das Crianças, Formação Docente em Educação e Infância, Cotidiano e Docência na Educação Infantil.

³ Meu diálogo com esses autores Altino José Martins Filho e Patrícia Dias Prado se deu através da leitura do livro organizado por eles, intitulado: *Das pesquisas com Crianças à complexidade da infância*.

Muitos podem desconhecer o fato de que é um direito das crianças expressar-se sobre assuntos que lhe dizem respeito. Descobrimos com Silvia Helena Viera Cruz⁴ (2009) citada por Lorenzza Bucci (2011, p.12) que esse direito está garantido desde 1989 pela *Convenção sobre os Direitos da Criança-Tratado internacional* que, no artigo 12 afirma: “as crianças têm o direito de exprimir livremente as suas opiniões sobre questões que as afetam e de ver essas opiniões tomadas em consideração”. (1989, p.03)

Nas leituras realizadas foi ficando clara a reivindicação de muitos autores no sentido de que é tempo de percebermos a criança enquanto ser humano, com sentimentos, pensamentos, medos, direitos e especificidades. O campo dos direitos da criança tem se desenvolvido bastante nas últimas décadas no Brasil e no mundo. Neste trabalho focamos o direito da criança ser escutada e usufruir do máximo de liberdade e autonomia possíveis, de discurso e ação, especialmente no espaço da educação infantil.

Alguns documentos legais do campo da educação foram considerados nesta investigação: o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) (1998), que coloca a criança como um sujeito ativo, a *Base Nacional Comum Curricular* (2016), por exemplo. Levando em consideração que, de acordo com uma alteração na *Lei de Diretrizes e Bases*⁵ todas as crianças a partir dos quatro anos de idade deverão frequentar a escola, os municípios teriam até o ano de 2016 para se adaptar e criar vagas para todas as crianças. Uma observação faz-se aqui necessária: não basta arrumar vagas para todas as crianças sem priorizar a qualidade da educação, envolvendo também a estrutura ou a organização dos espaços destinados à educação das crianças pequenas. Para se pensar em uma educação de qualidade é preciso focar nos principais sujeitos envolvidos nesse processo, prestando atenção às suas características específicas, no sentido apontado por Alessandra Mara Rotta de Oliveira⁶:

Ora, se trabalhamos com crianças pequenas, se dizemos compreendê-las enquanto sujeitos autônomos, de direitos, se desejamos construir uma Pedagogia que considere sua especificidade, o que sabemos a respeito do que constitui a infância na Creche para as próprias crianças? Como elas significam seu viver? Muitas vezes paramos na frente das crianças, com as quais trabalhamos diariamente, e

⁴ Investiga Educação Infantil, atuando em pesquisas com crianças pequenas, trabalho pedagógico na educação infantil e formação de professores.

⁵ Alteração foi feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

⁶ Doutorada na *Università Católica del Sacro Cuore* (Milão/Itália, 2006-2007), investiga a linguagem da escultura e imaginação entre as crianças pequenas, realiza pesquisas centradas na Educação Infantil, com ênfase nas discussões sobre infância, arte, imaginação, museus de arte e crianças pequenas, práticas pedagógicas.

silenciosamente nos perguntamos: afinal, quem é você, criança? (OLIVEIRA 1999, p.16)

Enquanto profissionais da educação infantil é necessário nos perguntarmos diariamente se conhecemos nossas pequenas crianças que passam grande parte do seu dia nos Centros de educação infantil sob nossa responsabilidade, se entendemos de fato as suas necessidades que vão muito além de segurar o lápis e aprender a escrever o nome, atividade que sistematicamente é realizada com sucesso nesse nível educacional. É imprescindível considerar as crianças não como simples ‘depositários de conteúdo’, porém, sujeitos ativos, capazes de aprender e se desenvolver. Ao me referir ao termo depositário reporto-me à educação bancária cunhada por Paulo Freire (1974).

Nesse sentido Martins Filho (2005, p.2) alerta: “O desafio é desconstruir a ideia de infância como objeto de constante regulação e controle, passando a valorizar a especificidade da infância e tornando as crianças agentes participantes nas decisões educacionais pedagógicas”.

Conhecer a criança contemporânea é possível se ouvirmos o que ela tem a nos dizer, esse pode ser o princípio do respeito à infância, ouvir o que as crianças pensam, interagir com elas em suas brincadeiras, instigar suas curiosidades, o que muitas vezes deixamos para trás. Para isso é necessário de alguma forma voltar a ser criança, lembrar da criança que ainda habita a professora, de modo a desenvolver uma relação de confiança e respeito.

Enquanto eu estava em sala de aula como professora de nível pré-escolar, observava frequentemente a preocupação dos pais em que seus filhos tivessem caderno de tarefas e levassem trabalhos para fazer em casa. Pediam para que ensinasse seus filhos a escrever o nome e até mesmo faziam comparações como: “Ahh! Mas o filho do fulano também tem 4 anos e já escreve o nome!” Muitos pais me questionavam por seu filho ‘brincar demais’ na escola. Minha tentativa era explicar a esses pais a importância do brincar, que brincando as crianças também estavam aprendendo, e que a educação infantil não é, ou não deveria ser, o espaço de alfabetização e preparação para o ensino fundamental, e sim um espaço rico, que possibilitasse às crianças se desenvolverem integralmente e se reconhecerem como sujeitos ativos.

Quando pensamos em educação infantil, pensamos no espaço da escola, na formação dos professores, nos conteúdos adequados, mas dificilmente encontramos referência explícita

às crianças⁷. É como se a criança fosse quem menos tivesse importância nesse espaço, como se os professores sendo qualificados, os conteúdos de acordo e a estrutura física em boas condições, a educação infantil transcorrerá com sucesso. Tratamos a criança como se ela não tivesse nada a nos dizer, como se ela fosse um ser indefeso que apenas escuta, obedece e, claro, requer cuidado e proteção.

Por diversas vezes em reuniões e cursos de capacitação de professores, escuto queixas das minhas colegas referentes às crianças rebeldes e indisciplinadas, que não ouvem, não obedecem. E vem a pergunta, como será o tratamento dado a essa criança? Será que essas professoras já pararam para escutar suas angústias e inquietações? Destas perguntas surgiram pontos significativos para minha pesquisa. Será que faz sentido, ou cabe, reclamarmos de nossas crianças ao invés de mudar nosso tratamento para com elas. A rebeldia, a curiosidade e a inquietação são consideradas por muitos estudiosos dessa etapa da vida como fazendo parte essencial da infância, constitutiva para o seu desenvolvimento, personalidade e aprendizagem.

De acordo com Ana Beatriz Cerisara (2004, p.51) “há necessidade de todos os professores educarem os seus olhares no sentido de aprenderem a ver, observar e conhecer as crianças para tomá-las como ponto de partida para a organização do tempo e do espaço dentro das creches e pré-escolas”.

Isso significa planejar aulas incluindo a criança na construção do plano, situando-a no centro da atividade, respeitando seu tempo, sua vontade de brincar, gritar, pular, considerar a criança competente e capaz de apontar suas necessidades.

Uma das implicações de pensar a criança como sujeito ativo e protagonista de sua aprendizagem, se refere à organização do espaço escolar que ela vai ocupar e se movimentar. O ambiente da sala de aula pode ser favorável a uma aprendizagem que estimule, ou não, a autonomia infantil. De acordo com Marques⁸ e Silva (2016, p.145), “é importante que os espaços da sala não sejam previamente organizados e as paredes decoradas de antemão pelos professores, mas, ao contrário, tudo isso seja planejado e organizado ‘com’ as crianças, e não ‘para’ as crianças”.

A decoração da sala de aula, bem como a organização dos materiais, a posição do mobiliário deve ser pensada junto com as crianças. Afinal, elas passam o ano todo dentro da sala de aula e dificilmente essa sala de aula está como elas gostariam que fosse; a sala de

⁷ Esta afirmação pode ser sustentada pelo foco dos trabalhos encontrados na bibliografia pertinente, que correspondem principalmente às temáticas acima listadas (no capítulo 2 apresentamos um panorama dos estudos de interesse para nossa pesquisa).

⁸ Membro do GEIN: Grupo de estudos em Educação Infantil e da Linha de Pesquisa do PPGEDU/UFRGS - Estudos sobre infâncias.

educação infantil pode ser colorida, um ambiente agradável, com materiais ao alcance das crianças, que favoreça fazerem escolhas e ter iniciativa.

Justifico essa pesquisa diante destas considerações, inquietações e curiosidades, e também da legislação e pesquisas pertinentes à educação de crianças pequenas, fomos identificando a importância em ouvir as crianças, buscando renovar o olhar no que se refere ao trabalho docente nas instituições de educação infantil. A presente pesquisa foca como sujeitos de investigação os protagonistas dessa história: as pequenas crianças que frequentam os centros de educação infantil todos os dias e geralmente são pouco ouvidas. Crianças com idade entre quatro e cinco anos, público escolhido por mim, por ser professora de educação infantil e trabalhar a oito anos com crianças dessa idade. Ampliar os olhares acerca das crianças ouvi-las e, por meio da análise de suas falas, contribuir para repensarmos o trabalho realizado nas Instituições de educação infantil⁹, contribuindo para o seu aprimoramento, bem como, para a formação de professores desse nível. Ser professora de educação infantil faz com que eu me coloque ‘dentro’ da pesquisa e procure também melhorar a minha prática,

Percebo que a história da criança é construída a partir do olhar do adulto, e não dela própria, então busco trazer à tona um possível protagonismo infantil, capaz de revelar o ponto de vista das crianças, suas curiosidades, suas visões de mundo.

O Objetivo principal deste trabalho é trazer à tona as vivências das crianças de quatro e cinco anos, por meio de suas histórias, narrativas e testemunhos, com especial interesse em seus protagonismos nos tempos e espaços da escola de educação infantil. Quanto ao problema de pesquisa, considerando a importância do pesquisador se colocar no universo infantil, ver e ouvir as pequenas crianças que frequentam a educação infantil, o que elas pensam e entendem do que vivenciam à sua volta, buscou compreender até que ponto as crianças tomam decisões por conta própria e têm direito a se expressarem livremente? Observar como as crianças se manifestam em situações de conflito seja com a autoridade docente ou com colegas; identificando atos e falas relativos à obediência e rebeldia entre os atores sociais da escola infantil.

Para tanto, foi necessário, inicialmente, mapear as abordagens teóricas contemporâneas que buscam entender o mundo da criança, na sua perspectiva; explicitar as semelhanças e diferenças entre as vertentes da Sociologia da Infância, da Cultura da Infância e da Antropologia da Criança.

⁹ Inicialmente a ideia era de visitar os Centros de Educação infantil Municipais de Lages, e observar as crianças dentro das salas de aula. Porém, visando escutar as crianças em espaço de liberdade, autonomia e tempo para se expressarem, elas foram ouvidas fora do contexto escolar.

A dissertação apresentada está organizada da seguinte maneira: No primeiro capítulo intitulado: *Revisitando a História da Infância* faço uma abordagem sobre o conceito de infância e as mudanças que ocorreram ao longo do tempo; constato que, apesar das mudanças, a visão que temos da infância em 2017 ainda se aproxima muito daquela que Phillip Ariès (1981) se refere: “um adulto em miniatura”. Porém, na sua análise das mudanças na concepção da criança ao longo da história do Ocidente, essa visão teria vigorado até meados do século XVIII e já teria sido superada. Entretanto, nos perguntamos se em nossas escolas brasileiras de educação infantil abandonamos completamente essa compreensão ultrapassada da infância. Desdobramos esse capítulo em 4 partes, também abordando outras infâncias existentes, levando em consideração que não podemos falar de uma única forma de infância, e sim de várias, no sentido de que cada cultura desenvolve suas maneiras de conceber e lidar com suas crianças.

No segundo capítulo, trago algumas *perspectivas para olhar a criança da Educação Infantil*, a partir de um conjunto de autores. As vertentes escolhidas buscam deixar de lado a ideia de que cabe à escola preparar a criança para o futuro, postulando a necessidade de ocupar-se do que ela é no presente. A partir da perspectiva sociológica que olha para a infância, fica claro que ainda não conseguimos compreender a criança como um ator social, participante ativo da construção da história e capaz de produzir sua cultura. Abordamos também a Antropologia da Criança, analisando a importância desse campo de estudos que, assim como a Sociologia da Infância, entende a criança como sujeito ativo, capaz de expressar seus sentimentos e fazer escolhas pertinentes.

No terceiro capítulo, procuro explorar o conceito de *protagonismo infantil* na literatura da área, conceito que aparece equiparado ou mais ou menos equivalente a outros termos, conforme os diferentes autores. Um deles é participação infantil, que traz em suas concepções a importância da criança ser considerada um sujeito ativo, que possui suas experiências e vivências e que deve ser reconhecida pelos adultos. Outro termo encontrado para falar do protagonismo da criança é a autonomia.

No quarto capítulo, intitulado *Pesquisa de campo: escolhas metodológicas, coleta e análise de dados*, explicitando a metodologia que inspira a investigação, levando em consideração que pesquisar com crianças pequenas é um desafio bastante recente, conforme Ana Lucia Goulart de Faria (2002). A idade da criança tem de nos desafiar a encontrarmos procedimentos adequados para as especificidades dessa faixa etária e para avançarmos em pesquisas que considerem as crianças como capazes, produtoras de sentidos, culturas e histórias, para as quais podemos abrir espaço, dedicando-lhes atenção, a fim de conhecer as

especificidades do ser e do mundo infantil. Nesse sentido vemos a responsabilidade do pesquisador ao fazer pesquisa com crianças: “[...] quando conseguirmos efetivamente contextualizar as crianças em suas condições concretas de vida poderemos dizer que os esforços dos pesquisadores e pesquisadoras terão valido a pena”. (MARTINS FILHO e PRADO, p.10, 2011).

Para concluir fazemos as considerações finais sobre esse estudo, sua importância e a sua relevância, principalmente como foi para a pesquisadora toda essa pesquisa, os resultados esperados e alcançados. Também trago as referências, e todos os (as) autores(as) que fundamentaram essa pesquisa. Finalizando trago os apêndices da pesquisa, quadros, observações, registros.

1 REVISITANDO A HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Para iniciar uma pesquisa é preciso revisitar a história referente à temática, mesmo que de maneira rápida, revisitar as concepções sobre a infância e a criança ao longo dos séculos, passando por alguns autores que ajudam a entender como está sendo vista a infância nos dias de hoje e quais caminhos foram percorridos até o momento da realização desta pesquisa. Entretanto, é importante perceber que não há uma única história da infância, embora tenhamos acesso a uma história dominante, aquela mais difundida. Por isso iniciamos com o conceito ocidental de infância, trazendo o clássico historiador Phillip Ariès, explorando como foi consolidado o conceito de infância no mundo ocidental, qual a visão que tínhamos da criança e como essa visão foi mudando com o tempo.

O subitem 1.2 aborda o início das instituições escolares infantis e o objetivo dessas instituições, que era predominantemente o de dar assistência às crianças enquanto as mães trabalhavam. No subitem 1.3 trago um recorte de diferentes realidades no que se refere à infância no Brasil; por exemplo, a realidade das crianças de classe menos favorecida que difere muito da realidade das crianças de classe alta; também abordo o sistema da roda dos expostos, uma assistência a crianças abandonadas que durou em torno de um século e meio em nosso país.

Finalizando o primeiro capítulo, no subitem 1.4, apresento os resultados das leituras realizadas a fim de compreender como é vista a infância em outras sociedades, para além da difundida visão ocidental trazida por Ariès (1981). Importante compreender outras realidades, seus costumes e culturas, e perceber as diversas formas com que a infância é tratada, inclusive porque temos em nosso país grande parte da população de etnias afrodescendentes, indígenas, entre outras.

1.1 O CONCEITO OCIDENTAL DA INFÂNCIA

Faz-se necessário entender se a concepção da infância vista como segregada do mundo social ainda está presente. De acordo com Sarmiento (2005, p.368), a própria etimologia da palavra infância estabelece uma negatividade: “infância é a idade do não falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de transito para o outro”.

Assim como o conceito de infância nos remete a pensar em uma preparação para o futuro, Sarmiento (2005, p.368) evidencia como continuamos a encarar a criança vista como um ser incompleto e que necessita de instrução: “criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente, o que não tem valores morais e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente”. Trago esses paralelos de Sarmiento para que o leitor possa fazer conexão com o retrato da infância e da criança ao longo dos anos, trazido nas próximas linhas desse trabalho.

É difícil recuperar a história da infância sem tomar conhecimento da versão narrada pelo clássico historiador Phillip Ariès. Antes de trazer a infância na visão deste autor, se faz necessário o entendimento de que a sua concepção parte de uma visão europeia, que não pode ser considerada universal, isto é, valendo para as infâncias de todos os povos do mundo, pois temos diversas sociedades que tratam a infância de diferentes formas, como veremos no subitem 1.4.

As fontes de dados utilizadas por Ariès inspiram cuidado quanto à generalização de conclusões construídas a partir delas, uma vez que a maior parte, como descreve o próprio autor, é de origem francesa. Portanto, há que se ter especial cuidado, principalmente se o propósito é realizar uma análise sob o ponto de vista histórico-cultural, uma vez que, nessa abordagem, não há categorias universais. É certo que a infância africana ou a infância asiática, ou mesmo a infância no semi-árido da Região Nordeste do Brasil poderá não se assemelhar ao argumentado por Ariès. (PIRES; BRANCO, 2007, p.314)

Precisamos considerar que a visão da infância trazida por Ariès é reconhecida no campo da infância e perdurou por séculos, mas é preciso também que tenhamos clareza que não é somente essa visão que existe. A infância não pode ser considerada homogênea. De acordo com Ariès (1981) foi a partir do século XVI que começou a se desenvolver um sentimento novo com relação à infância, ou seja, a criança começou a ganhar lugar de destaque dentro das instituições familiares. De acordo com Dornelles e Marques (2015): hoje são apontados alguns equívocos nesses estudos; entre eles, o fato de Ariès ter se dedicado à busca pela “origem absoluta” da infância, considerando, equivocadamente, que a mesma tenha surgido na modernidade e se desenvolvido de forma sequencial e linear. (p.294)

Feita essa distinção da visão de Ariès sobre a infância com diferentes visões, consideradas de acordo com a cultura, o modo de viver de cada povo, vamos explorar nas linhas que sequelem como foi construída a visão da infância de acordo com Ariès.

O autor aponta que a aceitação da criança como um sujeito de direitos, sendo uma construção social desenvolvida a partir de vários fatores, somente a partir do século XVII, quando a infância passou a ser reconhecida, pois até então era considerada apenas um estágio

preparatório para a vida adulta. Observa-se que essa história é carregada de discriminação e marginalização, uma vez que as crianças nem sempre foram vistas como cidadãos com especificidades dignas de atenção e direitos.

O índice de mortalidade infantil era grande durante a Idade Média, e assim continuou em muitos lugares do planeta, tendo havido progressos em parte deles, inclusive no Brasil, nas últimas décadas. Ariès narra, por exemplo, que a própria prática, entre as famílias, de enterrar os filhos mortos nem sempre existiu¹⁰; tampouco o sentimento de amor materno como hoje o entendemos, que parece em nossa cultura um valor universal, nem sempre foi praticado; a família não era considerada como no presente, envolta em laços afetivos. O autor destaca que foram séculos de práticas de infanticídio. As crianças eram jogadas fora e substituídas por outras sem sentimentos de remorso, na intenção de conseguir uma espécie melhor, mais saudável, mais forte, que correspondesse às expectativas dos pais e de uma sociedade que estava organizada em torno dessa perspectiva utilitária da infância. (ARIÈS, 1981, p.56)

Essa visão que pode causar espanto ao leitor destas páginas perdurou por vários séculos nas sociedades, conforme podemos observar nas palavras de Ariès (1981, p. 65):

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XVIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

É preciso considerar que a criança era vista como um adulto em miniatura e devia se comportar como tal; não se considerava que as crianças passam por fases de desenvolvimento com características típicas para chegar a serem adultas. Muitas crianças eram entregues a outras famílias para serem criadas e voltavam para casa somente com sete anos, idade na qual já eram consideradas como adultas, trabalhavam e participavam de jogos de azar, comuns naquela época entre adultos. Na Idade Média não havia ainda escolas¹¹, os meninos frequentavam as salas de estudos e as meninas eram educadas nas casas em que moravam e

¹⁰ Ariès indica a Idade Média como o período em que se começa a enterrar os filhos mortos no contexto da Europa.

¹¹ O que existia eram as salas de estudo livres frequentadas por qualquer pessoa que necessitasse aprender a ler e escrever: crianças, adolescentes e adultos. Lembrando que, se a infância era curta, a adolescência não existia. Além disso, não existia um trabalho pedagógico diferenciado de acordo com cada faixa etária; as classes podiam conter até 200 alunos (Dados retirados: <https://elisakerr.wordpress.com/crianca-rupestre/a-infancia-apos-a-idade-media/>)

recebiam a educação que os pais ou responsáveis lhes davam, aprendiam a fazer serviços domésticos e a cuidar do lar.

De acordo com Ariès, somente a partir do século XVII, junto com as transições para a Idade Moderna, começou a se pensar mais diretamente na criança e mudanças referentes à infância começaram a ocorrer, costumes como o modo de vestir das crianças e a preocupação com a educação começaram a surgir.

O início desse processo de mudança e de reconhecimento da infância foi constituído por dois momentos, destacados por Ariès como “paparicação” e “apego”. Momentos que fizeram com que a criança começasse a ser vista por sua ingenuidade e fragilidade, e fosse mimada e paparicada pelos adultos, o que é um marco do fim da Idade Média.

No que se refere às ‘escolas’ dessa época, o autor relata que no início eram centros nos quais o professor reunia várias crianças e jovens para ensinar, não tinha um lugar específico conhecido como instituição escola. Ensinava-se dentro de uma igreja, na rua ou até mesmo na casa do professor; o principal objetivo dos mestres era a disciplina. Eram rígidos e se preocupavam em instruir as crianças para o trabalho.

A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos [...]. Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magistrais. (ARIÈS, 1981, p.124)

Foi a partir do século XVIII, que alguns pensadores idealizaram uma educação diferenciada, uma educação de acordo com as classes sociais, que nominaram de educação primária e secundária. Segundo Ariès (1981), na Europa, a política dessas escolas discriminava crianças muito pequenas, por serem consideradas fracas e incapazes principalmente crianças que não pertenciam a famílias proprietárias, que em geral nem chegavam a frequentar a escola. Suas existências estavam fadadas ao trabalho agrícola ou eventualmente a seguir um ofício, como o de carpinteiro ou pedreiro. Enquanto os filhos dos burgueses eram preparados para ocupar altos cargos, percebe-se que a educação escolar não era entendida da mesma forma e aplicada com a mesma qualidade para todas as camadas sociais. Mais tarde, a partir da revolução industrial, o cenário começa a mudar.

Durante a leitura da obra *História social da Criança e da Família* (ARIÈS, 1981) passei a destacar a dificuldade em se reconhecer a infância e a criança em uma sociedade individualista que privilegia quem tem poder econômico, sobretudo, uma sociedade na qual a infância foi vista por muito tempo apenas como uma etapa de preparo para o futuro. Não

posso deixar de mencionar aqui minhas impressões subjetivas enquanto estava lendo a obra: os anos e os séculos passaram, mas ainda hoje vemos na nossa sociedade essa desigualdade social fortemente aparecendo. As escolas mais equipadas, os melhores espaços, continuam sendo para aqueles que podem pagar. O que me deixa confiante é saber que existem escolas para a infância públicas e que prezam pela qualidade¹² e que pouco a pouco estamos avançando e percebendo a importância da educação na primeira infância.

1.2 ABORDAGENS SOBRE A INFÂNCIA: DO ASSISTENCIALISMO AO RECONHECIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA COMO SUJEITO

Escrevendo sobre a História da Infância, trago Moysés Kuhlmann¹³ Jr e seu livro *Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica*, no qual relata que durante as duas primeiras décadas do século XX foram implantadas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. As escolas destinadas à educação infantil foram impulsionadas pela inserção da mulher no mercado de trabalho, como dito antes. O que levou à instalação de creches junto às indústrias com bastante frequência. (1998, p.85)

Os congressos internacionais¹⁴ que a partir de 1894 começam a abordar a assistência à infância defendiam a necessidade da criação da regulamentação das relações de trabalho, principalmente quanto ao trabalho feminino. Já os *Congressos Americanos da Criança* ocorreram a partir de 1916, como parte das comemorações do centenário da independência Argentina, em Buenos Aires. O segundo foi em 1919, em Montevideu/Uruguai, o terceiro ocorreu em 1922 no Rio de Janeiro¹⁵, representando a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas desde o início do século, com o objetivo de tratar todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança. (KUHLMANN 1998)

¹² Ao ler um artigo publicado na Revista Escola, fiquei sabendo de uma escola localizada em Joinville SC, que é considerada inovadora em âmbito nacional para esse nível. Acreditando ser relevante para minha pesquisa fui até lá conhecer o *Centro de Educação Infantil* nominado Miosótis. Para minha alegria descobri que é possível ofertar uma educação de qualidade, na qual professores e crianças podem contar com um espaço arejado, organizado, criativo e com excelente infraestrutura, espaço no qual houve uma preocupação da gestão pública e um grande investimento de recursos. Priorizando também a formação dos professores que estão sempre em busca de projetos e pesquisas. Ficou evidente nessa visita que os professores tendo boas condições de trabalho, conseguem exercer um trabalho diferenciado. Apresentamos mais detalhes sobre essa visita no Apêndice C.

¹³ Doutor com experiência na área de Educação, ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, história da infância, circulação de ideias educacionais, historiografia e história da educação.

¹⁴ Esses congressos iniciaram na Bélgica (1894/95) e França (Paris: 1905), sendo o de Paris o Primeiro congresso Internacional; o segundo Congresso Internacional ocorreu em Bruxelas (1907) quando foi criada a União Internacional de Proteção à Infância da Primeira Idade (KUHLMANN, 1998, p.89).

¹⁵ O congresso Brasileiro de 1922 reuniu mais de 2600 membros, de 21 estados brasileiros.

Não podemos deixar de salientar que o atendimento dado às crianças das classes altas nos jardins de infância era bem diferente do tratamento destinado aos filhos das trabalhadoras, quando as instituições de educação infantil para estes começam a ser criadas. As instituições educacionais para a classe operária eram basicamente assistenciais, tiravam as crianças pobres da rua e prestavam a elas uma ‘educação’, se é que podemos utilizar o termo, que as preparasse para serem futuros operários como seus pais.

A perspectiva assistencialista perdura por longo tempo, mas a partir do momento em que começa a ser questionada constatamos um conjunto de estudiosos que contribuem para a constituição desse campo de estudos e pesquisas. Encontro na história da educação infantil no Brasil muitos impasses e também avanços; muitos são os pesquisadores que se interessam pela história da infância, como mostra Kuhlmann:

As pesquisas sobre a história da educação infantil em nosso país, aos poucos vem aparecendo e ampliando o universo das análises. Pode-se dizer que a própria história suscitou a demanda pelas pesquisas. Nota-se nos trabalhos elaborados, a perspectiva de responder a questões que foram formuladas do lugar institucional, da formação e trajetória dos autores e autoras, também personagens desse processo. São pesquisas que desbravam terrenos inexplorados campo da história da educação, vulneráveis, portanto, aos tropeços e às críticas, mas abrindo espaços para estudos posteriores. (KUHLMANN, 1998, p.08)

Meu objetivo com essa pesquisa não é propriamente o de resgatar a história da infância, porém acredito ser extremamente importante entender como era vista a infância e a escola destinada às crianças no passado para compreender como chegamos à situação que originou as preocupações desta pesquisa. O autor nos leva a uma viagem pela história e trata da mesma como fator principal para realizar boas pesquisas. Traz como relevantes nomes o de Florestan Fernandes e seu estudo feito com as crianças de rua, estudo esse que será explicado no decorrer desse trabalho. Elenca também o fato de a história oral auxiliar significativamente nas pesquisas com crianças.

Aí está uma metodologia que resgata o ouvir as crianças, ninguém melhor do que elas para relatar sua vida, suas histórias e lembranças, fatos significativos. Ao relacionar minha pesquisa com os escritos desse autor encontro algo fundamental para refletir: pesquisar crianças e não sobre as crianças, vejamos o que diz Kuhlmann:

O panorama das possibilidades de pesquisa mostra as potencialidades de uma perspectiva de investigação que busca uma **maior aproximação ao ponto de vista da criança**. Não são apenas as classes populares que não tem registros diretos das crianças. As **fontes, em sua quase totalidade, são produzidas por adultos. A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a**

como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, **a infância é outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica.** Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. (KUHLMANN, 1998, p.31) [grifos nossos].

Precisamos conhecer a criança enquanto criança, temos um pensamento naturalizado de que a criança é um ser dependente, que sabemos o que é melhor para ela; enquanto pais, professores, nós adultos esquecemo-nos de deixar nossas crianças pensarem e se posicionarem perante a comunidade de seus pequenos pares, a escola e, mesmo que indiretamente, a sociedade. Se desejamos preparar a criança para ser um adulto capaz de tomar iniciativas, desenvolvendo sua identidade e autonomia como propõe o RCNEI (2008), precisamos estimular certo protagonismo, desde cedo. Muitas são as pesquisas encontradas sobre a criança, poucas são as pesquisas com crianças. Afinal elas são produtoras de história, de cultura e de sentidos.

No último capítulo da obra de Kuhlmann, ele aponta para as Políticas para a educação infantil, abordando-as na perspectiva histórica. Refletindo sobre a influência da política na melhoria do ensino, coloca sua preocupação sobre as propostas de programas para a educação infantil desde a criação da LDB:

Na discussão das políticas e da pedagogia para a educação infantil, toma-se da história o argumento que sustentaria as ditas políticas e pedagogias, afirmando-se a ausência anterior de uma dimensão educacional nessas instituições. Em recente publicação da Coordenadoria de Educação Infantil do MEC, identifica-se que as **propostas de programação para a educação infantil, nos diversos estados e capitais do nosso país estariam deixando de considerar o universo cultural da criança, privilegiando o desenvolvimento cognitivo, organizando em áreas compartimentares e com ênfase na alfabetização; dicotomizando conhecimento e desenvolvimento; desvalorizando o jogo e o brincar como atividades fundamentais para as crianças; antecipando a escolaridade.** (KUHLMANN, 1998, p.200) [grifos nossos].

Quando Kuhlmann coloca suas preocupações referentes às políticas públicas para a educação infantil (há 19 anos), a escola da pequena infância era vista como dicotomizada, privilegiava o conhecimento de letras e números, antecipava a escolaridade e deixava para trás o lúdico, o jogo, a brincadeira, que tem grande importância no desenvolvimento da criança.

Esse fato de antecipar a escolaridade pode ser exemplificado por um caso que aqui relato ocorrido com uma pessoa amiga, mãe de uma criança de dois anos e meio que frequenta um Centro de Educação Infantil Municipal, numa turma de maternal I. A mãe relatou muito feliz, que a professora de seu filho havia feito uma atividade com o nome das crianças. A

professora espalhou pela sala de aula crachás, cada um com o nome de uma criança e solicitou que as crianças fossem achar o crachá que continha seu nome. O filho dela, sendo um dos maiores da turma, logo reconheceu a letra inicial do seu nome, e foi ajudar os demais amigos a encontrar seus nomes. Minha amiga estava feliz contando que seu filho é inteligente, pois reconhece seu nome. Entretanto, a maioria das crianças de dois anos e meio em média não foi capaz de realizar a tarefa, deixando a professora bastante frustrada.

Podemos refletir: que escola infantil é essa? Será realmente importante que uma criança tão pequena identifique a letra inicial de seu nome? O exemplo nos leva a pensar que pouca coisa mudou com relação ao cenário descrito por Kuhlmann até hoje.

Pensamos e repensamos o porquê essa etapa primordial de desenvolvimento humano é tão esquecida, e encontramos poucas respostas. Kuhlmann traz também a questão do reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do nosso sistema educacional, na *Constituição Federal (1988)* e na *Lei de Diretrizes e bases da Educação (1996)* considerando tal inclusão como uma superação da perspectiva assistencialista que era necessária. Se as creches passam a fazer parte do sistema educacional do país, elas deixam de ser apresentadas como alternativa para pobres e incapazes e passam a complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima.

Entretanto, nem por isso as instituições se tornam educacionais, elas continuam sendo vistas como um tempo de passagem entre a família e o sistema educacional, na qual parece ainda não estar bem claro o que pode ser feito em prol da formação das populações. Lembremos que os preconceitos sociais envolvidos na educação das crianças pequenas continuam presentes. (Kuhlmann, 1998,). Está sempre presente nos centros de Educação Infantil essa transição entre o cuidar e educar, entre a assistência e a educação, uma certa ambiguidade. Será que entre esses dois polos não se identifica nenhuma possibilidade que não seja ainda educação formal, mas tampouco se limite ao cuidar, assistir? Nesse caso o autor coloca a importância de unir o cuidar e o educar.

Para Kuhlmann (1998) a educação infantil pode tratar dos conhecimentos sobre o mundo, sobre a vida e até mesmo articular a infância com o ensino primário; seria preciso estimular as crianças que querem aprender a ler, escrever, mas, é preciso também que o cuidado se faça presente. Não que as crianças devam ter contato com lápis e papel todos os dias, mais aquelas crianças que sentirem vontade em aprender a escrever, conhecer as letras, podem ser ensinadas. Nesse sentido, Kuhlmann (1998, p.208) traz algumas problematizações, pontos que vale a pena conhecer: a) a questão não é *educação versus assistência*; b) na sua história, as instituições pré-escolares ofertaram uma educação de baixa qualidade para as

crianças pobres e isso precisa ser superado; c) no interior da instituição sempre estará ocorrendo algum tipo de educação - seja boa ou ruim para a criança que a recebe; d) a educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de educação infantil.

Entendo a colocação de Kuhlmann, pois as crianças necessitam de um adulto para cuidá-las, e na escola precisam das orientações do professor; mas, esse cuidado precisa ir além da visão assistencialista, para que possa proporcionar também afeto, atenção e espaço para pleno desenvolvimento e enriquecimento, aproveitando esse coletivo de pequenos sujeitos diferentes que se constitui em oportunidade de socialização criativa.

1.3 HÁ PERSPECTIVAS BRASILEIRAS QUE SE DISTINGUEM DO CONCEITO DOMINANTE?

Mary Del Priore¹⁶ em seu livro *História das Crianças no Brasil* nos remete a algumas reflexões acerca das crianças e do tratamento direcionado a elas em nosso país:

Para começar, a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais, e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo que a “criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que”, até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira. (PRIORE, 2013, p.8)

O que vemos são muitos discursos sobre a infância, uma maneira genérica de ver a infância, muitas vezes reduzida a um consumidor como aquela capaz de trazer lucros ao mercado capitalista, com brinquedos, por exemplo, que traz na legislação os direitos da criança que devem ser seguidos. Mas esses fatos, via de regra, não vêm sendo pensados nas diferentes culturas, mas desde uma cultura dominante, como veremos adiante. Precisamos compreender a infância em diversos tempos e espaços (em outros países e/ou continentes) para ampliar a compreensão das realidades locais de nosso país. Fazer um movimento de afastamento, olhar longe, para depois retornar e enxergar perto. Priore (2013), por exemplo, traz elementos de realidades infantis que parecem distantes dos discursos que lemos nas

¹⁶ Pesquisa na área de história colonial, história da cultura, história de gênero.

pesquisas contemporâneas da educação. Porém, talvez não sejam tão longínquas como parecem. E fazem pensar!

Na Colômbia, os pequenos trabalham em minas de carvão; na Índia, são vendidos aos cinco ou seis anos para a indústria de tecelagem. Na Tailândia, cerca de duzentos mil são roubados anualmente das suas famílias e servem à clientela doentia de pedófilos. Na Inglaterra, os subúrbios miseráveis de Liverpool produzem os “baby killers”, crianças que matam crianças. Na África, 40% das crianças entre sete e quatorze anos trabalham. Esses mundos opostos se contrapõem em imagens radicais da sociedade *versus* exploração. Como se não bastasse, as mudanças pelas quais passa o mundo real fazem delas também suas tenras vítimas: a crescente urbanização dos laços conjugais, a explosão urbana com todos os problemas decorrentes de viver em grandes cidades, a globalização cultural, a crise do ensino ante os avanços cibernéticos, tudo isso tem modificado, de forma radical, as relações entre pais e filhos e entre crianças e adultos. (PRIORE, 2013, p.9)

Essas condições descritas pela autora podem também ser encontradas no Brasil. Por que são tão pouco consideradas nas pesquisas? Pensar na educação das crianças é muito mais do que pensarmos em nosso bairro, na escola dos filhos, nos nossos estudantes, precisamos saber quantas barbaridades ainda permeiam a infância nos dias atuais em diversos lugares do mundo e inclusive ao nosso lado, sem que prestemos atenção.

Nesse sentido Mary Del Priore alerta: “os historiadores brasileiros têm que partir de constatações bem concretas, tiradas na maior parte das vezes das fontes documentais com que trabalham. Devem contar também com sua observação crítica da realidade para relatar sua própria história.” (2013, p.12).

Mary Del Priore aponta para uma sociedade certamente injustiçada quanto à distribuição de riquezas, avara com o acesso à educação para todos e vincada pelas marcas do escravismo (2013, p.12). É uma tarefa difícil ensinar a justiça e a igualdade em uma sociedade que traz marcas da escravidão, da dominação, do poder e da influência de uns poucos abastados sobre uma maioria reduzida à pobreza.

A dicotomia dessa sociedade, dividida entre senhores e escravos, gerou outras impressionantes distorções que estão até hoje presentes. Tomemos o tão discutido exemplo do trabalho infantil. Dos escravos desembarcados no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro do início do século XIX, 4% eram crianças. Destas, apenas um terço sobrevivia até os 10 anos. A partir dos quatro anos, muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. Aos doze anos o valor de mercado dessas crianças já tinha dobrado. E por quê? Pois considerava-se que seu adestramento já estava concluído e nas listas dos inventários já apareciam com sua designação estabelecida: Chico “roça”, João “pastor”, Ana “mucama”, transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho. (PRIORE, 2013, p.12)

Mesmo que não sejam desta forma designadas as crianças na sociedade em que vivemos hoje, a escola de certo modo ainda prepara a criança para exercer uma função no mercado de trabalho, e muitos pais incentivam ou até mesmo obrigam seus filhos desde pequenos a escolher e seguir determinada profissão.

Outro autor que trabalha a *história da Infância no Brasil* é Marcos Cezar Freitas¹⁷, que relata qual era a visão de criança e de infância predominante em nosso país no século XIX. De acordo com o autor a criança era considerada como cria da casa, de responsabilidade da família, o abandono e o infanticídio eram consideradas práticas comuns, as crianças não eram percebidas e nem ouvidas e os meninos maiores de oito anos já eram considerados adultos aprendizes que se vestiam e se portavam como tal.

Maria Luiza Marcilio¹⁸ em seu artigo incluído no livro de Freitas (2003) traz a “Roda dos expostos¹⁹”, um sistema criado na Europa medieval, trazido para o Brasil, que durante um século e meio foi à única instituição de assistência a crianças abandonadas no País. As crianças deixadas na roda dos expostos não eram cuidadas por instituições especializadas e sim acolhidas por famílias substitutas, uma espécie de adoção da época. Porém, é preciso considerar que os filhos de criação até o início desse último século não tinham seus direitos garantidos por lei. No Brasil, durante a época colonial, no século XVIII, foram implantadas três rodas de expostos, a primeira em Salvador, outra no Rio de Janeiro e a última em Recife. A maioria das crianças deixadas na roda dos expostos não chegava à idade adulta.

Com o passar dos anos as rodas dos expostos foram aumentando em todo o país. Ao todo contabilizamos treze rodas de expostos, três criadas no século XVIII (Salvador, Rio de Janeiro e Recife), uma no início do Império, em 1822 (São Paulo); todas as demais foram criadas no rastro da *Lei dos Municípios*²⁰ que isentava a Câmara da responsabilidade pelos expostos, sendo de responsabilidade das Santas Casas de Misericórdia²¹ atender as crianças desamparadas. Nesse caso houve roda dos expostos nas cidades de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas (RS), de Cachoeira (BA), de Olinda (PE), de Campos (RJ), Vitória (ES), Desterro

¹⁷ Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência (UFSP), dedica atenção às crianças pequenas como sujeitos na educação e na saúde públicas; seus trabalhos acadêmicos se organizam com as perspectivas da antropologia e da antropologia histórica

¹⁸ Publica na área de História Social do Brasil, história da criança, da família, do escravo e da agricultura do Brasil colonial e século XIX; e também da História da escola no Brasil. Criou e dirige a Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP.

¹⁹ A roda de expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História.

²⁰ Coleção das Leis do Império do Brasil de 1828 dá nova forma às Câmaras Municipais, marca suas atribuições e o processo para a sua eleição, bem como dos Juizes de Paz.

²¹ As Santas Casas de Misericórdia enfrentavam dificuldades para se manter, e contavam com a caridade da população

(SC), e Cuiabá (MT). Essas oito últimas tiveram a vida curta, na década de 1870 essas pequenas rodas já tinham deixado de funcionar, subsistindo apenas as maiores. (MARCILIO, 2003. p.66)

No século XIX, seguindo os rumos da Europa liberal, que buscava o progresso contínuo, foi feita uma grande campanha para se acabar com a roda dos expostos que passou a ser vista como imoral. No Brasil também se iniciou um movimento buscando o fim da roda dos expostos, partindo inicialmente dos médicos higienistas, que estavam horrorizados com os altíssimos níveis de mortalidade dentro das casas de misericórdia. Porém, a maior ajuda nesse movimento foi dos juristas, que começaram a pensar em novas leis para garantir a proteção a crianças abandonadas. O movimento contra as rodas dos expostos foi mais fraco no Brasil do que na Europa, não sendo suficiente para extingui-las no século XIX. As mais importantes sobreviveram no Brasil até no século XX. (MARCILIO, 2003. p.68)

Só a partir dos anos 1960 houve mudança na assistência de crianças abandonadas e foi a partir de 1986, com o fim do governo militar no Brasil, que psicólogos e educadores começaram a estudar a importância da educação infantil. Dentre eles estava o alemão Friedrich Froebel²² cuja obra *A Educação do Homem* (1826) tem base na observação das atividades dos pequenos com jogos e brinquedos. Ele foi um dos primeiros pedagogos a falar em autoeducação²³. Para ele, as brincadeiras são um recurso importante para a aprendizagem.

Com a constituição de 1988 adota-se em nossa sociedade a Constituição dos Direitos da Criança²⁴, por influência internacional. Em 1990, com a criação do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, o Estado assume a responsabilidade de assistência de crianças e adolescentes que, finalmente, perante a lei brasileira, passam a ser vistos como sujeitos de direitos.

Ainda resgatando a obra, *História Social da Infância no Brasil*, um artigo produzido por Marisa Lajolo²⁵ nominado *Infância de papel e tinta* remete a algumas reflexões que consideramos relevantes sobre a infância.

A infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e,

²² Froebel (1782-1852), de origem alemã, foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas - ideia hoje consagrada pela psicologia, ciência da qual foi precursor. Viveu em uma época de mudança de concepções sobre as crianças e esteve à frente desse processo na área pedagógica, como fundador dos jardins-de-infância.

²³ Um conceito que só se difundiria no início do século XX, graças ao movimento da Escola Nova.

²⁴ A Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a *Convenção sobre os Direitos da Criança – Carta Magna para as crianças de todo o mundo* em 20 de novembro de 1989, e, no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional.

²⁵ Marisa Lajolo é professora pesquisadora do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP.

consequentemente, por constituir sempre um *ele/ela* nos discursos alheios, a infância é sempre definida de *fora*. (LAJOLO, 2003, p.230) [grifos nossos]

A autora aponta aqui para a dificuldade dos adultos de se colocarem no lugar da criança, de tentarem captar a perspectiva desde onde ela poderia manifestar suas necessidades, sonhos, dificuldades, sofrimento e desejos. Nesse sentido, Lajolo também traz outros grupos de pessoas que são pouco ouvidas como as mulheres, os negros, os escravos, entre outros.

Junto com crianças, mulheres, negros, índios e alguns outros segmentos da humanidade foram ou continuam sendo *outros eles e outras elas* no discurso que os define. **Até que esperneiam, acham a voz e, na força do grito, mudam de posição no discurso que**, ao falar deles e delas, acaba constituindo-os e constituindo-as. **De objeto passam a sujeito, ou melhor dizendo, passam a sujeito e objeto simultaneamente, que as posições se alternam no enquadramento do discurso.** (LAJOLO, 2003, p.230) [grifos nossos].

Se pensarmos nas lutas contemporâneas destes grupos, chegamos facilmente à chamada inclusão social e também à inclusão escolar, se olharmos para os estudantes com deficiência incluídos na escola, ou as cotas para indígenas e afrodescendentes nas universidades, políticas recentes que vem transformando a dinâmica das instituições educacionais, havendo muito a se analisar a respeito. Assim podemos considerar também a criança pequena como excluída e precisando de políticas e ações de inclusão. Ela está incluída na escola desde a *Constituição Federal de 1988*²⁶ que obriga à oferta pelos municípios de educação infantil para toda população de zero a cinco anos. Mas, o reconhecimento de sua especificidade, ou de sua diferença ainda não foi conquistado e não é fácil, uma vez que as crianças são dependentes e precisam de um porta voz, alguém que faça sua defesa, mas em uma perspectiva que se alinhe com a criança, para além da perspectiva adulta de proteção e cuidado dedicados à infância que teve avanços consideráveis em nosso país, especialmente na fase final do século XX.

É preciso que essas categorias consideradas *outras*, se tornem categorias ativas na sociedade, passem a ser reconhecidas e ter seus direitos garantidos. Não podemos permitir que o preconceito relativo às mulheres, aos negros, às crianças, faça com que se sintam fragilizadas, quando na verdade são pessoas que merecem ser ouvidas e respeitadas, ocupando seu lugar na sociedade.

²⁶Além da Constituição, o direito à Educação Infantil vem assegurado em outras Leis: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990) e o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001).

Também se faz necessário respeitar as diferentes infâncias, as diferentes crianças, suas diferentes inserções nas famílias, nos grupos sociais, com diversas culturas e costumes, não podemos imaginar que em um grupo de crianças todas são iguais e devem se comportar igualmente, respeitar e reconhecer essas diferenças é um ponto de partida para uma boa pesquisa. (DEMARTINI, 2011)

No Brasil, a expansão da educação infantil ocorreu da mesma forma que em outros países, acompanhando a crescente urbanização e inserção da mulher no mercado de trabalho e, conseqüentemente, mudanças na estrutura familiar. As mães necessitavam de um lugar para deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Inicialmente foi de certa forma, inevitável a ideia básica de um lugar protegido que não raro pode resultar num indesejável ‘depósito de crianças’, tão criticado na seqüência e ainda hoje motivador de preocupação, haja vista os casos de abuso e violência contra crianças em instituições que foram criadas para cuidá-las.

A criação da *Lei de Diretrizes e Bases* (1996) passou a reger também a educação infantil como etapa inicial da educação Básica. A partir desse momento a educação infantil alcançou um avanço no Brasil, passando a vigorar a exigência de contar com profissionais qualificados e ensino de qualidade também para as crianças pequenas. A lei define a educação infantil e sua finalidade. Nota-se com a LDB que a educação das crianças deixa de ser delegada somente à família e torna-se também responsabilidade dos municípios. A importância da educação infantil começa a ser pensada no momento em que a sociedade passa a ver a criança como um sujeito de direitos. A esse respeito, Arroyo (1994, p.89) afirma que:

Durante muitos séculos a infância não foi sujeito de direitos, ela era simplesmente algo à margem da família, considerada como um vir a ser [...] hoje a criança, pelo seu momento social, já é considerada como alguém que tem sua própria identidade, seus direitos.

Se a criança é um ser de direitos significa que merece respeito. Mas, o que significa respeitar uma criança pequena? Certamente não se trata de fazer todas as suas vontades e nunca a contrariar, numa atitude *laissez-faire*, adotada por muitos pais. Se ela passa a ser considerada como sujeito de direitos, precisamos ouvi-la, abrir espaço para sua voz, para sua manifestação, dar atenção a suas expressões como legítimas, fazer acontecer os seus direitos; talvez tratá-la para além de um ser frágil que precisa de cuidados, mas prepará-la para a vida²⁷, para a cidadania, desde esta fase inicial.

²⁷ Ao colocar o termo prepará-la para vida, me refiro a auxiliar a criança a descobrir e entender o mundo, perceber as transformações que ocorrem em seu entorno, prestar atenção a elas e não especificamente prepará-la para a vida escolar, ensinando-lhe os mecanismos básicos para aprendizagem da leitura e da escrita. A escola é o

As nossas concepções e crenças a respeito da criança e da infância influenciam e afetam as nossas perspectivas acerca dos direitos das crianças e das políticas públicas de educação infantil. Para discutir os impasses e os desafios dos direitos das crianças, é preciso refletir sobre as concepções de infância e crianças, sobre as mudanças no processo de socialização e sobre as relações entre adultos e crianças, especificamente quando se trata do complexo **binômio dependência/proteção**, baseado nos critérios de idade e de dependência do adulto. (FINCO, 2011, p.176)

Falamos tanto em infância, mas sequer conhecemos nossas crianças, aí surge a questão antagônica apontada por Finco (2011): por um lado a criança é vista como dependente do adulto, requerendo proteção, por outro lado a criança vista como sujeito de direitos.

É preciso se entrar em um consenso, cuidar da criança e protegê-la é fundamental, pois em muitos aspectos ela não tem condições de se defender, se for agredida por exemplo, mas também precisamos levar em conta que ela tem direitos, que devem ser respeitados e que não se limitam à proteção.

Fazendo buscas relacionadas à infância, encontrei uma *videoconferência do Professor Vinicius de Almeida*²⁸ que trouxe de maneira bem sucinta e esclarecedora esse processo de mudança histórica do conceito de infância. ‘A criança como um adulto em miniatura’, e explica os conceitos de higienização, paparicação e moralização (que ele entende como imposição dos valores adultos). Assistindo ao vídeo constatei que ainda hoje temos um pouco dessa visão sobre a criança, geralmente estamos muito preocupados com o cuidado com a criança, sua higiene, sua alimentação, passamos muito tempo paparicando-as. Esquecemos que essa criança tem imaginação, é capaz de se expressar das mais variadas formas, é curiosa; a criança seria de fato um sujeito ativo se os adultos dessem chance a ela de se manifestar e não reprimissem sua criatividade, se houvesse a disposição de escutá-las, observá-las e acolhe-las, além do cuidar, mas no mais íntimo do afeto.

De acordo com Almeida, a partir dos 1990, se desenvolveu no Brasil uma nova concepção de infância e de criança, visão que passou a compreender e atender melhor a

primeiro espaço social que amplia o lar, a família, uma oportunidade da criança se confrontar com outros, com diferentes, com valores distintos dos praticados na sua família, o que é muito importante para a sua formação como pessoa, para o convívio na sociedade. Será que não estamos desperdiçando esse período em termos de formação humana, preocupando-nos predominantemente com a preparação para a vida escolar?

²⁸ Vinicius de Almeida é professor de cursos preparatórios para concurso e tem várias vídeo-aulas no canal *Youtube* que tratam da Educação Infantil. Embora não seja um acadêmico formal, suas ponderações foram relevantes para nossos encaminhamentos.

criança, usando como apoio a sociologia da infância²⁹ que, inicialmente, investigava os direitos da criança, a sua linguagem, a interpretação e o processo de socialização.

1.4 OUTRAS INFÂNCIAS

Como mencionado anteriormente neste trabalho, à importância de conhecermos o conceito de infância, partindo de outras realidades que não aquelas que vivemos, é preciso saber como vivem as crianças de outras comunidades, como é a educação destinada a elas crianças. Nesse subcapítulo trago algumas experiências que relatam um pouco da história da infância em lugares longínquos e pouco conhecidos por nossos educadores. Experiências essas que podem contribuir na nossa realidade, sendo um aprendizado para nós, pois diferem da visão apresentada a seguir, que predomina no discurso sobre a infância.

Somente no início do século XVII surgiu um novo sentimento de infância³⁰ e teve início um maior interesse pelos cuidados em relação ao sujeito infantil. A partir de então, emergiu uma nova pedagogia direcionada à infância. As crianças passaram a ser vistas em sua fragilidade e puerilidade. Precisando ser cuidadas e preservadas dos segredos da vida adulta. (MARQUES; SILVA, 2016, p.144)

O teor desta passagem é frequentemente mencionado em pesquisas relativas à educação infantil. Contudo, à medida que exploramos novas bibliografias, percebemos que ela está localizada, que foi produzida desde uma época e um espaço geopolítico determinado, Europa, desde onde foram irradiadas concepções de mundo, teorias, métodos para os territórios que colonizaram. Diante de novas pesquisas consultadas, de diferentes autores, acabamos percebendo que a infância não foi concebida e instituída igualmente em todo o mundo e não podemos generalizar o conceito de infância, sem conhecer as diferentes estruturas das comunidades, famílias e as relações que mantêm com suas crianças; lugares diferentes, culturas e aprendizados diferentes coexistem.

Acredito que ainda se vive sob o efeito da produção da infância moderna, contudo, não é mais possível se tratar de uma só infância como a preconizada pela Modernidade. É preciso pelo menos que se leve em consideração que existem muitas outras infâncias. Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e a dos buracos e

²⁹ No capítulo 2 abordarei a sociologia da infância e sua importante contribuição no campo educacional no que se refere às pesquisas com crianças.

³⁰ Após a leitura de Diamond e dos autores da perspectiva descolonial, parece necessário incluir um adjetivo ao lado do termo infância, em frases como esta de Circe Marques: “infância europeia ou europeizada”, uma vez que não há uma única concepção de infância que foi inventada no planeta e, nem ela é válida para todas as sociedades.

esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc. Contudo, a modernidade ocidental, ao universalizar e naturalizar apenas uma destas infâncias como dependente e necessitando de proteção, passou a deixar de lado a sua diversidade. (DORNELLES, 2005, p.71-72)

Pensar a infância, estudar a infância se torna um desafio a partir do momento em que percebemos que pode ser considerado um reducionismo falar em infância, como se apenas uma fosse, pois à medida que estudamos, percebemos que há diferentes maneiras de conceber e tratar a infância, sendo necessário falar em infâncias, no plural. Elas correspondem aos diferentes modos de vida, às sociedades com sua diversidade cultural, histórica, social.

Conhecer outros grupos sociais, outros modos de vida, por meio de narrativas, de contatos com outras culturas, amplia o modo de perceber o outro e desfaz estereótipos e preconceitos. Ao mesmo tempo em que participam das relações sociais e dos cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado. (BNCC, 2016, p.22)

A importância de conhecer outras infâncias e outros modos de vida está, mesmo que de maneira sutil, presente na Base Nacional Comum Curricular (2016, p. 22) como um dos campos de experiência que objetiva a aprendizagem: “Conviver com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, percebendo e valorizando as diferenças individuais e coletivas existentes, aprendendo a lidar com conflitos e a respeitar as diferentes identidades e culturas”.

Trazendo para o contexto da minha pesquisa relaciono essas diferentes infâncias³¹ com a importância de conhecermos a diversidade de nossas crianças, de resgatar aquelas esquecidas em um contexto discriminado pela sociedade. As diferenças³² estão aí, e enquanto educadores e pesquisadores precisamos conhecê-las e lutar junto com as minorias para garantirmos o acesso a uma vida justa e digna a todos. Afinal, as leis que abrangem a infância, assim como as demais pessoas, não se limitam à determinada classe, mas se propõe como garantia dos direitos de todos, sejam índios, negros, ou qualquer que seja a etnia.

Vemos com frequência em reuniões e cursos para professores, a importância de trabalharmos as diferenças. Porém precisamos saber como essas diferenças são tratadas:

No espaço da educação escolar, o discurso pedagógico quer o oficial, quer o acadêmico, têm se evidenciado com um enunciado sustentado por expressões como: diferença, diversidade, alteridade, multiculturalismo, interculturalidade, pluralidade

³¹ Ao trazer diferentes infâncias, estou me referindo a outras infâncias que não aquela que temos partindo da visão europeia, e sim a infância vista em diferentes culturas e por diferentes povos.

³² Um aporte teórico relevante para trabalhar essas diferenças é a obra: *Educação e Diferenças: desafios para uma escola intercultural*. Livro organizado por professores e estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB, da linha de pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena.

cultural, dimensões identitárias, entre outras menos frequentes, que colocam em questão as relações entre a escola e a sociedade, as múltiplas culturas nela presentes, o Estado e as Agências Formadoras de profissionais em Educação Escolar. Embora presentes, no entanto, estas expressões ou tem sofrido um esvaziamento pelo tratamento abstrato que têm recebido e/ou permanecem à margem ao se pensar políticas e práticas curriculares. (BRAND e NASCIMENTO, 2005)

Entendo assim que muito se fala em trabalhar as diferenças, mas isso tem sido feito de uma maneira superficial. Por exemplo, não podemos trabalhar o respeito com o negro apenas no dia da consciência negra, também não podemos trabalhar a cultura indígena somente no dia do índio, oferecendo às crianças figuras de estereótipos indígenas ou negros impressas em papel para colorirem. Sobretudo, porque provavelmente a turma de crianças que recebe essas imagens é miscigenada e carrega as etnias negra e indígena. Nesse sentido, Backes et al. (p. 21, 2005) coloca:

Talvez em nenhum momento histórico a compreensão das identidades/diferenças culturais tenha sido tão discutida como estamos vivendo. Estamos num tempo de emergência de campos teóricos que procuram compreender as tensões provocadas pelos des/encontros culturais.

Se quisermos que nossas crianças respeitem as diferenças, temos que fazer isso todos os dias, mostrar para eles que somos todos produtores de cultura e de saber e que nossas diferenças se complementam, compondo o mosaico dinâmico que chamamos cultura. Nem sempre as teorias pedagógicas traziam os estudos culturais como ponto relevante. Além disso, o diferente está incluído em cada um, justamente pelo fato da população brasileira ser o resultado de muitas etnias. Backes (2005) traz Hall (2003) para explicitar quando as viradas teóricas referentes à cultura começaram a ocorrer:

Uma das primeiras viradas teóricas articula-se com o fato de os Estudos Culturais terem se desenvolvido como uma prática crítica do marxismo [...] A emergência dos Estudos Culturais deu-se num momento de desintegração de um certo tipo de marxismo dos tanques soviéticos. Porém, isso não significou a retirada de todas as bandeiras que o marxismo colocava enquanto projeto político, questões como poder, classe social, exploração, questões econômicas, questões de conhecimento crítico e a questão política da teoria continuam a ocupar a agenda dentro do campo dos estudos culturais. [...] a segunda grande virada teórica dos estudos Culturais deve-se à “invasão” do feminismo [...] isso teve implicações revolucionárias: tornou o pessoal político, expandindo radicalmente a noção de poder e deixando de ser visto como campo exclusivo do Estado, centrou questões de gênero e sexualidade [...] essa experiência com o feminismo foi particularmente produtiva para o campo dos estudos culturais, pois mostrou como as relações de poder eram muito mais complexas do que até então se poderia supor[...] a terceira virada teórica tem a ver com os estudos de raça. Da mesma forma que os dois movimentos anteriores, fazer com que os estudos culturais colocassem na sua agenda as questões críticas de raça, a política racial, a resistência ao racismo, questões críticas da política cultural,

constituiu-se numa ferrenha luta teórica. (HALL, 2003 apud BACKES, 2005, pp. 23-25).

Ainda do pensamento de Hall (2003) e Backes (2005) refere que as três viradas teóricas estão articuladas com o que geralmente é denominado de virada linguística ou pós-estruturalismo, ou seja, a descoberta da discursividade e da textualidade, mostrando a importância da linguagem para todos os estudos que envolvem a cultura.

O povo brasileiro é um povo heterogêneo, com raízes em diversas culturas, raças, cada qual com suas especificidades e todas merecendo consideração. É provavelmente a consciência dessa complexa composição étnica e racial que poderá construir desde a infância, ainda com as crianças pequenas que frequentam os Centros de Educação Infantil, o respeito pelo outro diferente.

Na escola, a diversidade está representada pelos sujeitos que constituem a comunidade escolar, mas, muitas vezes, é ignorada ou silenciada. A afirmação, amplamente difundida, de que o Brasil é formado pelas três raças- o índio, o branco e o negro – e **o mito da democracia racial, que busca neutralizar as diferenças culturais, provocam a subordinação de uma cultura à outra. Criou-se a cultura da homogeneização ao se enfatizarem determinados saberes e omitirem-se outros**, visando a atender interesses político-ideológicos de determinados grupos. As contribuições das minorias étnicas foram depreciadas na composição das identidades do povo brasileiro. (MARQUES e PORTELA 2005, p.51) [grifos nossos].

No Brasil, o debate sobre as questões raciais é presente há bastante tempo. A partir de Backes, Portela e Marques (2005, p.51) mostram que desde o início dos anos 1990 foram materializadas, nos parâmetros curriculares nacionais, tentativas de evidenciar as diferenças culturais e raciais, integrando-as ao currículo para atender as reivindicações do movimento negro e outros grupos que lutam por espaço na sociedade. O texto constitucional brasileiro de (1988, p. 93) preconiza o princípio da igualdade para todos. Contudo a democracia e o respeito pelos direitos de todos os cidadãos não se efetivaram plenamente, quase trinta anos depois.

Mesmo diante de tantas tentativas de garantir direito a todos sabemos o quanto isso se torna difícil. Na escola, principalmente a professora precisa estar preparada para trabalhar as diferenças, não somente nas atividades propostas nos Parâmetros Curriculares, mas em todos os momentos; nas brincadeiras, nas interações entre as crianças a professora tende a ser a mediadora desse processo, que pode ser rico em respeito e aprendizado, ou pode ser mais um espaço em que predomine, e em muitos casos até se fortaleçam, o preconceito e a indiferença com o outro.

Desenvolver uma prática pedagógica que se enquadre em uma educação intercultural não é uma tarefa simples, mas é preciso acreditar na potencialidade das escolas e dos educadores a fim de que se possa enfrentar os desafios de educar para a diversidade neste novo milênio. (MARQUES e PORTELA 2005, p.73)

Mais adiante, nesse mesmo texto, referem:

O professor necessita de discernimento, sensibilidade, intencionalidade e informação, a fim de contribuir para a superação das diversas formas de discriminação presentes em nossa sociedade. A pluralidade cultural possibilita o entendimento da construção de identidade e da história pelo conhecimento das diferentes comunidades e grupos humanos que formam o Brasil em suas próprias identidades e histórias. (MARQUES e PORTELA 2005, p. 84-85)

A educação precisa reconhecer as minorias (que na verdade, em geral, são majorias, apenas tem menos poder, pesam menos nas decisões políticas: mulheres e negros, por exemplo, são majorias no Brasil). Os negros, as mulheres, as crianças, a escola precisa ser capaz de educar para a libertação, sem preconceitos com todos os indivíduos que são considerados de alguma forma desviantes do padrão das classes dominantes: branco, masculino etc. A criança não nasce preconceituosa e discriminadora, os adultos mostram esse caminho a ela.

Nesse sentido, de pensar em reconhecer e respeitar as minorias, precisamos lembrarmos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, populações espalhadas em algumas regiões brasileiras, que lutam diariamente por um espaço de terra onde possam plantar colher e ter uma moradia. Pensando em diferentes infâncias, como vivem as crianças do MST? Que infância é destinada a elas frente à tantas dificuldades? Tentando responder minhas próprias indagações, encontro no texto de Deise Arenhart (2005)³³ a resposta para algumas dessas questões. Arrisco em dizer que muitas vezes fazemos um pré-julgamento do povo que forma a comunidade dos Sem Terra, sem ao menos conhecê-los. Ao ler o texto de Arenhart (2005), fica claro o quanto temos que aprender com esse povo, o quanto a educação deles se apresenta rica e o quanto eles consideram as crianças como protagonistas.

Buscar oportunizar a expressão das crianças sobre o que vivem através da referência de um projeto educativo definido e orientado para elas, tem a ver com a tentativa de contribuir para a construção de uma cultura no campo científico da educação e, em especial, no MST, de inserção das crianças também como protagonistas na

³³ A pesquisa foi realizada junto a crianças moradoras no assentamento Conquista na Fronteira, assentamento que comporta 60 famílias. O principal objetivo da pesquisa era compreender o que as crianças pensam sobre a pedagogia em movimento que acontece no assentamento.

construção do conhecimento referente a infância e sua educação. (ARENHART, 2005, p.01)

O fato de a educação ser pensada para as crianças, através das referências que elas têm sobre o que vivem, já mostra o quanto temos que aprender com povos que conhecemos menos, por estarem no meio rural, longe das cidades. Mesmo o foco da pesquisa não sendo uma educação pensada para as crianças, mas sim com ênfase no ‘com as crianças’, justifico a importância de conhecermos a organização do MST, que desenvolveu e pratica uma educação pensada para as crianças dos acampamentos e assentamentos, com uma metodologia extremamente relevante para a aprendizagem significativa. Um dos aspectos que eles consideram importante, assim como as demais sociedades de pequena escala já trabalhadas ao longo desse texto, é a cultura.

Embora haja diversidade dentro do próprio MST, é possível perceber alguns elementos comuns na constituição das experiências socioculturais das crianças que estão envolvidas na luta pela terra. Elementos como, a condição de viverem suas infâncias no contexto do mundo rural, pertencerem a classe trabalhadora e fazerem parte do MST. (ARENHART, 2005, p. 04)

Esses elementos unem as crianças que, de acordo com Arenhart (2005, p.04), preferem ser chamadas de “Sem Terrinha”, sendo que, estão inseridas na dinâmica desse movimento social que elas, enquanto crianças ajudam a construir. A luta é presente na vida dessas comunidades, luta por terra, por alimento, por condições dignas de vida, assim como os adultos, os Sem Terrinha aprendem desde cedo a lutar e reivindicar, a erguer a bandeira e seguir em frente.

É provável que as crianças não participem das lutas em pé de igualdade com os adultos, ao menos nos enfrentamentos mais radicais, pois a violência e a opressão sobre esse povo costuma ser grande, o que seria perigoso para elas. Mas quando se diz que as crianças lutam se refere ao fato de elas desde cedo entenderem a importância dessa luta para a garantia do trabalho, da dignidade, da vida dos trabalhadores sem-terra.

A mística tem grande influência na vida desse povo, e os Sem Terrinha, desde cedo aprendem a se organizar, a cooperar, a conhecer os símbolos do grupo, ajudam na confecção das bandeiras, aprendem a defender sua causa para não perder sua dignidade. O que faz com que a educação seja pensada de acordo com a realidade dessas crianças, onde elas são as principais protagonistas.

As crianças vivenciam a *história* da luta de seus pais e precursores por meio da *memória* destes; na presença dos *símbolos* que retratam a luta; na articulação dos

conteúdos escolares com a *realidade* da vida de seus sujeitos; na relação aberta e *democrática* entre escola e *comunidade*, na medida em que os pais reúnem-se bimestralmente para indicar os *Temas Geradores* significativos de serem estudados para aquela realidade; na combinação entre *estudo e trabalho* e no exercício da *organização coletiva*, pela qual as crianças formam a sua própria Cooperativa, o que, garante, em grande parte, a gestão da escola com a participação infantil. (ARENHART, 2005, p.05) [grifos da autora]

É assim, vivenciando a luta, conhecendo sua própria história, aprendendo a partir do que é importante para o bem comum de seu povo, que a educação dos Sem Terrinhas se faz. Uma educação certamente significativa para eles, que faz com que aprendam a defender as causas de seu povo e sua identidade e, principalmente, não esteja pensando somente no futuro das crianças, em torná-las futuros cidadãos, mas, uma educação que faz isso no presente, reconhecendo e aceitando a ressignificação que elas fazem da sua cultura.

Se a educação para a cidadania não se dá pela própria prática, fazendo sentido no tempo presente dos sujeitos, então é possível dizer que ela não existe. Este é mais um ensinamento sobre o qual as crianças desta pesquisa me fizeram refletir: que estão aprendendo a ser cidadãs à medida em que esta aprendizagem lhes ajuda a conquistar seus espaços, marcando posição na sociedade a qual pertencem, exigindo que os adultos as levem a sério. **Demonstrando que já são cidadãs, ensinam os adultos a assim respeitá-las e valorizá-las e ajudam o próprio Movimento a romper a cerca da submissão e da falta de coragem daqueles grupos mais excluídos e escondidos do cenário social.** (ARENHART, 2005, p.12) [grifo nosso]

O fato de aprender a lutar para essas crianças se dá através da experiência que compartilham com as famílias da comunidade, do exemplo dos adultos, que consideram as crianças importantes e igualmente sujeitos capazes, e faz com que elas se sintam prontas para lutar e se considerar cidadãs em seu tempo. Sendo assim, diminui essa lógica de poder do adulto sobre a criança e esse distanciamento entre gerações. Um exemplo com o qual a escola convencional urbana teria bastante que aprender.

De acordo com Arenhart, (2005, p.14) o modo de vida do campo ainda consegue manter a aproximação entre as gerações, pois a convivência entre crianças e adultos permite as primeiras acompanhar os últimos em seus ofícios. Esse modo de organização social considerado primitivo pelos admiradores dos progressos urbanos está sendo quase que totalmente abandonado pelo modo de vida da sociedade moderna. Entretanto, será que o confinamento dos cidadãos em segmentos por idade, profissão ou interesses pode ser considerado mais avançado? Velhinhos com velhinhos, bebês com bebês, adolescentes com suas tribos? Talvez devamos pensar como sugere Diamond (2014) já no título de sua obra, que temos muito que aprender com as sociedades tradicionais e outras, como os das organizações sociais das quais é um importante exemplo no mundo o MST. A riqueza de

aprendizados com a convivência entre gerações e pessoas de diferentes profissões parece muito bem ser sustentada por teorias como a de Vygotsky, por exemplo.

Estamos em um tempo em que os pais precisam trabalhar cada vez mais, e quase não têm tempo junto aos filhos, que passam o dia todo na escola, ou com alguém que os cuida. Esse afastamento entre pais e filhos faz com que as crianças estejam ficando “perdidas”, sem saber ao certo quem são, ou para onde vão. Diferentemente dos Trabalhadores Rurais, os pais da sociedade urbana considerada moderna, não têm tempo para irem a escola gerenciar o aprendizado do filho, não sabem o que o filho está aprendendo e nem se preocupam se esse aprendizado está sendo significativo ou não. Estaríamos sendo engolidos pela dinâmica da sociedade moderna? Estudando um pouco sobre as sociedades tradicionais percebo o quanto é rica a educação das crianças de outros povos, porque de fato a educação é vivenciada na comunidade, com elas e partindo da realidade delas.

Na obra *‘O mundo até ontem: o que podemos aprender com as sociedades tradicionais’*, de Jared Diamond³⁴, encontramos a possibilidade de ampliar a compreensão desta problemática, situando-a em um contexto mundial e em um tempo histórico de longa duração. Diamond analisa a diversidade cultural de povos dos diferentes continentes do planeta, mostrando como as crianças são tratadas em sociedades tradicionais de caçadores coletores, agricultores e pastores. Ao procurar interessar o leitor pelas temáticas que aborda, indaga:

Por que deveríamos nos interessar por práticas de educação infantil em sociedades tradicionais de caçadores-coletores, agricultores e pastores? Uma das respostas é de natureza acadêmica: **as crianças representam até metade da população de uma sociedade, e um sociólogo que ignorasse metade dos membros de uma sociedade não poderia afirmar que conhece e compreende aquela sociedade.** Outra resposta acadêmica é que **todas as futuras vidas adultas resultam de um processo de desenvolvimento:** não é possível compreender as práticas de solução de conflitos e de casamento em uma sociedade, por exemplo, sem saber como as crianças foram socializadas naquelas práticas. (DIAMOND, 2014, p.220) [grifos nossos]

Muitos dos costumes e ensinamentos recebidos pelas crianças das sociedades tradicionais podem ser usados na nossa sociedade atual, afirma Diamond; precisamos tirar a venda dos olhos e enxergar além das sociedades ocidentais, que exportaram seu modelo de

³⁴Jared Diamond, na obra em questão, baseia-se em décadas de trabalho de campo nas ilhas do Pacífico e em evidências sobre as vidas dos *Inuítes*, dos índios da Amazônia e o povo *San* do deserto Kalahari e de outros. O autor não romantiza as sociedades tradicionais; algumas de suas práticas são estarrecedoras, e é importante reconhecer quais experimentos naturais conduziram a melhorias modernas no comportamento humano e na sociedade. Ele encontra muitos exemplos com quais podemos aprender sobre questões universais como educação dos filhos, tratamento dos idosos, solução de conflitos, avaliação de riscos e manutenção da saúde e do bem-estar dos membros das diferentes comunidades ou sociedades (DIAMOND, 2014)

vida como sendo universal. Immanuel Wallerstein (2007) um autor crítico do universalismo europeu analisa com profundidade este movimento que configurou o mundo entre civilizados e bárbaros, guardando para seu modo de desenvolvimento a condição primeira e para os demais povos esta última.

Porém, a dificuldade de olhar para outras realidades e, principalmente, de estudar outros povos é considerável. Nossas referências de estudo e as próprias instituições educacionais foram moldadas a partir de modelos institucionais europeus, resultando o fato de que temos contato contínuo, na academia, com autores reconhecidos na maioria das vezes europeus, que transmitem a sua versão da história mundial, vista desde o ponto de vista das sociedades ocidentais. Apesar de conviver com elementos de culturas não ocidentais, como a africana e a indígena, aprendemos nas instituições escolares que estas civilizações estão fadadas ao extermínio e são inferiores (MIGNOLO, 2007). Incorporamos em nosso pensamento, o discurso civilizatório que desde a colonização das Américas foi sendo plantado em nossas mentes. É que Mignolo (2007) denomina colonização subjetiva e epistêmica, que continuou muito além da independência dos países invadidos pelo processo de colonização. Algumas obras têm se interessado pelas construções de povos não ocidentalizados. Porém, mostra Diamond:

A despeito dessas boas ações para nos interessarmos pela educação de crianças em sociedades não ocidentais, o tema tem recebido muito menos atenção e estudo do que merece. Parte do problema é que **muitos acadêmicos que saem para estudar outras culturas são jovens, ainda não tem filhos, não tem experiência de conversar com crianças e observá-las, e basicamente só descrevem e entrevistam adultos.** A antropologia, a Educação, a Psicologia e outras áreas acadêmicas têm suas próprias ideologias, e estas, em cada momento específico, selecionam certa gama de temas de pesquisa, impondo viseiras que limitam à lista de fenômenos considerados merecedores de estudos. (DIAMOND, 2014, p.220) [grifos nossos]

No capítulo quatro deste trabalho compreendemos que pesquisar com crianças é uma tendência recente nas universidades ocidentalizadas (GROSFUGUEL³⁵, 2014). Diamond ainda faz uma crítica a respeito das generalizações: é que as generalizações sobre crianças, feitas por Jean Piaget, Erick Erikson, Sigmund Freud, pediatras e psicólogos infantis estão fortemente baseados em estudos de sociedades que este autor designa pela sigla WEIRD (ocidentais, educadas, industriais, ricas e democráticas) (DIAMOND, 2014, p. 221)

³⁵ De acordo com o autor deveríamos, ao falar em universidade, adjetivá-la, caracterizando o tipo de universidade do qual estamos falando, pois diferentes povos têm sua sabedoria e a transmitem, mas por outras vias de estudos superiores que terminamos por não considerar com o mesmo prestígio atribuído às universidades concebidas pelos europeus.

Walter Mignolo um dos expoentes da perspectiva teórica descolonial, um movimento bastante recente que surge com força nas Américas, mas encontra porta-vozes em outros continentes, postula seu “penso onde sou”, enfatizando que todo pensamento surge enraizado em uma cultura, em um lugar determinado.

Insisto en la localización, si es todavía necesario recordarlo, puesto que **sabemos ya desde hace tiempo que todo pensamiento está localizado, pero, a pesar de saber esto, hay una tendencia general a entender el pensamiento construido a partir de la historia y la experiencia europeas como si estuviera des-localizado.** (MIGNOLO, 2007, p. 33) [Las itálicas son mías]

Mignolo retoma Quijano (1992), para falar da necessidade de um processo de descolonização epistêmica, uma vez que na colonização das Américas impôs uma racionalidade com pretensão de legítima universalidade. Mignolo evoca a passagem abaixo para evidenciar esse processo:

Pues **nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llama Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad.** (QUIJANO, 1992, p. 447 [las itálicas son mías])

Lendo esta passagem fica muito claro o quanto adotamos nas Américas um pensamento importado, imposto ao longo dos mais de 300 anos de colonização como superior, verdadeiro e universal. Compramos essa retórica, como afirma Mignolo (2007).

Por outra via de análise, os exemplos de Diamond deixam clara a impossibilidade do pensamento único, universal, com relação à infância. Um dos temas que aborda é a questão do infanticídio nas sociedades tradicionais, por exemplo, que é vista de forma diferente das sociedades ocidentais; ele descreve alguns fatores que fazem com que a prática do infanticídio seja considerada aceitável em certas circunstâncias em algumas sociedades tradicionais. Quando um bebê nasce “deformado”³⁶ ou fraco, se torna difícil para as sociedades tradicionais, que podem experimentar grande escassez de alimentos, alimentar e criar esse bebê. Outro fator é o nascimento de um bebê quando o outro filho ainda é pequeno e está sendo amamentado, ficando difícil para a mãe produzir leite para amamentar dois filhos e também carregá-los. O que também pode causar o infanticídio no momento do nascimento é o fato de o pai da criança ser ausente ou ter morrido e a mulher não ter alimento, nem quem

³⁶ O termo “deformado” é trazido pelo autor para se referir à crianças que nascem com deficiência.

proteja aquela criança (DIAMOND, 2014, p. 224-225). Trata-se de estratégias de sustentar as comunidades.

No caso dos Kungs³⁷, por exemplo, a mãe deve avaliar a criança na hora do parto e ver se a criança é “perfeita”, não possui nenhuma “deformação”; caso possua, a obrigação da mãe é asfixiar o recém-nascido. Sendo que, “para os Kungs, o infanticídio não equivale a assassinato, pois não consideram o nascimento como o começo da vida”. A vida começa quando o bebê recebe um nome e é aceito como uma pessoa social na aldeia (Diamond, 2014, p. 226). Há regras, leis, costumes, diferentes dos que consideramos e nos regem, mas que são princípios essenciais para o bom funcionamento das respectivas comunidades. No entanto o autor deixa claro que o infanticídio não é prática comum e universal em sociedades tradicionais, e é menos comum do que a morte das crianças resultante da “negligencia benigna³⁸”.

A punição física é outro assunto discutido pelo autor: diferentes sociedades e diferentes modos de punir as crianças. De acordo com Diamond (2014, p.242) “existe grande variação nas atitudes de diferentes sociedades humanas quanto à punição de crianças: há variações numa mesma sociedade entre uma geração e outra, e variação entre sociedades vizinhas semelhantes durante uma mesma geração”.

A autonomia dada às crianças também varia de acordo com as sociedades: uma criança indígena, por exemplo, tem mais contato com a natureza, ajuda os pais desde cedo na caça e na pesca e tem mais liberdade para brincar e se expressar, enquanto uma criança filha de pais de classe média alta (brasileira, para usar um caso familiar ao leitor) permanece muito tempo dentro de casa, brincando com seus jogos e brinquedos eletrônicos, cuidadas por empregados enquanto os pais trabalham.

Esse tema da autonomia tem sido enfatizado por observadores de muitas sociedades de caçadores-coletores. Por exemplo, as crianças dos pigmeus akas têm acesso aos mesmos recursos que os adultos, enquanto nos Estados Unidos há muitos recursos disponíveis apenas para adultos e vetados às crianças, como armas, álcool e objetos quebráveis. Entre o povo martu do deserto da Austrália Ocidental, a pior ofensa é coagir uma criança a fazer algo contra sua vontade, mesmo que ela tenha apenas três anos. Os índios pirarrãs consideram que as crianças são simplesmente seres humanos e não precisam ser mimadas nem receber proteção especial. (DIAMOND, 2014, p.248)

³⁷ Povos de sociedades tradicionais que viviam nos desertos do sul da África.

³⁸ Esse eufemismo significa que o bebê não é ativamente morto, mas deixado para morrer por negligencia - como quando a mãe para de amamentá-lo. (DIAMOND, 2014, p. 226)

Cada sociedade traz consigo suas noções e o modo da autonomia de seus membros nas diversas fases da vida e também pratica um conceito infância. De modo que pode ser considerado dar autonomia à criança na sociedade pigmeus akas, por exemplo, pode ser considerado um perigo na sociedade dos Estados Unidos.

As brincadeiras e os brinquedos também são diferentes em cada sociedade, o que está relacionado com a cultura e os ensinamentos de cada povo. As crianças indígenas, por exemplo, brincam com arco e flecha, imitando uma guerra de verdade. Já a disputa pela vitória e pelo vencedor nas brincadeiras das crianças das sociedades agrícolas não existe, refere Diamond.

Enquanto **muitas brincadeiras americanas envolvem a contagem de pontos e tem a ver com ganhar e perder, isso é raro na brincadeira de caçadores-coletores**. Ao contrário, essas atividades entre as sociedades de pequena escala frequentemente envolvem partilhar, preparar as crianças para **uma vida adulta que enfatiza a comunhão e desencoraja a competição**. (DIAMOND, 2014, p.256)
[grifos nossos]

Na sociedade americana moderna, citada pelo autor (refere-se aos norte-americanos), se observa uma grande fabricação de brinquedos considerados educativos.

Os pais americanos são levados a acreditar que os brinquedos manufaturados que comprem em lojas são importantes para o desenvolvimento de seus filhos. Em contraposição, as sociedades tradicionais têm poucos brinquedos, ou nenhum, e os que existem são feitos pela própria criança ou por seus pais. (DIAMOND, 2014, p.257)

Neste caso as crianças se exercitam com os utensílios presentes nas suas comunidades. Percorrer as descrições deste autor sobre as práticas de povos não europeizados provoca reflexões que consideramos relevantes para nosso estudo. Precisamos compreender que não são os brinquedos mais caros, mais coloridos e considerados pedagógicos, os que vão estimular o prazer da criança ao brincar; o que faz com que a brincadeira se torne prazerosa é a imaginação e a criatividade que a criança desperta ali, naquele momento.

A educação escolarizada que cada vez mais toma conta das crianças nas sociedades que se organizam a partir do modelo civilizatório estabelecido pelos colonizadores europeus - se preocupa excessivamente com a formalidade; lota o ambiente das crianças com jogos fabricados pela indústria, já prontos, que limitam a estimulação da imaginação da criança, interrompendo seu livre brincar e fantasiar a partir de construções espontâneas.

Nas modernas sociedades de Estado, existe a educação formal, ou seja, escolas e aulas complementares nas quais **professores especialmente capacitados ensinam as crianças matérias estabelecidas por Secretarias de Educação, como uma atividade separada das brincadeiras.** Mas nas sociedades de pequena escala³⁹ a educação não é uma atividade separada. Em vez disso, as crianças aprendem enquanto acompanham seus pais e outros adultos e quando ouvem histórias contadas por adultos e crianças mais velhas em volta da fogueira. (DIAMOND, 2014, p.257) [grifos nossos]

Na forma contemporânea de vida em grandes cidades, esta convivência é cada vez mais rara e restrita a alguns momentos festivos do ano, em que as famílias no sentido ampliado se reúnem numa espécie de comunidade que faz lembrar as pequenas comunidades de povos tradicionais. Porém, esses encontros em datas especiais (como natal, dia de mães, dia dos pais etc.) estão cada vez mais centrados nas práticas de consumo, diminuindo o espaço para estar junto, interagir, aprender com outros. Cada vez menos, as crianças de nossa sociedade têm a oportunidade de acompanhar seus pais, e outros adultos que não sejam seus professores, ou ouvir histórias deles. A citação acima é estimulante e preocupante para pensar como estamos lidando com nossas crianças.

Finalmente, o que vemos são diferenças em todas as sociedades no que se refere à criança, à sua autonomia, ao seu brincar e à a educação. Conhecer outras realidades possibilita não ficarmos olhando apenas para uma direção. O autor ainda sugere que algumas práticas encontradas entre os caçadores- coletores podem ser adaptadas facilmente para as modernas sociedades de Estado, como por exemplo, encorajar brincadeiras e brinquedos inventados pelas próprias crianças ao invés de desencorajá-las, fornecendo constantemente brinquedos complicados, chamados educativos (DIAMOND, 2014, p.260). Podemos refletir no quanto os brinquedos industrializados induzem as crianças à ideia de que eles são melhores e mais divertidos do que os que ela é capaz de criar com sua imaginação e que, sem eles, ela não pode viver feliz. De certa forma eles podem restringir a criatividade das crianças.

No mínimo, no entanto, é possível dizer que as práticas de criação dos caçadores-coletores que nos parecem tão exóticas não são desastrosas e não produzem sociedades com óbvios sóciopatas. Em vez disso, **produzem indivíduos capazes de lidar com grandes desafios e perigos e, ao mesmo tempo, desfrutar suas vidas.** O estilo de vida dos caçadores-coletores funcionou pelo menos toleravelmente bem durante pelo menos 100 mil anos, desde que surgiram os humanos comportamentalmente modernos. (DIAMOND, 2014, p.262) [grifos nossos]

³⁹ Os termos “tradicional” e “pequena escala”, referem-se a sociedades do passado e do presente com baixa densidade populacional que vivem em pequenos grupos de poucas dezenas a poucos milhares de pessoas, subsistindo com a caça-coleta, a agricultura ou a criação de rebanhos, e transformadas, em grau limitado, pelo contato com sociedades industriais grandes e ocidentalizadas. (DIAMOND, 2014, p.19).

Sua própria sobrevivência revela a inteligência de seus sistemas de vida, tão pouco valorizados e considerados atrasados, sendo um valor ainda bastante aceito, considerar que tais povos devam substituir suas formas de vida pelas ocidentalizadas que criticamos. O trabalho de Diamond mostra, entre outras questões, que temos muito a aprender com as sociedades tradicionais que de maneira etnocêntrica consideramos culturalmente inferiores.

2 PERSPECTIVAS PARA OLHAR A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora muitos sejam os campos de pesquisa que possibilitam conhecer a infância, como a Psicologia, que aborda o desenvolvimento infantil, a História da Infância, a legislação que trata dos direitos infantis, e a própria Pedagogia. Esta pesquisa está basicamente pautada nas perspectivas da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança, duas vertentes que se complementam e trazem em seus conceitos a importância de **reconhecer a criança como um sujeito do tempo presente**, com suas capacidades e habilidades. Ambas trazem o conceito de cultura da infância que entende as crianças como produtoras de cultura e não somente receptoras do que os adultos produzem para elas.

Ao longo desse capítulo busco uma aproximação entre a Sociologia da Infância e a Antropologia da Criança, fazendo a relação de ambas com o objetivo central desse trabalho: ouvir as crianças.

2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Ao iniciar os estudos sobre a infância e a criança descobri um campo chamado sociologia da infância, que a partir da década 1990 vem ampliando suas contribuições em pesquisas, publicações, teses, revelando em suas teorias a importância de escutar a criança e respeitá-la desde o nascimento. Diferente da psicologia que, no seu enfoque mais tradicional, se ocupa dos estágios de desenvolvimento da criança, a sociologia da infância vê a criança através da sua interação com o seu meio social, observando as culturas produzidas pelas crianças e considerando a importância de ver a criança como um ser completo em seu tempo, e não como um vir a ser no futuro. De acordo com Rego (2013, p.5), “isto é revolucionário na medida em que, geralmente, os estudos sobre a infância são pautados por aquilo que os adultos falam sobre e pelas crianças”.

De acordo com Kosminsky⁴⁰ (2011, p.5), “nos últimos 15 anos, o aumento relativo de pesquisas na área de Sociologia da Infância e da Juventude tem sido observado. Aos poucos, essa temática começa a se sobressair no cenário nacional”.

⁴⁰ Ethel Kosminsky é professora na Universidade Estadual Paulista e pesquisadora do CNPq, responsável pela Rede de Estudos sobre a Criança e o Jovem na América Latina.

Pesquisando o Grupo de Trabalho *Educação de Crianças de 0 a 6 anos*, da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, implantado em 1981 constato que tem desempenhado um importante papel no que diz respeito à pesquisa e às políticas públicas para a infância. Na apresentação feita por Ligia Leão de Aquino⁴¹ consta um histórico breve dos 30 anos do grupo, comemorado no ano de 2007, com as seguintes colocações que destaco:

Desde o final dos anos 90 verifica-se um movimento de consolidação de perspectivas investigativas que compreendam a **infância como categoria histórico-social**. O conceito de **infância heterogênea**, considerando as relações de **classe social, gênero, etnia e raça** tem estado presente nos trabalhos do GT. As abordagens metodológicas encontram-se em foco nos últimos encontros, buscando interlocução com os **campos da sociologia, antropologia, artes**, dentre outros, que tenham a infância como interesse. Discute-se especialmente metodologias que permitam tomar a criança como **principal interlocutor na produção de estudos sobre a infância**. (AQUINO, 2007, p.09) [grifos nossos]

Muitos são os estudos que mencionam como referente importante nessa guinada dos estudos sobre a sociologia da infância, um texto do reconhecido sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, que desenvolveu a sociologia crítica no Brasil. Trata-se de *“As Trocinhas do Bom Retiro”*, publicado na década de 1940, com crianças que brincavam na rua. Consistiu em uma etnografia realizada junto às crianças moradoras de bairros operários da cidade de São Paulo em suas brincadeiras de rua, denominadas pelas próprias crianças de “trocinhas”. Pois, se referiam a grupos de crianças, geralmente reunidas pela condição de vizinhança, que se encontravam na rua para brincar. Florestan observa tanto as relações das crianças entre elas, como se organizam, constroem regras e práticas de sociabilidades, como também analisa a forma como estas se apropriam dos conteúdos embutidos nas brincadeiras pertencentes ao folclore infantil da época.⁴² (ARENHART, 2012, p.237)

Florestan ficou reconhecido por esse trabalho, pois já na década de 1940 ele arriscou a ouvir as crianças e torná-las o centro de suas pesquisas. No momento de produção desta dissertação não vemos com frequência grupos de crianças brincando na rua; os brinquedos tecnológicos ganharam mais espaço e a cultura infantil, as brincadeiras antigas parecem esquecidas.

⁴¹ No apêndice a desse trabalho trago um quadro com o levantamento das pesquisas nos bancos de dados da Anped e, Scielo; capes, de acordo com as categorias da pesquisa.

⁴² Dados explicativos retirado do trabalho de Deise Arenhart: Contribuições de Florestan Fernandes ao estudo das culturas infantis.

Disponível em: >><http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16553/16553.PDFXXvmi> << Acesso em 30/03/ 2016.

Outro sociólogo que tem importantes estudos no contexto da sociologia da infância é Willian Corsaro, um pesquisador norte-americano que dedica seus estudos à infância, mais especificamente à sociologia da infância. O livro no qual tenho conseguido suporte teórico sobre esse sociólogo foi escrito por Fernanda Muller e Ana Maria Almeida Carvalho, intitulado “*Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*” (2009). O livro traz o diálogo entre Willian Corsaro com pesquisadores brasileiros das áreas da psicologia e da educação, que refletem sobre a infância e o que estamos fazendo com a educação infantil.

O autor prioriza a criança como principal foco de estudo, traz também o conceito de reprodução interpretativa⁴³ mostra que as crianças produzem cultura e não somente reproduzem o que aprendem com os adultos. Outro conceito-chave desse autor é a **cultura de pares**⁴⁴, que destaca a importância da interação entre as crianças: juntas elas produzem culturas. No decorrer do meu estudo fui aprofundando o conhecimento do ideário desse sociólogo, pois além de tratar a cultura e a sociologia da infância de maneira clara, ele também trabalha com metodologias de pesquisa com crianças, o que veremos no capítulo 4.

Também reconhecido na área da infância é o português Manuel Jacinto Sarmento⁴⁵; analisa as mudanças que vêm ocorrendo ao longo do tempo com a infância e expõe sua preocupação com a criança que precisa ser ouvida. De acordo com Sarmento (2004), cada vez mais as crianças vêm criando independência em relação aos adultos. Houve uma mudança significativa ao longo do tempo sobre o conceito de criança, dentre essas mudanças talvez a mais importante é aquela que fez com que a criança passasse a ser ouvida, sendo percebida como agente participativo na sociedade em que vive.

Ao falar de sociologia da infância fiz buscas de autores contemporâneos que tratam do tema. Ana Lúcia Goulart de Faria⁴⁶ e Daniela Finco⁴⁷, por exemplo, organizaram o livro *Sociologia da infância no Brasil*, obra que mostra um caminho de mudança para a educação

⁴³ O conceito de reprodução interpretativa é apresentado como alternativo ao pensamento tradicional, mostrando que as crianças produzem culturas e que este processo não é somente uma imitação do mundo adulto, mas uma apreensão criativa (fonte: MULLER, CARVALHO, 2009, P.23).

⁴⁴ O sentido da palavra pares não é o de duplas, e sim de parceiros, de iguais (fonte: CORSARO IN, MULLER, CARVALHO, 2009, P.31).

⁴⁵ Doutor em Educação da Criança - Universidade do Minho (1997). Atualmente é professor associado - Universidade do Minho. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Infância, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, exclusão social, trabalho, educação e escola.

⁴⁶ Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) desde 1984 pesquisa nas áreas de Pedagogia e Formação Docente, com ênfase em Educação Infantil de 0 a 6 Anos, atuando principalmente em creches e pré-escolas, sociologia da infância, infância e relações de gênero e culturas infantis.

⁴⁷ Integrante do Grupo de pesquisa Sociologia da imagem, artes e infâncias (FEUSP) e o Grupo de Estudos de Educação Infantil no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural? GEPEDISC Culturas Infantis (UNICAMP).

Infantil, mostrando que as crianças vêm pouco a pouco ganhando visibilidade no campo das ciências sociais; as autoras identificam a construção social da infância como um novo paradigma. Destacam também que congregaram os artigos presentes na obra inspiradas no pensamento pós-colonialista⁴⁸, destacando a necessidade de as pesquisas problematizarem todas as formas de colonialismo, entre elas a educação da criança pequena.

As teorias pós-colonialistas também colocaram o mundo de ponta-cabeça, e assim contribuem para os estudos das crianças e das culturas infantis, dando maior visibilidade às crianças como protagonistas de uma sociedade autocêntrica, podendo dessa forma romper com as influências de uma ciência androcêntrica e autocêntrica. Oferecem também elementos para a desconfiância dos discursos que pretendem construir verdades absolutas sobre as infâncias. Ajudam-nos a pensar as relações desiguais nas explicações ou compreensão do mundo contemporâneo, a partir de uma concepção não fundamentalista e antiessencialista. (FARIA e FINCO, 2011, p.4) [grifos nossos]

De acordo com as autoras, as teorias pós-colonialistas contribuem para romper os preconceitos sobre as crianças de diferentes culturas, mostrando, com resultados de pesquisas, quem são as crianças brasileiras, nos aproximando da forma como as crianças sentem e o que elas sentem. Advertem sobre a necessidade de fugir das verdades absolutas, quando tratamos de crianças pequenas; não podemos impor nosso olhar de adulto sobre a criança e acreditar que os nossos pensamentos estão certos sobre elas, sem antes ouvi-las e entendê-las.

O livro elabora importante reflexão sobre outras concepções possíveis de criança, o que nos faz refletir sobre a necessidade de outra concepção de professor. De acordo com Faria (2011), pensar em um “adulto-professor diferente” capaz de proporcionar as condições que permitam e favoreçam a autonomia infantil.

Não basta conhecermos os campos recentes que abordam as diferentes concepções de criança, não basta enquanto pesquisadores ir à busca de melhores métodos e técnicas que façam com que as crianças se tornem construtoras de sua história, se, enquanto professores, continuarmos ensinando cegamente, sem escutar e compreender nossos estudantes.

Como relatei anteriormente, as pesquisas sociológicas surgiram no Brasil com Florestan Fernandes e seu estudo, antes mencionado, *As trocinhas do Bom Retiro*, e agora ressurgem trazendo a Sociologia da Infância, vendo as crianças como sujeitos de direitos, com suas culturas e especificidades, em um campo que se constrói provisoriamente.

⁴⁸ Para saber mais sobre Pós-colonialismo e Perspectiva Descolonial acessar nas referências Boaventura de Souza Santos, Santiago Castro-Gómez, Walter Mignolo.

Anete Abramowicz⁴⁹, em seu artigo no *Livro Sociologia da Infância no Brasil* destaca o que a criança vê quando olha para a cidade e para o mundo que a cerca, sendo necessárias ferramentas teóricas para desvendar esse olhar. Olhar esse que, de acordo com a autora, remete à ideia de tempo, considerando que o tempo da criança, o tempo⁵⁰ que ela vive e percebe é o seu presente, o que faz com que a criança seja considerada contemporânea.

A criança é um presente. O presente que ela anuncia é um presente do qual nós adultos não fazemos parte e desconhecemos, pois, é um presente em infância, como criança, um tempo que não somos/ temos mais. Por isso em nossas pesquisas queremos esse ponto de vista, pois não o temos mais, o presente em criança. Mas ela é também o presente do qual todos nós fazemos parte, nós vivemos como adultos (onde cada um de nós é atravessado por outros tempos) um mesmo presente que a criança. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 20)

Precisamos entender que criança não é futuro, não é um vir a ser, a criança já é constituída de seu presente e de seu passado, de suas memórias recentes⁵¹, esse é um ponto fundamental da sociologia da infância; não temos como falar sobre o pensamento das crianças se já não somos mais crianças, para nós infância é passado e certamente essas crianças de hoje não são mais as mesmas crianças que nós éramos há décadas atrás. Por isso se faz necessário ampliarmos nossa visão e aprender (com elas) como tratar essas crianças contemporâneas.

A sociologia da infância traz em seus movimentos inversões interessantes, novos/outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, **um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo**, entre outros. **A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político.** Já sabemos que são os adultos quem falam das/sobre as crianças e que isso faz parte de uma das linhas do processo que chamamos de socialização. É o adulto quem fala na nossa hierárquica ordem discursiva. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 24) [grifos nossos]

Abramowicz também traz a psicologia como sendo a área que mais fala da criança pequena; sendo que a autora retrata que a psicologia parte do olhar do adulto sobre a criança. Nesse ponto não podemos deixar de atribuir que a psicologia tem grande importância no

⁴⁹ Pesquisa a infância, atuando principalmente nos seguintes temas: criança e infância, sociologia da infância, diferenças, relações raciais, etárias e de gênero.

⁵⁰ Pensando no tempo da criança, trago o texto *Crise na Educação* de Hanna Arendt, no qual a autora faz essa ponte entre a tradição representada pela geração dos pais, e o tempo que a criança representa, do novo, da renovação, é saber que os conhecimentos dos pais são essenciais para a criança, mas isso não deve fazer com que ela deixe de ser ela mesma. “O «século da criança», como lhe podemos chamar, pretendia emancipar a criança e libertá-la dos padrões de vida retirados do mundo dos adultos. Como foi então possível que as mais elementares condições da vida, necessárias para o crescimento e desenvolvimento da criança, tivessem sido ignoradas ou, simplesmente, não tivessem sido reconhecidas como tal?” (ARENDRT, 2005, p.09).

⁵¹ Memórias recentes trazidas pela criança que serão resgatadas nesta pesquisa.

desenvolvimento das crianças. Psicólogos com nomes reconhecidos nesse campo⁵² desvendaram muito sobre as crianças, suas emoções, sua autonomia, seu desenvolvimento, aprendizagem, entre outros. Porém, a sociologia da infância critica a psicologia do desenvolvimento/comportamento e a sociologia da educação, pelo fato de nenhuma delas partirem do olhar da criança sobre ela mesma.

Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento⁵³ se ocupa de algumas considerações sobre o reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. De acordo com a autora, o que se nota nas pesquisas são estudos dirigidos a socializar a criança, focalizando as categorias família e educação. Diferentemente, a sociologia da infância busca diretamente a criança como centro nas pesquisas.

De acordo com Nascimento (2011, p.39), considerar “a infância como estágio preparatório, formativo, como tempo de passagem, ocultava as crianças no presente, nas relações sociais estabelecidas com adultos e outras crianças, todos os sujeitos de mudanças históricas e sociais”.

A criança está sempre sendo representada por um adulto, os pais, os professores, sempre tem alguém para falar e agir por ela, não que não seja necessário que o adulto oriente e guie as crianças, mas esse fato não pode fazer com que as mesmas se tornem passivas, que apenas obedeçam e ajam de acordo com o comando de um adulto. Situação desejada pelos adultos, disciplinar a criança, fazer-se obedecer à risca e que por sinal não é tarefa fácil nem para a família, nem para a escola.

A escola precisa ensinar valores, respeito, solidariedade, valores tão ou mais importante quanto aprender conteúdos disciplinares. Levando em consideração também as diferenças, pois em uma turma de crianças, temos diversas culturas, diversas raças, pensamentos diferentes. Todas as experiências e relações de cada criança pode sim ser trazidas para dentro da sala de aula, contextualizando o aprendizado, partindo das subjetividades de cada um. Falando especificamente da pré-escola, sua função não é se ocupar de conhecimentos disciplinares, mas sim de formação humana e cidadã.

Esse diálogo com a autora Maria Letícia Nascimento fez lembrar a visita que realizei a Jorge Luiz Hoffmann⁵⁴, autor de livros infantis artesão que fabrica brinquedos milenares das

⁵² Dentre eles destaco Jean Piaget (1896 – 1980), Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934, Henri Wallon (1879-1962), entre outros).

⁵³ Pós-doutorado em Sociologia da Infância na *University of Sussex*, Inglaterra, pesquisa os campos da Educação Infantil, com destaque na creche e na Sociologia da Infância. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI).

⁵⁴ Trago no Apêndice D desse trabalho, o relato da conversa com O Educador Jorge Luiz Hoffmann. Durante sete anos trabalhou no Colégio Bom Jesus de Joinville em um espaço criado especialmente para o seu trabalho

tradições de outros continentes, com madeira e materiais reciclados. Suas brincadeiras despertam a capacidade de pensar, aprender com o lúdico das crianças. Hoffmann compartilhou comigo suas angústias no que se refere à escola, que segue um currículo engessado, formado por disciplinas, e esquece-se de ver cada criança que faz parte do grupo escolar. Para ele, as crianças não são vistas individualmente em seus sentimentos, e sim coletivamente como um grupo homogêneo, colocando todos como se fossem iguais e pensassem da mesma forma. Embora ele não invoque a sociologia da infância em seus relatos, a sua perspectiva parece ser compatível com esta visão das crianças.

Mesmo a sociologia da infância sendo um campo recente, já mostra considerável abrangência entre as pesquisas sobre a infância no Brasil; mas o mesmo não parece acontecer nas práticas das pré-escolas. Contudo, parece ser um campo muito significativo e que pode trazer respostas fundamentais para o conhecimento da infância e para transformar aspectos que enraízam a escola como um espaço de aprender disciplinas e observar. A escola infantil parece ser muito mais do que isso.

Daniela Finco e Fabiana de Oliveira fazem uma reflexão sobre as questões de raça, gênero, etnia entre as crianças. Afirmam que não basta apenas escutar as crianças, referem, é preciso compreender que cada uma tem sua formação, sua raça/etnia, seus princípios, etc.

No mesmo sentido que a sociologia da infância, a pedagogia da infância nos leva a refletir sobre as relações envolvendo adultos e crianças travadas no interior das instituições educativas considerando **a criança como um sujeito social que participa da realidade adulta, que pensa sobre o mundo que a cerca, que busca respostas para seus dilemas, que propõe outras saídas para este mundo adulto que não a considera tratando-a como um vir-a-ser, um sujeito imaturo e sem direito a voz e participação na sociedade adulta.** Uma criança que participa de uma coletividade, mas que deve ter seus direitos garantidos, sendo primeiramente respeitada em suas diferenças, considerando os aspectos de gênero, classe, raça, etnia, idade, religião, entre outros, e recebendo uma educação de qualidade. (FINCO e OLIVEIRA 2001, p.61) [grifos nossos]

Portanto não podemos discutir infância dentro da escola, esquecendo-se de discutir essas questões relativas, a gênero, raça, etnia. Enquanto educadora percebo o quanto é difícil à chegada de uma criança pequena à escola, ainda mais quando ela não se enquadra nos ditos padrões dominantes, considerados “normais” pela sociedade. Muitas vezes os próprios professores têm preconceitos com relação às crianças negras, pobres. Para tornar nossas crianças independentes, livres e autônomas, não podemos continuar a tolerar falta de respeito com as crianças consideradas diferentes do padrão idealizado.

com as crianças pequenas. Trabalho lúdico realizado em um quiosque de madeira instalado especialmente para suas atividades no meio do bosque do pátio dessa tradicional escola.

Nós mesmos, professores, acabamos separando nossas crianças por gênero, por exemplo, quando separamos brinquedos de meninas e de meninos, quando dizemos que a cor rosa é das meninas e a cor azul dos meninos, quando atribuímos brincadeiras separadas, segregando papéis de mulheres e papéis de homens etc. As relações de gênero começam bem cedo e cabe à professora estar alerta sobre como ela ou ele está trabalhando essas questões. Uma observação necessária é que a posição pessoal e social bem como os preconceitos da própria professora interfere na sua possibilidade de lidar com estas questões. Tomar consciência de sua própria condição pode ser essencial para lidar com os pequenos sujeitos que nos ocupam, sem inculcar-lhes os próprios valores da professora ou transmitir-lhes preconceitos de gênero ou raça.

As relações na educação infantil além de estarem **permeadas pelo adultocentrismo**, também sofrem com a existência de um **etnocentrismo**, caracterizado pelos julgamentos tido como “certo” ou “errado”, **formas de ver o mundo dos outros povos a partir dos próprios padrões culturais**, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade. [...] em nossa sociedade, as atividades e experiências diferenciadas para homens e mulheres, meninos e meninas, explicitam **padrões de comportamento e valores de nossa sociedade androcêntrica e racista**, que se articulam para a construção bipolarizada do feminino e do masculino, do branco e do negro, bem como para a castração do sentido de totalidade dos corpos. (FINCO e OLIVEIRA, 2011, p.68) [grifos nossos]

Embora o gênero não seja o foco da minha pesquisa, ao ler esse livro percebi que todos os fatores são importantes para conhecermos as crianças, e às vezes nossas atitudes podem deixar marcas positivas ou negativas dentro delas. Segundo Finco e Oliveira (2011, p. 63) “meninas e meninos sofrem diferentes formas de violências ao longo da infância e do processo de constituição de suas identidades”.

No cotidiano da educação infantil, são inúmeras as **expressões que reforçam os estereótipos**. Tensões entre corpo e infância também aparecem na maneira como os corpos de meninas e meninos, crianças negras e brancas são socialmente classificadas e hierarquizadas, determinando papéis sociais e estabelecendo relações de poder. As **relações entre professoras e crianças mostraram muitas vezes o esforço de sujeição das crianças pequenas, evidenciando como os corpos são conformados de um modo profundo e desigual**, como são capturados pela rede de discursos e práticas educativas, cotidianamente. “ máscula”, “abrutalhada”, “agressiva”, “afeminado”, “delicado”, “dengoso”. Essas são marcas atribuídas aos corpos que escapam das fronteiras de gênero, são gestos ambíguos para uma instituição que possui intrinsecamente, uma organização que atua definindo, em seus espaços e tempos, símbolos do que significa ser feminino e ser masculino. (FINCO e OLIVEIRA 2011, p.70-71) [grifos nossos]

É como se rotulássemos nossas crianças, partindo de nós mesmos, os próprios professores o preconceito sobre elas; diversas vezes em reuniões pedagógicas escutei

professores reclamar de determinados estudantes, com apelidos como ‘o agitado’, ‘o capetinha’, e relações de gênero que deveriam ser tratadas com naturalidade por parte da escola, acabam se tornando um ‘bicho de sete cabeças’ com o qual os professores não sabem como lidar nem querem fazê-lo (é como se fingissem que nada está acontecendo).

A sociologia da pequena infância ajuda-nos a compreender essas crianças, essas diversidades, esses sujeitos sociais que devem ser respeitados, ser ouvidos, mesmo quando ainda não falam. Isso pode dar pistas para os adultos sobre uma forma de interação pedagógica e de políticas públicas **a partir das quais adultos e crianças possam trocar saberes e experiências principalmente considerando as suas diversidades de vida e contextos, seus desejos e sonhos.**

As relações entre adultos e crianças e entre crianças nos fazem refletir sobre a necessidade da construção de **uma pedagogia das diferenças, na qual é de fundamental importância pensar em uma outra forma de relações e organização dos tempos, dos espaços e das práticas cotidianas.** (FINCO e OLIVEIRA, 2011, p.77) [grifos nossos]

O espaço da educação infantil pode ser um **espaço coletivo de aprendizado e de respeito às diferenças, com uma educação que respeite a diversidade,**⁵⁵ as diferenças enriquecessem o ambiente escolar e fazem com que as crianças aprendam umas com as outras, aprendendo desde cedo a respeitar o ser humano. Para que tudo isso seja possível os educadores das instituições infantis também precisam construir um novo olhar.

2.2 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E CULTURA DA INFÂNCIA

Além da Sociologia da Infância, Ana Lúcia Goulart de Faria⁵⁶ trabalha com a concepção de Cultura da Infância. Não posso deixar de mencionar que a autora luta por uma cultura da infância que garanta **o direito das crianças de serem crianças.** Logo no prefácio de sua obra intitulada *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças* (2009) formula a preocupação em respeitar a cultura infantil:

Todos os estudos e pesquisas que se transformam nos textos desse livro trabalham nesta perspectiva: com **as relações que são construídas entre as crianças no mundo adulto, produzindo a cultura infantil;** entre as crianças e os adultos e entre os adultos (no que se refere às crianças), na produção da cultura da infância [...] (FARIA, 2009, p.16) [grifos nossos]

⁵⁵ Grifos nossos.

⁵⁶ Pós-doutora pela Università degli Studi di Milano-Bicocca, pesquisa a Sociologia da Infância, infância e relações de gênero, crianças pequenas e culturas infantis.

Falar em cultura infantil é fazer a ligação entre o que a criança sabe e produz em suas brincadeiras e o que o adulto pode contribuir com sua vivência estimulando essas crianças na interação e nas brincadeiras. Logo que remeto ao conceito de cultura, reporto-me à importância das crianças brincarem em grupos, seja na escola, na rua ou em casa.

Percebo que cada vez mais as crianças estão “conectadas” em *tablets* e *smartphones*, em restaurantes muitos pais chegam e a primeira coisa que fazem é entregar o telefone para a criança brincar enquanto almoçam sossegados, dentro de casa é a televisão e a ‘galinha pintadinha’⁵⁷ o dia todo. Pouco se vê crianças brincando em pracinhas⁵⁸, parques, o espaço dos parques públicos... ele ainda existe, mesmo que seja um espaço pouco cuidado, sem manutenção, ou até mesmo destruído por vândalos, mas, a grande preocupação dos pais é como deixar os filhos brincarem nesses espaços se vemos diariamente no noticiário sequestro, estupros e mortes de crianças.

Entendo a preocupação desses pais. Porém, deixar uma criança na frente de um computador também se torna perigoso, por possíveis pedófilos que estão nas redes sociais e pelo fato de a criança ficar muito tempo ali sentada, apenas olhando para uma tela; essa criança desenvolve algumas dimensões, mas não outras, pois não se movimenta, decorrendo fortes índices de doenças do sedentarismo, tais como diabetes, colesterol, entre outros. Embora este não seja o foco da presente pesquisa, parece importante salientar para os leitores esses riscos e perigos presentes na atitude de proteção da criança que fica predominantemente confinada em ambientes supostamente seguros. Será que as crianças estão satisfeitas com essa condição? O que fariam sobre seu cotidiano se indagadas?

A criança pequena se expressa pela fala assim que começa a dominá-la. Mas, antes e também depois, o faz por meio do seu brincar. É a forma privilegiada de revelar seu pensamento e representações, medos e desejos. Suas brincadeiras têm significado e consistem na sua forma privilegiada de aprender. Trago aqui a importância da brincadeira pois, Corsaro (2011)), relata a importância do brincar no desenvolvimento da criança. Assim Como Froebel

⁵⁷ Criado por Juliano Prado e Marcos Luporini em 2006, é um projeto que tem por principal objetivo o resgate e a promoção de canções infantis populares. Através da produção, gravação e distribuição de DVDs, as animações 2D de personagens infantis acompanham os temas das músicas, seguindo um enredo montado com elementos visuais lúdicos e didáticos para a audiência infantil. Fonte: <http://www.galinhapintadinha.com.br/sobre/quem-somos/>

⁵⁸ Trago aqui enquanto referência um trabalho apresentado pela acadêmica Sinara Sardá, da 7ª fase de Pedagogia da UNIPLAC em 2016/2: ‘Espaços infantis que tem em cada bairro para interação e socialização das crianças’. Tive a oportunidade de assistir à apresentação desse trabalho, que buscou analisar os parques infantis públicos de Otacílio Costa-SC e por quem estão sendo utilizados, levando em consideração que, de acordo com a autora, a situação dos parques é precária, e as crianças frequentam-nos para brincar, conversar, passar o tempo e encontrar os amigos.

(2001), Vygotsky, (2007), o próprio Florestan Fernandes (1979), e tantos outros já destacavam a brincadeira como fator fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Jucirema Quinteiro⁵⁹ em seu artigo *Infância e educação no Brasil, um campo de estudos em construção*⁶⁰, relata:

Pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isso acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, a margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios referenciais de análise. Entre as ciências da educação, no âmbito da sociologia, **há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável.** (QUINTEIRO, 2009, p.21) [grifos nossos]

Aí está a grande preocupação em fazer pesquisas com crianças, a dificuldade não somente de escutá-las e encontrar estratégias para que manifestem suas ideias, mas a dificuldade de analisar o que elas dizem e mostram, de maneira fiel, que mantenha sua perspectiva de criança. Quintero fala da resistência em aceitar e valorizar o testemunho infantil. E cabe acrescentar também a resistência em se dispor a ouvir as crianças, sob o pretexto de que elas não irão falar, como faria um adulto. Algumas experiências poucas e recentes que nos autorizamos a fazer no sentido de indagar junto a crianças sobre suas vivências na sala de educação infantil se mostraram surpreendentes, pois as crianças falavam, e muito, em uma narrativa espontânea e rica de detalhes e emoções.

Patrícia Dias Prado⁶¹ contribui com a sua interpretação sobre a cultura da infância, partindo de Fernandes:

[...] aquela que se expressa por **pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto**, não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas Relações com os seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, **criando e inventando novas brincadeiras e novos significados.** (PRADO, 2009, p.101) [grifos nossos]

⁵⁹ Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola - GEPIEE, atua na formação universitária e continuada de professores para a Educação Básica tendo como pressuposto básico o direito à infância na escola.

⁶⁰ Artigo inserido no livro *Por uma Cultura da Infância metodologia de pesquisa com crianças*, organizado por Ana Lúcia Goulart de Faria.

⁶¹ Pesquisa com crianças pequenas e bem pequenas nas temáticas das linguagens e culturas infantis, nos campos da Pedagogia da Infância e das Ciências Sociais, em especial, na Antropologia da criança e na Sociologia da infância, na interface com as Artes na primeira infância.

Para Martins Filho (2005, p. 13) estamos constantemente produzindo cultura. “Desde o momento em que nascemos estamos nos apropriando da cultura do/via grupo social ao qual pertencemos, desde o momento em que a criança nasce insere-se em um meio cultural e todas as relações com o mundo são mediadas pela cultura”.

Com base no levantamento bibliográfico realizado até o presente momento, percebo que cultura da infância e a sociologia da infância estão diretamente ligadas; nas obras lidas sobre a sociologia encontro a cultura, e nos livros sobre a cultura da infância encontro a sociologia. Embora esteja a um bom tempo tentando diferenciá-las, aos poucos vão ficando claras as interpenetrações entre estas vertentes, que por momentos se confundem.

Em meu entendimento, a sociologia da infância busca compreender a realidade da criança partindo do olhar dela, escutando essa criança, buscando acabar com a visão do adulto sobre a criança. Enquanto a cultura da infância parte da interação com o meio, do que as crianças produzem juntas, brincando e também de acordo com a realidade com que aquela criança convive. Sendo assim, concluo provisoriamente que as duas vertentes devem andar juntas, pois são fortes aliadas para os estudiosos que se dedicam a trabalhar a infância.

2.3 DA ANTROPOLOGIA DA INFÂNCIA À ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA

A antropologia⁶² vem sendo vista como uma área extremamente relevante para trabalharmos a infância nos dias atuais. Abordarei aqui alguns autores que trabalham com a antropologia, procurando fazer um paralelo entre a sociologia e a antropologia.

Clarice Cohn⁶³ (2013), em seu livro *Antropologia da Criança*, apresenta a complexidade escondidas em conceitos que nos parecem naturais, como criança e infância. Debatendo o papel da antropologia nesse campo de estudos, apontando as contribuições que ela pode oferecer. Logo na introdução, deixa clara a importância de entendermos a criança partindo dela mesma: “precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. E é por isso que a antropologia da criança é importante” (COHN, 2013, p.8). Para minha pesquisa esse é desde o início o ponto chave, entender a criança partindo dela mesma. O fato que chamou bastante minha atenção foi o da autora não falar em antropologia da infância e sim em antropologia da criança. Adotei esse termo em

⁶² A antropologia se firma como um ramo de conhecimento em fins do século XIX e começo do XX. (COHN, 2013)

⁶³ Dedicada-se aos temas da antropologia da criança (especialmente no debate da Etnologia Indígena) tendo diversos artigos publicados a respeito. É professora de antropologia na Universidade Federal de São Carlos.

meu subtítulo 2.3 substituindo infância por criança, pois ao encontrar durante a leitura do livro a justificativa da preferência da autora pela expressão antropologia da criança, finalmente consegui compreender a diferença entre os conceitos:

Falamos aqui de uma antropologia da criança e não da infância. Isso porque **a infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança**. O estudo histórico de Phillip Ariès sobre *a criança e a vida familiar no Antigo Regime* mostra que a ideia de infância **é uma construção social e histórica do Ocidente**. [...]em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança ou quando acaba a infância, podem ser pensadas de maneiras muito diversa em diferentes contextos socioculturais, e uma antropologia da criança deve ser capaz de aprender essas diferenças. (COHN, 2013, p.21-22) [grifos nossos]

Sendo assim a antropologia da criança busca analisar e abranger outros campos, em especial o mais imediato e próximo da própria criança, e não somente o contexto social e histórico em que o conceito infância foi se construindo.

Se a sociologia, desde a década de 1940 já teve o primeiro estudo pioneiro na categoria de observar e ouvir as crianças, a antropologia traz seus primeiros estudos nas décadas de 1920, por antropólogos norte-americanos⁶⁴ ligados à Escola de Cultura e Personalidade, especialmente os trabalhos de Margaret Mead. (Psicóloga e antropóloga que fez um estudo da adolescência em Samoa, verificando os dilemas e as rebeldias vividas pelos adolescentes norte-americanos, o que era uma faceta considerada universal desse momento do ciclo de vida).

Cohn (2013,) também traz em seu livro alguns conceitos-chaves da antropologia, que permitem ver as crianças de **uma maneira inovadora, ao contrário de seres incompletos treinando para a vida adulta, tendo um papel ativo na definição de sua própria construção**, são esses conceitos: a criança como **ator social (criança atuante)**, a **criança como produtor de cultura e a definição da condição social da criança**:

Para esta autora, a criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, **não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais**. Reconhecê-lo é assumir que **ela não é um “adulto em miniatura” ou alguém que treina para a vida adulta**. Elas também não são apenas produzidas pelas culturas, mas também **produtoras de cultura**, ideia que já tínhamos encontrado em (FARIA e DERMATINI, 2009) e (PRADO, 1999) elas elaboram sentidos para

⁶⁴ Esses antropólogos foram formados na escola culturalista, organizada por Franz Boas preocupavam-se em entender o que significa serem criança e adolescente em outras realidades socioculturais. (COHN, 2013)

o mundo e para as suas experiências, compartilhando plenamente de uma cultura. Também refere Cohn, que a condição social da criança, depende do contexto em que vive das relações de troca que ela estabelece com os adultos e da estrutura familiar de cada criança.

No artigo⁶⁵ de Julie Delalande⁶⁶, *as crianças na escola: pesquisas antropológicas*, a autora traz a antropologia para ampliar nosso olhar sobre o mundo contemporâneo, dando visibilidade às crianças, e colocando **a escola como um lugar de vida** e não somente de transmissão de conhecimentos. (MARTINS FILHO e PRADO, 2011)

De acordo com a autora se faz necessário superar a visão adultocêntrica dos séculos passados e se pensar na criança como ator social. Nesse sentido, Delalande mostra como era vista a escola no século XIX, sendo que somente o que a professora falava e sabia era considerado conhecimento, o aluno deveria apenas escutar e memorizar, o diálogo e atividades em grupo eram considerados prejudiciais [...] “a socialização entre crianças é prejudicial, pois ela destrói o trabalho do educador. Só uma socialização vertical, dos adultos para com às crianças, é desejável”. (DELALANDE, 2011, p.63)

Precisamos superar essa visão do adulto como um detentor do saber e as crianças como meras receptoras de conteúdos e de regras, sendo assim para ajudar nessa superação que os campos da sociologia da infância e a antropologia da criança, vêm contribuindo nas pesquisas que buscam a criança como sujeito de direitos, ativos na sociedade e produtores de cultura.

Como mencionado acima Delalande (2011) mostra as contribuições que a *Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989)* trouxe para o reconhecimento da infância, principalmente no que se refere ao campo da psicanálise e da psicologia⁶⁷ que permitiram uma evolução das mentalidades e das práticas. Da criança domada ou domesticada à criança-sujeito, torna-se uma pessoa, um interlocutor, isto é, alguém com quem é possível estabelecer-se um diálogo, uma conversação.

2.4 A DESCOBERTA DA SOCIOANTROPOLOGIA

⁶⁵ Esse artigo encontra-se no livro já citado: *Das pesquisas com Crianças à complexidade da infância* organizada por Martins Filho e Prado (2011)

⁶⁶ Antropóloga de crianças e Jovens, professora do Departamento de Ciências da Educação. Da Université de Caen Normandie/FRANCE. Pesquisadora da CIRNEF Normand Centro de Investigação Interdisciplinar em Educação e Formação. Dados retirados do site: <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pagePerso/234497>

⁶⁷ Além da sociologia e da antropologia, a psicologia também é de grande relevância nos estudos da infância, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da criança, mesmo que surja por parte de alguns autores uma crítica aos limites da visão psicológica, por muito tempo a principal disciplina ou praticamente única a se estudar as crianças.

O conceito formulado por Julie Delalande (2011), socioantropologia, faz uma ligação entre as perspectivas de sociólogos e antropólogos a respeito das crianças e pesquisas com elas. A socioantropologia se justifica pelo fato de que ambas as perspectivas se nutrem de teorias que se relacionam e se completam, ambas se interessam pelo ponto de vista das crianças e em geral usam métodos etnográficos.

A socioantropologia da infância surge com pesquisadores norte-americanos que romperam barreiras teóricas e metodológicas na evolução do olhar sobre a população infantil. Citada por Delgado (2011, p.191), Delalande (2009) mostra como se dá essa aproximação entre sociologia e antropologia, delimitando o campo da socioantropologia da infância da seguinte maneira: a) A antropologia aprofunda a dimensão cultural da infância constatando a diversidade das suas representações entre uma sociedade a outra, enquanto que a sociologia reconhece a infância como uma categoria social (2009, pp.8-15); b) Esse campo distingue-se de uma sociologia da reprodução e de uma antropologia funcionalista (Malinowski: 1884 - 1942), assim como da antropologia culturalista (Margaret Mead: 1901-1978), que insistiam, à época (1920), no condicionamento dos membros de uma sociedade às suas instituições e pouco consideravam ou compreendiam as mudanças sociais (DELALANDE, 2009, p.35); c) como seu nome explica esta vertente centra seu estudo sobre as crianças e suas ações, permite construir novos objetos de estudo, atentos à experiência cotidiana das crianças e revisita antigos conceitos como os de socialização e cultura. Mas ela igualmente convida a sociologia da educação, da escola e da família a enriquecer suas análises integrando o ponto de vista das crianças para compreender o funcionamento das instituições (2009, p.35).

Delgado (2011) também explica o início da socioantropologia da infância no Brasil:

A entrada dos estudos socioantropológicos da infância no Brasil também é proporcionada pelas trocas e parcerias com investigadores de outros países. Principalmente a partir de 2000, os trabalhos que focalizam as questões socioantropológicas apresentam uma **perspectiva pluridisciplinar e debatem as dimensões políticas e éticas da infância**. De forma geral, nossa produção **aborda as desigualdades sociais e as construções heterogêneas da infância**. (2011, p.191-192) [grifos nossos]

Para Delgado (2011, p.193) dois autores foram fundamentais para dar início às produções e pesquisas da infância, reconhecendo que o primeiro pesquisador brasileiro neste

rumo foi Florestan Fernandes⁶⁸, e o segundo é o trabalho de José Martins de Souza⁶⁹. Ambos foram os primeiros sociólogos em nosso país a reconhecer as crianças como **informantes legítimos**.

Assim como na sociologia da infância, na antropologia da criança a cultura também se faz uma categoria fundamental. Delalande (2011) se refere a esse conceito como sendo extraído das brincadeiras das crianças, das relações que elas estabelecem entre elas, das suas expressões e interações com o mundo adulto.

A declinação do conceito de cultura, central na antropologia, para designar **um saber e as práticas propriamente infantis, permite escapar de uma análise da população infantil apenas como grupo de idade caracterizado pela sua relação de dominação e de educação ante os adultos**; trata-se de **pensar nas crianças na sua alteridade com os adultos** e adotar um ponto de vista claramente antropológico. (DELALANDE, 2011, p.71) [grifos nossos]

Ainda nesse sentido, Prado⁷⁰ conceitua cultura, lembrando-se da importância de respeitar as diferenças:

O campo da antropologia [...] buscando ultrapassar um modelo investigativo somente descritivo, lançando-se como ciência crítica e de rupturas, trazendo possibilidades de se pensarem formas de defesa do direito às diferenças, concebendo as relações como imersas na alteridade, compreendendo a noção de cultura e sua dinâmica naquilo que se observa e como se observa, envolvendo necessariamente o **contexto histórico, a percepção da natureza e das condições dos sujeitos, as relações sociais que se estabelecem e a subjetividade da pesquisadora** (PRADO, 2011, p.115) [grifos nossos]

Entendo que não basta o pesquisador ir a campo e coletar dados, para que uma pesquisa seja significativa e reveladora, é preciso conhecer a história de nossos pesquisados, suas relações, essa é a busca da antropologia, resgatar o desconhecido⁷¹, compreender o olhar das crianças, dar voz a elas e fazer acontecer seus direitos.

Prado (2011, p.122) também nos aponta que a sociedade está estratificada, com relações hierárquicas de poder, um mundo que exclui, separa, segrega de forma desigual. Nesse sentido, Delgado (2011, pp.199-202) coloca a necessidade de a socioantropologia

⁶⁸ A pesquisa de Florestan Fernandes *Trocinhas do Bom Retiro* já foi citada nesse trabalho, foi uma pesquisa realizada nos anos 1940, com crianças que brincavam nas ruas dos bairros pobres de São Paulo, trabalho que chamou a atenção para o folclore e reconheceu a criança como um agente de socialização.

⁶⁹ Uma pesquisa denominada *As crianças sem infância no Brasil* (1993), baseada no depoimento de aproximadamente 200 crianças em processo de imigração, trabalho que visava dar voz aos menos escutados.

⁷⁰ Ao citar Prado aqui trago a obra a qual já foi citada organizada por ela e por Martins Filho: *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*, obra que traz diversos artigos relevantes sobre as pesquisas com crianças e os temas mais discutidos no campo educacional sobre a infância.

⁷¹ Ao utilizar o termo desconhecido estou me referindo às crianças, que muitas vezes ficam esquecidas, como se fossem estranhas e desconhecidas nas pesquisas.

apresentar ferramentas metodológicas que possibilitem maior expressão das crianças, não somente quanto à linguagem que abrange a oralidade, mas envolvendo na pesquisa metodologias visuais, ou seja, desenhos, fotografias e filmagens “[...] sendo que a socioantropologia possibilita essa criação de modalidades de investigação, construída juntamente com as crianças participantes na pesquisa [...] sendo necessária uma reflexão do pesquisador, que precisa rever-se enquanto adulto envolvido com as crianças. Assim sendo [...] precisamos construir diálogos com as escolas, os professores e todos os envolvidos com a infância, discutindo conceitos e práticas, evitando banalização e interpretação reducionistas”.

Martins Filho (2006) traz uma “nova ou outra forma” de conceber a educação de nossas (os) meninas (os) que têm ajudado a pensar a formação dos (as) diferentes profissionais (professores, auxiliares de sala, manipuladores de alimentos e serviços gerais) que atuam direta ou indiretamente com esses sujeitos em instituições coletivas, tal abordagem está apoiada em um paradigma interdisciplinar, apontando para uma concepção da prática pedagógica com crianças de zero a seis anos de forma diferenciada. A posição demarca o empenho da produção teórica da área da educação infantil, principalmente pelo entendimento da perspectiva socioantropológica que, segundo Martins Filho (2006, P.57) está baseada no tripé: História Social, Antropologia e Sociologia sustentada em Sirota (2001), Montandon (2001) e Ferreira (2002).

3 PROTAGONISMO INFANTIL

Depois da aproximação ao campo da sociologia e da antropologia da criança, fica claro que ambas as abordagens buscam ver e ouvir a criança, compreender a sua perspectiva partindo da sua escuta. Como decorrência, surgiu a necessidade de desenvolver conceitualmente o que podemos entender por protagonismo infantil: quando e em quais situações as crianças podem ser consideradas protagonistas?

Ao explorar a literatura, constatamos que o conceito de protagonismo infantil, propriamente dito, não está ainda muito desenvolvido, sendo possível encontrar referências esparsas entre os autores. Alguns o relacionam às possibilidades de participação da criança na sociedade, ou seja, como a criança é inserida em seu contexto social, qual o momento em que ela pode dar sua opinião ou contribuir com os adultos. Pires e Branco (2007, p. 311) mostram que o termo protagonismo é polissêmico, isto é, adquire sentidos diferentes, conforme a interpretação e usos feitos pelos autores:

Por ser um conceito passivo de diferentes interpretações e imbricado com outros conceitos igualmente polissêmicos, como **participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania**, a argumentação acerca da impropriedade de sua utilização perde o sentido. [...] concluindo que um autor pode se referir ao protagonismo em contexto em que outro falaria de participação e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos. (PIRES; BRANCO, 2007, p.311) [grifos nossos].

As leituras realizadas a respeito revelam que as práticas sociais dos adultos podem cooperar ou atrapalhar o protagonismo infantil. Se os adultos estimulam a criança a ser autônoma, confiam na sua capacidade e dão a ela confiança para falar e se expressar, está colaborando para que essa criança se torne protagonista. Já, se esses adultos limitam a criança em seus movimentos e falas, desconsideram os seus saberes, provavelmente o protagonismo ficará impedido ou diminuídas suas possibilidades.

Muitas vezes, a concepção de **que a criança é um ser “incapaz”, “incompleto”, “folha em branco”, “tabula rasa”, “vir-a-ser”** no mundo, faz do professor alguém que somente impõe regras às crianças. Em vista disso, os espaços públicos de educação para crianças de 0 a 6 anos, vivem uma **cultura estritamente tutelar**, daí o argumento da educação das crianças ser entendido como “preparação para a vida”, no qual está preparação antecipa a escola do Ensino Fundamental. Isto acontece tanto segundo o ponto de vista de alguns profissionais, como é também a concepção dos pais das crianças, que querem ver seus filhos sendo alfabetizados, trazendo tarefas escolares para casa, usando livros didáticos/cartilhas ou diversos cadernos, etc. (MARTINS FILHO, 2005, p.2) [grifos nossos]

Nesse contexto da cultura da tutela mencionada por Martins Filho, nota-se que a autonomia das crianças na escola é por diversas vezes deixada de lado, a grande preocupação dos professores é dedicada a cuidar dos horários, seguir rotinas e regras, fazendo com que se esqueçam do mais importante dentro da escola: as crianças, seus movimentos, sua expressão. Neste afã de cuidado e proteção de um ser incompleto, as crianças acabam encontrando pouco espaço para escolhas e decisões, para o exercício de liberdade, para dar os primeiros passos como sujeitos de seu tempo.

Nesse sentido vale a pena acompanhar o depoimento da professora Tania Landau (2015) alerta:

Precisamos entender que, num mundo cada vez mais acelerado, educar as crianças exige tempo. O protagonismo infantil não combina com pressa, é preciso dar-lhes tempo de ser criança. Tempo de brincar, de pesquisar, de experimentar, de inventar, perguntar e encontrar respostas para o que emerge de suas necessidades e curiosidades, mesmo que estas nos pareçam estranhas. Tempo de construir castelinhos na areia, de pintar as paredes, de correr atrás das próprias sombras, cheirar as flores, pisar nos campos de terra, se esconder debaixo das mesas, fazer cabaninhas no sofá, inventar arapucas, voar na vassoura da bruxa e transformar a caixa de papelão num avião, foguete ou casinha do cachorro. Tudo que lhe permita criar um mundo de infância, um jeito de ser criança. É preciso respeitá-las como alguém que possui seu próprio corpo, desejos, sentimentos, pensamentos, imaginação e força motriz. (LANDAU, 2015)

Dentre os termos destacados pelas crianças para definir a rotina na escola, (como veremos no capítulo 4 desse trabalho) elas apresentam com frequência a questão da atividade, trazendo sempre como a atividade o sentar na cadeira, e colorir ou escrever o nome na folha, ou até mesmo copiar o que a professora coloca no quadro como a data, etc.

Lembro-me aqui de um episódio que vivenciei enquanto estava atuando em sala de aula. Sabemos que temos que planejar e ter atividades diárias para trabalhar com as crianças, A atividade daquele dia havia sido planejada por mim e era sobre o boto cor de rosa e envolvia pintura com tinta guache: estávamos trabalhando a semana do folclore. Ao levar as crianças ao parque, no retorno para sala de aula (momento em que íamos fazer a atividade) uma das crianças chamou os demais colegas para ver uma borboleta que estava ali caída. Rapidamente todas as crianças se aproximaram da borboleta muito curiosas, pois a borboleta estava machucada e não conseguia voar, o que possibilitava que eles conseguissem ver de perto todos os detalhes do bichinho.

Observando aquele momento de curiosidade e empolgação das crianças com a borboleta, percebi que seria mais significativo fazer uma atividade partindo dessa descoberta das crianças, do que trabalhar o boto cor de rosa (até mesmo porque o boto cor de rosa não

está presente na vida deles como a borboleta, que estava presente). Ficamos ali por alguns minutos observando a borboleta, suas cores, sua forma, etc. quando em determinado momento, escuto o grito da cozinheira da escola pedindo para que eu levasse as crianças para a sala, pois elas tinham que lanchar e já havia passado do horário e ela precisava lavar os copos.

Relato esse episódio, primeiramente para exemplificar que a professora precisa estar aberta a planejar junto com as crianças, partindo das curiosidades delas, tarefa que pode ser difícil, pois nós professoras temos o hábito de levar o planejamento pronto, o projeto pronto, a metodologia pronta e, muitas vezes, esquecemos-nos de ouvir a criança e perceber o que de fato ela quer e pode aprender naquele momento, quando circunstâncias do presente favorecem determinada temática. Certamente nossa tarde com a borboleta foi mais significativa do que teria sido se trabalhássemos o boto. Em segundo lugar trago a questão da rotina, do tempo controlado, pois tinha que dar o lanche naquele exato momento, o que acabou cortando a experiência e interação das crianças.

Para finalizar, o episódio da borboleta rendeu uma semana de planejamento, pois as crianças gostaram tanto, que trabalhamos e aprendemos sobre a borboleta a semana toda, com histórias, vídeos, pintura, confecção de borboletas, etc. Sendo que para mim o mais significativo era ver eles chegando todos os dias animados na escola para aprender mais sobre a borboleta.

Além das atividades rotineiras e que talvez tragam pouco sentido para a criança, **o tempo é outro fator que impede a participação infantil nas instituições educacionais. O tempo é muito limitado, os minutos são contados, hora para fazer tudo, inclusive para brincar. Sabemos que toda criança gosta e precisa brincar para se desenvolver integralmente, nesse sentido:**

Nesse período etário, mais do que qualquer outro, as interações e as brincadeiras em especial as de faz de conta, são os principais mediadores das aprendizagens da criança e se fazem presentes em todo o tipo de situação: nas explorações de objetos e de elementos da natureza, no reconhecimento dos comportamentos dos parceiros, no acompanhamento de uma apresentação musical ou de uma história sendo contada. (BNCC, 2016, p.18)

Fica evidente que é através da interação e do faz de conta que as crianças aprendem, o brincar e o tempo de brincar nos Centros de Educação Infantil são os elementos que podem propiciar às crianças momentos significativos de interação com os colegas, reconhecimento de si e do outro e produção de cultura da infância. Ainda nesse sentido, as Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI-Resolução CNE/CEB nº. 05/09. Artigo 4º) definem a criança como um sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura.

A Base Nacional Comum Curricular (2016, p. 20) traz seis grandes direitos que devem ser garantidos às crianças na educação infantil. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. É preciso considerar que todos esses direitos são necessários para que a criança possa ser protagonista no espaço escolar. Destaco um deles, que está diretamente relacionado ao objetivo principal dessa pesquisa, escutar as crianças: “comunicar-se com diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registros de vivências e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende a compreender o que os outros lhe comunicam” (BNCC, 2016, p. 20).

É necessário entendermos que as crianças precisam de orientações dos adultos, pois elas correm riscos. Em depoimento na página Tempo de Creche⁷², Denise Nalini aponta:

Dizer que a criança é capaz, não significa soltá-la à própria sorte, no abandono. Em muitas situações onde o professor diz “eu trabalho com o brincar”, você vê crianças brincarem sem nada preparado, sem o professor ter pensado em algo planejado para elas. Aí soltam o grupo e as crianças brincam “porque elas sabem se virar”. Isto não é ser capaz, nem é ser protagonista, isto é ser abandonada ao que ela já sabe, ao que ela já pode. No ponto de vista da Educação, nessa situação, não se está fazendo nenhuma contribuição. (NALINI, 2016)

Daí se dá a importância da professora frente ao protagonismo infantil, deixar a criança ser protagonista não é abandoná-la e sim orientá-la, observá-la, acompanhá-la. É como em uma novela, onde aparecem com destaque os atores protagonistas, mais isso não significa que somente eles fazem a cena, eles dependem do responsável pela câmera, do roteirista, do figurinista, do diretor, dos figurantes para que sua atuação ganhe sentido etc.

O discurso de deixar a criança livre, fazer o que quiser corrente que teve seu período áureo não pode ser associado ao protagonismo infantil ao que aqui referimos. Quando falamos em uma educação infantil que trabalhe com liberdade e autonomia para as crianças se trata de deixar a criança **escolher** suas brincadeiras, testemunhar suas fantasias e valorizar suas

⁷² Tempo de Creche é “um espaço de diálogo e aprimoramento para a Educação Infantil: troca de saberes, práticas e fundamentações”, que permite interação com docentes desse nível de formação. Três autoras com atuação nas áreas da Educação, Cultura e formação de educadores, Joyce M. Rosset, Ângela Rizzi e Maria Helena Webster, inspiradas na sua prática, despertam os educadores provocando trocas, reflexões sobre a cultura e a singularidade das crianças, suas expressões e a potencialidade do trabalho com as artes visuais, a música, a literatura e as expressões do corpo.

construções com uma escuta e olhar atentos, permitir que arrume seu prato na hora do almoço, tome água na hora que sentir sede, escolha a cor da massinha ou do lápis que quer usar, atitudes simples, mas que possibilitariam o protagonismo infantil, por meio de uma troca com o adulto, uma relação de cumplicidade e respeito entre a professora e as crianças.

Os achados bibliográficos relativos ao protagonismo infantil se relacionam, prioritariamente, à **participação e à liberdade da qual a criança pode usufruir dentro da escola**, que depende das concepções e atitudes da professora, e de sua capacidade de estar atenta às iniciativas infantis, mantendo uma postura mais de observar e escutar e, sobretudo, de reconhecer e articular as demandas e ideias que emergem espontaneamente das crianças, minimizando suas ações de comandar.

Se de fato a autonomia e o pensar nas crianças estão ficando de lado no contexto escolar e, de certo modo, na sociedade, precisamos compreender o que faz com que isso aconteça. Nesse sentido, pode ser interessante estabelecer uma relação entre esse comando, chamado domínio de classe, e o controle da escola sobre as crianças, que têm que se adaptarem a esse espaço, às regras da escola, aos horários. Seria desejável que cada escola se esforçasse por se adaptar às suas crianças, considerando a comunidade, a cultura local, seus padrões de conduta e dinâmicas sociais.

A institucionalização dos cuidados com a criança, bem como a grande quantidade de tempo que passam envolvidas com a escola se tornaram impedimentos para a participação infantil, tendo em vista o grau de controle exercido pelos adultos e a pouca influência que as crianças possuem sobre seus próprios ambientes. Apesar disso, a escola **poderia ser um espaço privilegiado para o exercício da participação e de tudo o que antes ocorria nos espaços sociais comuns e no trabalho.** (PIRES; BRANCO, 2007, p.316) [grifos nossos]

O que podemos considerar que teve grande influência nessa mudança do contexto escolar foi às mudanças ocorridas na sociedade com o passar do tempo. Provavelmente aquela infância descrita por Ariès (1981) como um período da vida em que a criança necessitava apenas de cuidado, de paparicação e de apego foi se fortalecendo na escola; essa visão ainda se faz presente hoje, quando com frequência vemos a preocupação dos pais e da comunidade escolar em cuidar das crianças, não deixar que se machuquem, sendo que assim os adultos necessitam exercer um controle muito grande sobre elas, pois criança é movimento, correr, ralar o joelho, quebrar o braço. Incide também sobre esta exacerbação da supervisão e controle o medo da administração das escolas de sofrerem processos judiciais, bastante em voga nas últimas décadas: se uma criança briga e resulta machucada a escola poderá ter que

responder por falta de zelo ou maus tratos. Este contexto pode ter contribuído e continuar contribuindo para que as escolas mais inibam as iniciativas das crianças do que as estimulem.

Pires e Branco (2007) expõem as transformações das sociedades que ao se industrializarem, resultaram em formas de vida urbana, com grande acumulação de pessoas convivendo nos mesmos espaços e a institucionalização das crianças que cada vez ficam mais tempo longe das famílias e mais cedo ingressam nas escolas. É importante lembrar também que a insegurança das ruas urbanas fez com que aquele espaço público que era ocupado pelas crianças ao redor das moradias, no quarteirão e terrenos baldios, com bastante liberdade praticamente não existe mais. Ressalva seja feita às favelas das grandes metrópoles, onde as crianças que ficam fora da escola, apesar da legislação obrigar a matrícula a partir dos 4 anos, ainda usufruam dessa liberdade criativa de rua, sem dúvida, com os riscos que ela envolve nos dias de hoje.

Na educação infantil, espaço reconhecido como legítimo para que a criança seja cuidada e assistida por um adulto, aos poucos algumas mudanças vêm ocorrendo, afirmam Pires e Branco (2008): “[...] protagonismo exige uma **disposição cooperativa e de colaboração entre adultos e crianças, tendo em vista a transformação ou mudança criativa de aspectos da sociocultura que se deseja superar**”. [Grifos nossos]

Uma abordagem sociocultural construtiva nos permite, assim, compreender o próprio desenvolvimento do conceito de infância no contexto das sociedades e valorizar a **capacidade das crianças em participar dos processos decisórios**. É necessário, pois, refletir de forma mais profunda em como a adoção dos critérios de infância poderá **promover maior aproximação entre crianças e adultos e suas formas de compartilhar projetos, responsabilidades e compromissos**. Superar a concepção da incapacidade e da incompletude será fundamental aspecto para que a **participação infantil se torne uma realidade social**. (PIRES; BRANCO, 2007, p.318) [grifos nossos]

Pensar nessa dimensão colaborativa entre adultos e crianças faz com que a ideia de controle e de poder do adulto sobre a criança se modifique e termine sendo, se não deixada de lado, ao menos minimizada. “Travam-se diferentes lutas entre poderes que tentam se impor tanto dentro das famílias, quanto dentro das escolas e sociedades, instituições que a cada novo momento criam instrumentos com vistas ao gerenciamento da vida dos infantis”. (Dornelles⁷³, 2005, p.14)

Esta autora nos faz repensar sobre o disciplinamento que ocorre com nossas crianças na escolarização desde a educação infantil; não se trata aqui de disciplinas específicas de

⁷³ Dornelles trata as relações de poder e disciplinamento da criança partindo de Michael Foucault (1981, 1990, 1995, 1997, 1998 1999, 2000), e seus conceitos relativos a infância em suas diversas obras.

determinadas áreas do conhecimento, mais sim de disciplinar os corpos infantis, moldar a criança conforme o querer do adulto.

[...] a invenção da infância implica na produção de saberes e “verdades” que têm a finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares. Impõe-se sobre a infância uma **ordem normativa** que lhe dá uma determinada visibilidade. (DORNELLES, 2005, p.19) [grifos nossos]

Romper com essa relação de poder sobre as crianças, com essa cultura opressiva que o faz do adulto um dominador das crianças seria uma meta a perseguir, no sentido de dar autonomia às crianças e acreditar ou apostar em sua capacidade, que passaria por uma maior participação nas decisões que incidem em seu dia a dia na escola infantil.

[...] promover a participação infantil significa investir na autonomia e na capacidade de autoconstrução e auto-regulação de subjetividades. **Promover a participação infantil não é incentivar o surgimento de pessoas rebeldes e desordeiras e nem significa submissão incondicional dos adultos à vontade das crianças.** Raciocinar dessa forma seria apenas inverter a situação entre oprimidos e opressores sem que houvesse qualquer ganho para a coletividade. Promover a participação é **experimentar um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa, das responsabilidades compartilhadas e, principalmente, do compromisso que grupos de pessoas, crianças e adultos, podem assumir durante a condução do processo decisório da realização das ações de um determinado projeto.** (PIRES; BRANCO, 2008, p.420) [grifos nossos]

Ao invés deste caminho compartilhado e cooperativo, predomina uma escola que se preocupa demais com o ensinamento, com a preparação da criança para a vida escolar e o que vemos é a invenção de “métodos de ensino e as pedagogias que passam a regular as várias fases do seu crescimento. Práticas estas que funcionam como dispositivos que possibilitam que as crianças sejam submetidas à medição [...] classificação.” (Dornelles, 2005, p.58)

Dornelles (2005, p.59) traz o conceito de disciplina baseado em Foucault (1998) e afirma que a escola está moldando os indivíduos, para que todos sejam iguais, em um momento de grande plasticidade corporal e espiritual; a criança é preparada na escola para aquilo que a sociedade espera dela, isto é, uma maneira de ser bastante passiva que contraria as metas formuladas nos documentos legais educacionais, que afirmam pretender promover autonomia, a criatividade e o incentivo, como já evidenciamos em vários momentos da dissertação. Nesse sentido vemos contradição entre as normas e as práticas. O medo das professoras parece grande em deixar a criança ser protagonista dentro da sala de aula; o que parece precisar afirmar continuamente a autoridade, o que faz com que se crie uma barreira que pode torná-lo distante das crianças. É como se a professora fosse quem manda e as

crianças apenas obedecem. Fato esse que faz com que o protagonismo compartilhado tenha muito pouca chance de ser construído.

Muitos educadores entendem o período da educação infantil como o momento ideal para ‘moldar’ a criança que, por vezes, pode ser vista como dócil e maleável. Essa perspectiva de educação pode produzir efeitos pedagógicos disciplinares: “tais pedagogias produzem uma organização pedagógica do espaço e do tempo e uma individuação dos alunos. Produzem, também, uma maximização da energia e força dos corpos das crianças, tornando útil e econômico o tempo e os movimentos de cada indivíduo.” (2005 p.60)

[...] a criança passa a ser esquadrinhada, desarticulada e recomposta numa maquinaria que fragmenta seu corpo e mente dividindo-a em si mesma. Cria espaços específicos para sua educação, controla seu tempo, organizando seus horários, suas funções e produz um corpo particular de teorias e especialistas com suas tecnologias específicas. O espaço constituído para a educação da infância é a escola, que passa a funcionar como uma máquina que se funda na forma do panoptismo⁷⁴ e que funciona, portanto, **restringindo o espaço pela ordenação e seriação do tempo.** (DORNELLES, 2005, p.66) [grifos nossos]

A partir das considerações do conjunto de autores elencados, poderíamos designar esta lógica imperante em muitas escolas de educação infantil de nosso país com a expressão ‘Tempinhos Modernos’, uma referência ao clássico filme de Charles Chaplin Tempos Modernos, que faz uma caricatura de rotina das fábricas, mas também evoca a rotina dos pequenos que frequentam as popularmente chamadas creches. É o que teremos a oportunidade de observar no próximo capítulo, na apresentação dos resultados da pesquisa empírica.

⁷⁴ Referência à célebre obra de Jeremy Bentham, O panóptico (1976).

4 PESQUISA DE CAMPO: ESCOLHAS METODOLÓGICAS, COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo constitui-se na parte que considero mais significativa dessa investigação: a pesquisa de campo. Pesquisar junto a crianças tem interessado pesquisadores que apontam dificuldades, como por exemplo, com relação aos recursos para coletar dados: não temos como dar à criança questionários, fazer perguntas diretas; temos que ir conquistando-a dia a dia. Talvez seja esse o fato que mais me assustou ao produzir esta dissertação, mas também, mais me encantou! Essa preocupação em olhar a criança, minimizando o meu olhar adulto, e principalmente tentando me afastar da professora que habita em mim, usando métodos que pudessem trazer à tona a voz das crianças, o que realmente parece ter dado sustentação ao meu estudo. Sinto que fazer uma pesquisa de qualidade neste campo foi uma tarefa difícil, mas a paixão pela infância e pelas novas descobertas que fui fazendo em cada leitura e, especialmente, em cada entrevista, me deram suporte e coragem para seguir em frente.

Dentre os autores e pesquisadores que vem trabalhando no Brasil com pesquisa diretamente com crianças destaco a relevância de Rosimeire Costa de Andrade Cruz⁷⁵ (2009), que aponta duas razões que dificultam essa tarefa (dificuldades que tive de enfrentar): a primeira está no fato de que os adultos ainda são inexperientes na tarefa de ouvir as crianças; e a segunda está ligada à insuficiência de referências teórico-metodológicas sobre esse tipo de investigação.

4.1 ALTERNATIVAS PARA PESQUISAR COM CRIANÇAS

As inquietações que levaram a pesquisar sobre o tema estão sendo desenvolvidas conforme os objetivos elencados. Buscamos elaborar um quadro analítico do que trazem os artigos especializados disponíveis em bancos de dados como ANPEd, Scielo, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e livros. Em seguida compreender e ampliar conhecimentos quanto ao acervo bibliográfico referente à infância e à criança.

⁷⁵ Pesquisa na área de Educação Infantil, com ênfase em rotinas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, atuando principalmente nos seguintes temas: cobertura e qualidade do atendimento, formação de professores e organização do espaço e do tempo das crianças na instituição.

Quadro 1: BANCO DE DADOS

BANCO DE DADOS	CATEGORIA e QUANTIDADE DE TRABALHOS					PERÍODO
	Protagonismo Infantil	Cultura	Sociologia da Infância	Ouvir as crianças	Direitos da criança	
SCIELO	02	08	08	02	11	1999/2016
CAPES	03	01	01	04	02	2013/2016
ANPED GT 07	02	04	02	02	05	2004/2015
TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS RELEVANTES PARA A PESQUISA	07	13	11	08	18	

Fonte: Elaborado pela autora (2015) ⁷⁶

Com muitas dúvidas iniciais, o primeiro passo do meu levantamento bibliográfico foi saber como estão sendo feitas pesquisas com crianças pequenas. Fui à busca e resgatei alguns autores e pesquisadores que se dedicam a pesquisar a criança, partindo dela. E para minha tranquilidade ou para minha maior aflição, encontrei em grande parte desses escritos uma preocupação desses autores em se fazer pesquisa de maneira séria e ética com crianças. Martins Filho (2011) apresenta as dificuldades relativas às metodologias que possibilitem a escuta da criança:

No Brasil, é muito nova entre pesquisadores a preocupação de desenvolver metodologias de pesquisa que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças, ou ainda que considerem as crianças como informantes e **interlocutoras competentes para falarem de si mesmas durante a coleta de dados**. Se, tradicionalmente, desenvolver pesquisas sobre as crianças já gerava enfrentamentos e muitos desafios ao pesquisador, o que dizer do propósito de desenvolver práticas metodológicas de pesquisas com crianças desde tenra idade? (MARTINS FILHO, 2011, p.83) [grifos nossos]

Os adultos em sua maioria não conseguem compreender a criança como ator social; ela continua sendo vista como um ser frágil e incapaz. A propósito, Finco (2011) refere: o grande desafio está em compreender que, **como categoria social específica, as crianças atuam a partir das suas próprias especificidades, a partir de sua visão de mundo, no impacto que produzem suas primeiras experiências, na relação com os adultos, às vezes controladoras, às vezes protetoras, fonte de satisfação, mas também de frustração** (FINCO, 2011, p.167). [Grifos nossos]

Nesse sentido Kosminsky (2011) explica a importância de respeitar a criança, seu tempo, seus limites:

⁷⁶ Obs.: no Apêndice A desse trabalho trago os quadros de levantamento de dados detalhados.

Na interação pesquisador-pesquisado deve-se **respeitar o tempo da criança** e do jovem, que são diferentes do tempo do adulto. Este, especialmente, um idoso, pode dispor de mais tempo para conceder uma entrevista e de maior concentração, maior poder de decisão quanto às respostas. No caso de uma **pesquisa com crianças, uma relação desigual por princípio**, o pesquisador deve estar atento mais do que nunca à condução ética da relação com a criança e o jovem, devendo buscar o consentimento do adulto responsável, seja ele o pai, a mãe, o professor. (p.11) [grifos nossos]

4.2 ESCOLHAS E CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS

Quando surgiu a ideia de fazer pesquisas **com** crianças e não **sobre** crianças, a primeira preocupação foi de que maneira eu faria isso, quais métodos e recursos utilizaria para conversar com as crianças dentro do universo da pesquisa, e como iria transcrever os dados da minha busca evitando uma visão adultocêntrica. De acordo com Martins Filho (201, p. 81) “o interesse em desenvolver pesquisas com crianças pequenas tem crescido substancialmente nas últimas décadas. Podemos dizer que as crianças têm ocupado lugar de destaque”. Porém, como faria para ser fiel aos meus pesquisados, com idade entre 4 a 5 anos?

Na busca por metodologias de pesquisa com crianças constatei que grandes partes das investigações usam a etnografia como método mais confiável, principalmente entre os sociólogos da infância. O próprio Corsaro⁷⁷ utiliza a etnografia em suas pesquisas e sugere aos pesquisadores a etnografia participante, na qual o pesquisador se relaciona diretamente com as crianças. Para ele, só é possível estudar a criança estando junto com ela, não como um adulto superior, mas como um de seus coleguinhas.

Inicialmente pensávamos em adotar a metodologia etnográfica, com observação participante, interagindo com as crianças por meio de desenhos, fotos, filmagens, histórias no próprio espaço em que se dá a educação infantil. Recursos esses bastante utilizados em pesquisas que buscam esse olhar da criança enquanto sujeito ativo⁷⁸ na escola. Porém, à medida que o projeto foi se desenvolvendo e as leituras avançando, concluímos que nosso propósito de escutar as crianças sobre as suas vivências na escola infantil requeria tempo e espaço para sua voz livre e sem interferência de terceiros. Fomos percebendo que no espaço

⁷⁷ Trago aqui a experiência de Corsaro em uma escola infantil italiana, na qual ele passou alguns meses observando as crianças pequenas dentro do contexto escolar e participando ativamente das brincadeiras e atividades diárias delas.

⁷⁸ Ao usar o termo sujeito ativo me refiro a um termo usado pela sociologia da infância para explicar a necessidade de ver a criança como sujeito principal dentro da sala de aula, escutando suas inquietações, suas opiniões e trazendo elas para o contexto da escola.

da escola as atividades naturalmente continuariam e nossa presença interferiria na dinâmica do grupo, bem como, as demais crianças e a professora interferiria nas manifestações da criança sujeito de minha pesquisa. Não seria possível entrevistar a criança nesse ambiente crivado de estímulos. E apenas observando as crianças não conseguiríamos dados significativos para uma pesquisa que busca **ouvir** a criança.

Foi possível distinguir então entre observar a criança e escutar a criança. Observá-la em interação na sala ou escutar sua narrativa e testemunho sobre sua experiência escolar, o que seria mais adequado fazer fora das interferências da sala de aula, contando com a sua memória recente e vivências significativas que se apresentariam na sua fala.

Assim tomamos a decisão de compor nossa metodologia empregando princípios e elementos da etnografia utilizados pelos sociólogos da infância e alguns elementos inspirados nas metodologias da História Oral, a fim de entrevistar as crianças fora do espaço escolar. Também sustentou esta decisão o fato de que a linguagem, as palavras são capazes nomear fatos e experiências ausentes, presentificando-as. Partindo dessa possibilidade das palavras, estar longe da escola permitiria à criança desenvolver sua narrativa a partir de memórias significativas do que vivencia na escola, sem estar sujeita à dinâmica da sala de aula e suas influências do presente, acontecendo naquele momento. Optou-se então por decidir, com os responsáveis pela criança, em geral os pais ou um dos progenitores, o local mais adequado para a coleta de dados junto à criança. Seis entrevistas no total de oito foram realizadas na residência familiar. Trabalhamos com o pressuposto de que, estando em um ambiente familiar, a criança sente-se à vontade e segura para participar da pesquisa; são elementos que fazem parte dos princípios da Sociologia da Infância para pesquisar com crianças, no sentido de tornar a criança um sujeito ativo.

Como já mencionado neste trabalho, o recurso à história oral é considerado importante por Kuhlmann (1998), quem assinala que é escassa a utilização da história oral com crianças. Entretanto, à medida que não podemos aplicar um questionário escrito, como afirma o autor, com crianças, é a fala, a oralidade a que pode ser escutada, tornando oportuno e útil adaptar as técnicas de história oral, muito utilizadas com idosos⁷⁹ indígenas e populações analfabetas ou de cultura formal escassa, como populações do campo. A história oral é, portanto, um recurso que amplia as possibilidades de abordagem da história da infância. O autor exemplifica, dizendo que ao contar sua história de vida uma criança de dez anos terá uma memória mais

⁷⁹ Na obra Memória e Sociedade - Lembranças de Velhos (1994) de autoria Ecléa Bosi, utilizada por Jocemara Pereira (2008) se inspirou nesse livro que entrevistou velhos e encontrou subsídios importantes para utilizar a história oral em pesquisa com jovens egressos do Ensino Fundamental.

recente de sua infância, permitindo na documentação um olhar mais marcado por um ponto de vista infantil.

Ainda nesse sentido Jucirema Quintero relata:

No âmbito da Sociologia, há ainda resistência em aceitar o *testemunho infantil* como fonte de pesquisa confiável e respeitável. Além disso, apesar de a etnografia e de a história oral serem indicadas pelos pesquisadores adeptos da abordagem interpretativa como recursos metodológicos eficientes no registro do “posto de vista” das crianças, a entrevista, tal a qual concebemos, tem se mostrado como um instrumento pouco adequado quando utilizada junto a este “pequeno sujeito” ou “pequeno objeto” emergente. Muitos pesquisadores, ao entrevistarem a criança em suas pesquisas, não problematizam os dados e tampouco descrevem em seus textos os elementos constitutivos do processo de recolha da voz da criança. (QUINTERO, 2002, p.140)

Esse é um dos desafios de utilizar a entrevista com crianças de maneira correta e que traga dados fidedignos para essa pesquisa. Quintero faz o alerta sobre a necessidade e cuidado ao transcrever os elementos constitutivos do processo de escuta da criança, para além das palavras que enuncia, tal como descrever silêncios, ações, hesitações ou interferências de terceiros ou do ambiente. Para tanto construímos um roteiro (Apêndice D) apenas com tópicos que foram utilizados como provocação ou estopim para desencadear a imaginação e fala da criança. Esse é para mim mais um desafio desse trabalho, conhecer esse método e mostrar que é possível usá-lo em pesquisa com crianças pequenas.

Além da história oral, da entrevista com as crianças, outros recursos puderam ser incluídos. De acordo com Kosminsky (2011) é importante usar uma variedade de recursos, uso do gravador, desenhos, fotos, sendo que na medida em que a tecnologia vai avançando, novas técnicas passam a ser utilizadas. Mas o importante é não perder de vista a construção de um conhecimento crítico, centrado na criança.

Outro recurso empregado foi uma maquete produzida pela pesquisadora, que representa uma escola em miniatura e reproduz seus principais elementos (internos e externos: sala e pátio), que compõe as escolas de educação infantil no município onde realizamos a pesquisa, incluindo os personagens que as animam. A maquete contém mesas, cadeiras, colchões, tapete, balanços, escorregadores, entre outros objetos frequentes nas salas de educação infantil. Todos os objetos miniatura são móveis, sendo possível a cada criança criar a sua configuração, de acordo com as representações que guarda na memória.

Também compõem o material complementar especialmente construído para ampliar a coleta de dados, bonecos que reproduzem a diversidade de atores sociais que fazem parte do contexto da educação infantil (adultos e crianças). Com a ajuda da maquete, as crianças

pueram, por meio da ação lúdica, organizar sua escola, conforme a representação que fazem dela, revelando um pouco da dinâmica que acontece em seu cotidiano e também suas experiências e desejos, como elas gostariam que fosse a escola, por exemplo.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)⁸⁰

Figura 1: Maquete utilizada como instrumento na coleta de dados



A relevância desse instrumento de pesquisa se dá pelo fato de que brincando as crianças conseguem construir significados e representar suas experiências. A brincadeira pode ser grande aliada dos pesquisadores que se interessam pela infância, pois descobrimos o mundo da criança observando e interagindo nas brincadeiras infantis.

⁸⁰ Maquete representada pelas crianças, na primeira figura o espaço total da escola, algumas crianças estão brincando, outras no tapete. Na segunda figura temos a representação da hora da atividade e na terceira figura a hora do sono.

[...] No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p.134).

4.3 OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA

Com os protagonistas da pesquisa estou me referindo aos sujeitos da investigação que deram vida e cor a este estudo, as pequenas crianças que me instigaram à escuta, em busca de uma educação de qualidade, que as respeite e reconheça como sujeitos ativos e capazes. Foram protagonistas oito crianças⁸¹ com idade entre quatro a cinco anos⁸². Inicialmente conversamos com essas crianças, escolhidas segundo os seguintes critérios.

O primeiro é que tivessem idade entre quatro e cinco anos; o segundo é que estivessem frequentando a educação infantil; o terceiro é que fossem crianças do meio de convivência da pesquisadora, cuja família fosse conhecida o suficiente para que seus pais autorizassem a participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa. Observe-se que, escolhemos crianças e não escolas. As oito crianças frequentam escolas diferentes; lembramos que o objetivo da pesquisa era conhecer, não os métodos de uma professora ou de uma escola, mas o protagonismo das crianças no contexto da educação infantil. Dessa forma, embora a amostra seja relativamente pequena, os elementos que se mostrarem significativos não estarão associados a situação ou condições ou métodos da escola.

A amostra de crianças incluiu aquelas que estudam na rede municipal de Lages ou na rede particular, crianças de diferentes etnias, crianças que estudavam em escola pública e foram transferidas para escolas particulares, caracterizando certa diversidade. Pretende-se com esse grupo diverso de crianças, obter respostas centradas na criança e não na instituição, na professora ou em outro fator.

4.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

⁸¹ No Apêndice F encontram-se os quadros com o perfil das crianças entrevistadas.

⁸² O foco da pesquisa era com crianças que tivessem entre 4 ou 5 anos. Porém, ao longo dos meses, duas crianças completaram seis anos, o que não fez com que fossem excluídas da pesquisa, pois as mesmas frequentam turmas da Educação Infantil.

A pesquisa de campo contou com um encontro com cada criança participante da pesquisa. No primeiro momento conversei com os pais pedindo que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e também expliquei para as crianças que assim como elas vão para a escola eu também estudo e precisava da ajuda delas na minha tarefa. Também solicitei a elas que assinassem o TCLE, então, enfatizamos a interação entre a pesquisadora e criança, a observação de suas ações, partindo da importância da brincadeira para deixar a criança mais à vontade durante o encontro. Nesse primeiro tempo apresentamos como recurso a maquete produzida pela pesquisadora, permitindo à criança a sua manipulação e montagem da sua sala.

Enquanto as crianças estavam brincando com a maquete, a pesquisadora ia direcionando as perguntas que constavam no roteiro⁸³ no qual destacávamos alguns pontos relevantes para conduzir a conversa com as crianças, envolvendo suas vivências, suas experiências na escola, com vistas a obter a memória significativa dessas narrativas, dando importância ao que as crianças falam o que vem na sua voz, buscando o protagonismo infantil. As conversas foram gravadas em áudio⁸⁴ para tornar mais fidedigno o exame dos depoimentos posteriormente, ao analisar os dados. As entrevistas duraram em torno de uma hora; é importante levar em conta que as crianças se movimentam, se dispersam e se concentram, sendo função da pesquisadora acompanhar suas atividades; assim, a duração das entrevistas foi variável.

Não podemos deixar de considerar a o uso de desenhos, rabiscos, músicas, como recursos que auxiliaram no processo de investigação junto às crianças pequenas, uma vez que, algumas crianças apresentaram dificuldades para falar, mas consigam se expor desenhando, cantando ou brincando⁸⁵.

4.4.1 Estratégias e procedimentos para análise

As entrevistas gravadas foram inicialmente transcritas para estudo e análise. Encerradas todas as entrevistas, iniciamos a leitura atenta, grifando os trechos que se mostraram significativos para responder ao problema de pesquisa e seus objetivos. Os trechos grifados foram sendo classificados, primeiramente conforme os tópicos do roteiro-guia da

⁸³ Esse roteiro está disponível no Apêndice E e teve como função orientar a entrevista, levando em conta que as crianças podem falar diretamente sobre os assuntos do roteiro, mas também podem falar sobre outros temas significativos que não tenham sido previstos no roteiro, ou podem inclusive silenciar (não falar nada). Trata-se de um roteiro oculto pois só a pesquisadora tem acesso a ele.

⁸⁴ A gravação das entrevistas foi autorizada pelas crianças. Todos concordaram que eu poderia gravar suas falas.

⁸⁵ Estes elementos aparecem na análise dos dados, bem como, todos os recursos utilizados com a criança.

coleta dos testemunhos dos sujeitos da pesquisa, que poderiam ser considerados como categorias prévias para coleta de dados. Finalizado o longo trabalho de leitura e grifos procedeu-se a um segundo exame, agora focado nos grifos basicamente, com a finalidade de identificar aqueles aspectos que se apresentaram com maior incidência na fala das crianças. Deste segundo exame resultou um agrupamento temático, a partir do qual foram gerados 7 quadros, que apresentamos no próximo tópico.

Estes achados, classificados por semelhança de conteúdo, emergiram neste processo de análise, gerando categorias, algumas previstas e outras novas. Estas novas dimensões que emergiram dos dados de campo constituem-se em descobertas relevantes.

Utilizando-nos dos princípios da análise de conteúdo, fomos identificando a incidência das ocorrências de temas comuns entre os depoimentos das diferentes crianças. Esta análise foi guiada inicialmente pelos elementos presentes na problemática de pesquisa, mas foi se abrindo para reconhecer surpresas que apareceram nos testemunhos das crianças e que foram levadas em conta na análise dos dados, levando às conclusões da pesquisa. Outros registros como fotografias, desenhos e diário de campo funcionaram como elementos complementares para enriquecer a análise, sendo incorporados à interpretação do conjunto, quando pertinente.

Os dados tabulados foram objeto de minuciosa observação e análise que permitiram interpretar as vozes e ações dos pequenos sujeitos, encaminhando para as conclusões da pesquisa. Os quadros que apresentamos a seguir referem-se às seguintes temáticas: “Castigo/punição” (quadro 02); “Imaginação/desejos da criança” (quadro 03); “Protagonismo/autoritarismo da professora” (quadro 04); “Regras” (quadro 05); “Rotina” (quadro 06); “Atividades/trabalho” (quadro 07); “Diversidade de brincadeiras” (quadro 08).

4.4.2 Análise de dados

Iniciamos a análise dos dados apresentando 07 quadros nos quais organizamos as informações coletadas junto às crianças por conteúdos que se mostraram relevantes pela sua incidência emergente, constatada no exame minucioso das entrevistas transcritas. O quadro é mostrado e depois comentado, ressaltando para o leitor os aspectos que consideramos importantes para a compreensão do problema da pesquisa formulado inicialmente. Após a apresentação e comentário por quadro, mostra-se um quadro síntese das categorias emergentes na pesquisa de campo, também comentado, onde os resultados principais são formulados, para, na sequência, apresentar as considerações finais.

O primeiro dos 07 quadros refere-se às falas das crianças em torno de punições e castigos, como veremos relativos às circunstâncias em que as atividades lúdicas são interditas. São enunciados que referem algum tipo de reprimenda por parte da professora e estão associadas a castigo ou repreensão, situações caracterizadas pelas crianças como desagradando a docente. Propomos ao leitor que examine o quadro atentamente para, em seguida, ler os comentários analíticos que tecemos, buscando interpretar as falas das crianças, no contexto da problemática da pesquisa.

Quadro 2: CASTIGO/ PUNIÇÃO

CRIANÇA	PUNIÇÃO: SEM PARQUE	PUNIÇÃO: DESOBEDECER A ROTINA	PUNIÇÃO POR FAZER “ARTE” OU BRIGAR
Ana	“P: e você vai todos os dias no parque”? A: não, porque os amigos fazem bagunça ⁸⁶ , um monte de dia eles fazem bagunça”.	“P: e quando suas professoras ficam felizes ”? A: quando eles obedecem. P: e quando que ela fica triste? A: quando eles não obedecem , daí ela briga com eles. P: briga? E como que ela briga? A: “gritando.”	
Beatriz	Obs.: Na entrevista de Beatriz não encontrei algo relacionado a castigo/punição		
Davi	Obs.: Na entrevista de Davi não encontrei algo relacionado a castigo/punição		
Gabriel			“P: e quando ela (professora) fica brava”? G: quando a gente bate nos amigos e faz bobeira P: e aí o que-ela diz? G: ela diz pare de bobeira P: e quando que a prof. fica feliz? G: na hora que a gente não faz bobeira G: e brinca juntinhos e com felicidade”
Joana	“P: então vocês ajudam a prof.? J: é a gente ajuda se não a gente não vai no parquinho”	“J: a Prof. brigou e o meu amigo Antony e o meu amigo Pedro ficaram de castigo porque saíram do lugar, daí a prof. tirou a massinha deles P: o castigo era ficar sem	“[...]J: quando bagunça na área coberta a pro deixa de castigo P: e qual é o castigo? J: a prof. coloca sentado na cadeirinha que ela tem P: daí fica muito tempo na

⁸⁶Foram grifados os termos considerados mais relevantes em todos os quadros, para chamar a atenção do leitor, pois esses termos estão relacionados com as categorias emergentes na pesquisa de campo.

		<p>massinha? J: sim porque daí eles levantaram com a massinha, e a pro não deixava [...]. J: Eles comem bastante e tem que comer P: e se não quiser comer tudo? J: daí a prof. briga né.”</p>	<p>cadeirinha? J: só quando a Prof. manda sair, aí um amigo meu chamado Luan fica na cadeirinha sempre P: e ele obedece depois? J: daí não, ele continua fazendo arte[...] P: e o que a prof. faz quando está na mesa? J: ela manda recado, quando os alunos não obedece, P: ela manda recado? J: sim, na agenda, para os pais dos amigos teimosos</p>
Lucas	<p>“P: e você vai todos os dias no Parque da sua escola? L: quando tá a chovendo eu não vou, nem quando não se comporta P: quando não se comporta não vai no parque? e fica com quem? L: fica na sala [...] P: esse amigos não vão para o parque? L: esses amigos não obedeceram”</p>	<p>“P: e o que acontece com quem não faz atividade? L: daí ela (professora) briga”</p>	<p>L: quando os alunos não se comportam, as vezes eu fico assim sabe (coloca as mãos sobre a mesa e a baixa a cabeça) fico assim até eu melhorar eu tenho que ficar assim pra ficar quietinho! Quando briga com os amigos daí fica</p>
Mateus	<p>Obs.: Na entrevista de Mateus não encontrei algo relacionado a castigo/punição.</p>		
Sara	<p>“S: estão indo para o parque (deixa uma boneca na cadeira) essa aqui ficou na sala porque desobedeceu a pro P: o que ela fez? S: só fica gritando e brigando e desobedeceu a prof. P: só ela ficou na sala? ficou sozinha? S: não tem mais um amigo e a professora que vai ficar cuidando P: a professora não vai pro parque? S: claro que não, ela fica olhando eles, cuidando do que desobedeceu.”</p>	<p>“P: e se não fizer fila? S: a Prof. briga P: o que ela diz? S: ela diz: cada um vai na fila, vai na fila e se não for ela deixa na sala”</p>	<p>“S: tem um menino no banheiro (vai até o banheiro e pega o boneco que havia levado até lá na hora do parque leva até a torneira e finge que está lavando a mão, pega a boneca da professora e leva até ao banheiro, volta junto com o boneco e coloca o boneco sentar conversa como se fosse a professora: você está de castigo. Coloca esse boneco sentado em uma cadeira longe dos amigos P: por que-ele ficou de castigo? S: porque ele tava se molhando na pia. Agora vai escrever o nome dele no quadro (pega a boneca da professora e finge que está escrevendo João) (Dá um grito como se fosse a professora:) vão sentar [...] P: até que horas ele vai ficar ali sentado? S: ele vai ficar ali até a hora que a mãe dele vim, porque ele tá de castigo, muito castigo!</p>

			P: ele deve estar triste? S: mas tem que estar triste.”
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Como pode ser constatado no quadro acima, as palavras **castigo**, **não se comportar** e **desobediência** se fizeram presentes nas falas da maioria das crianças. Apenas três das oito crianças entrevistadas não expressaram esses itens. Das cinco crianças que falaram sobre castigo, quatro relacionaram o castigo com a interdição de ir ao parquinho, onde as crianças podem brincar com bastante liberdade. Ana diz que não vai todos os dias ao parque “**porque os amigos fazem bagunça**”. Joana relata que as crianças ajudam a professora (a organizar a sala, pegar materiais); mas quando não o fazem, ficam sem ir ao parquinho. Lucas diz que “**não vai ao parque quando está chovendo** e também **quando não se comportam**” e devem permanecer na sala, enquanto os coleguinhas vão ao parque. Sara deixa dois bonecos (duas crianças) sentadas e diz que “elas **não vão ao parque porque desobedeceram a professora**, vão ficar sentados na sala e uma das professoras ficará olhando para elas” (vigiando).

Diante disso, se faz necessário repensar como estamos tratando nossas crianças nos centros de educação infantil: ir ao parque brincar, se movimentar, se expressar são atividades bastante livres e momentos de lazer das crianças; conseqüentemente, um direito delas. Podem ser estas atividades utilizadas como prêmios e punições?

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: “As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; [...]” (BRASIL, 2006, p.19). Ou seja, brincar é um direito da criança, que deve ser-lhe garantido.

Enquanto a rotina que se apresenta como algo que parece ser bastante cansativo nas entrevistas (hora para dormir, hora para comer etc.), também vemos que deixar de seguir a rotina é motivo de punição. Ana diz que **suas “professoras ficam felizes quando as crianças obedecem e tristes quando não obedecem**, daí elas brigam e gritam” (as professoras). Joana diz que seus amigos ficaram de castigo porque levantaram com a massinha e não pode brincar em pé com a massinha, apenas sentado; “então a professora deixou eles sem massinha”. Também relata que tem que comer tudo, porque **se não comer tudo a professora briga**. Lucas deixa claro que tem que fazer a atividade, porque “**quem não faz a atividade, a professora briga**”. E Sara relata que tem que fazer fila, que se não quiser fazer fila, fica na sala.

Ao falar em bagunça, quatro crianças também a relacionam com castigos. Gabriel diz que a professora fica brava quando os amigos “fazem bobeira”. Joana diz que **“quando os amigos não obedecem na área coberta ficam muito tempo de castigo sentados na cadeirinha”**; fala também que a professora fica bastante tempo escrevendo recado para os pais na agenda dos amigos que não obedecem.

Lucas diz que **“quando não se comporta ou briga com os amigos tem que ficar sentado com a cabeça baixa e quietinho”**. Sara encena um episódio de um amigo que pediu para ir ao banheiro e foi se molhar, então a professora brigou com ele, deixou ele sentado, longe dos amigos, até a mãe dele chegar. Ao conversar com Sara, comento que esse amigo talvez fique triste, então ela me responde: “mais tem que estar triste!” Sinto na fala da criança que isso se tornou uma prática comum para ela.

Os que vemos nessas quatro crianças que relacionaram o castigo a comportamentos que não seguem exatamente o esperado pela professora, são que ambas em algum momento, seja brincando em pé com a massinha, sejam se molhando no banheiro, estavam tentando ser protagonista, protagonismo esse considerados pelas professoras como rebeldia e cortado logo no início. É como se fosse preciso colocar as crianças de castigo para que os amiguinhos vejam e não “saíam da linha”, não tentem fazer igual: castigos exemplares! De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2016):

Cabe ao sistema educacional garantir as condições necessárias ao trabalho pedagógico na Educação Infantil: a organização de espaços que ofereçam às crianças oportunidades de interação, exploração e descobertas; o acesso a materiais diversificados geradores de enredos para explorações, para as produções e para as brincadeiras infantis e **a gestão do tempo, proporcionando uma jornada que lhes dê o tempo necessário para viverem suas experiências cotidianas, valorizando, especialmente, as oportunidades de interações e brincadeiras** (BNCC, 2016, p. 27) [grifos nossos]

Estes trechos da BNCC não parecem sustentar as reprimendas que constatamos nos depoimentos das crianças. O texto parece bem mais permissivo e aberto do que a prática docente revela na voz das crianças entrevistadas. Enquanto professora de educação infantil sei o quanto é difícil ter uma sala com 20 crianças, cada uma com seu pensamento, com suas angústias, com seu jeito. Porém, é possível usar essas diferenças ao nosso favor e, sobretudo, a favor das crianças; talvez se elas tivessem permissão para brincar em pé com a massinha, por exemplo, não precisariam ser repreendidas. Faz-se necessário o professor se colocar no lugar da criança, entender o seu tempo e sua forma dinâmica de estar no mundo.

Passemos agora ao segundo quadro desta série, no qual organizamos uma seleção de depoimentos das crianças que revelaram o que desejam ou imaginam.

Quadro 3: IMAGINAÇÃO/DESEJOS DA CRIANÇA

CRIANÇA	IMAGINAÇÃO	DESEJO
Ana	<p>A: é, mas o Daniel todo mundo odeia P: por que? A: porque ele só faz bagunça e fofoca com a Prof., por isso que os amigos não gostam dele P: que fofoca que ele faz como a Prof.? A: um monte, fala da gente, também chama nome, faz um monte de coisa errada! [...]</p>	<p>A: sabe aquele Baldão de guardar os brinquedos? P: sim A: eu queria um baldão cheio de brinquedos novos. Eu também queria que tivesse uma pia roxa, mas tem pia só branca P: por que você queria uma pia roxa? A: porque eu gosto é mais bonito P: e lá na sua sala o que você não queria mais que tivesse? A: a decoração da porta P: O que tem na porta? A: um monte de coisa de bicho secreto, é muito feio [...] P: e se pudesse tirar alguma coisa da sua sala o que você iria tirar? A: eu ia tirar a decoração, essa sala ta mais bonita que a minha.</p>
Beatriz	<p>B: (pega todos os bonecos e leva para o parque) agora eles estão dormindo P: dormindo no parque? B: é, eles estão cansados</p>	<p>B: (despesa tudo sobre a maquete) lá na minha escola também tem comida (vai arrumando as comidas sobre a mesa e vai arrumando os bonecos sentados na cadeira) eu acho que ela quer comer maçã [...] B: [...] Eles já comeram, eu acho que eles querem brincar no parque [...] B: agora eu acho que eles vão passear P: onde que eles vão passear? B: eu acho que em todos os lugares (Vai formando uma grande fila de bonecos) eu acho que todo mundo quer passear [...] B: eles vão no shopping [...] P: tem árvores lá na tua escola? B: não, mas eu queria que tivesse árvore</p>
Davi	<p>D: [...] tem árvore lá na minha escola P: e pode subir na árvore? D: pode, pode bem alto [...] D: (pega a bola de isopor) O que é isso uma cebola? P: isso é uma bola, tem bola na sua escola? D: tem, mas eu vou chamar isso de cebola</p>	
Gabriel		<p>[...] G: Agora a gente brinca no tapete, brincam de tudo [...] G: o meu tapete é bem colorido, tem até cor-de-rosa, por que não tem Rosa aqui nesse tapete? P: não tem Rosa G: mas você deveria colocar a cor rosa [...] P: todo dia tem que fazer atividade? G: sim, mas eu gosto mais de jogar futebol [...] G: agora eles vão brincar, do que eles quiser P: pode brincar do que você quiser? G: não, mas eu gostaria que pudesse, se pudesse brincar de tudo! [...]</p>

		G: as profs não me deixam pintar com tinta , eu queria fazer um boneco de massinha e pintar seu rosto com tinta
Joana	P: e o que você mais gosta de fazer lá na escola? J: eu gosto mais de desenhar P: e o que você gosta de desenhar? J: eu gosto de desenhar coisas, quadra futebol e eu sei fazer uma quadra [...] J: eu gosto mesmo é de jogar futebol com os amigos que querem	J: [...] e tem minhoca na terra P: vocês brincam na terra? J: seria legal, mais não pode, só quem cuida da horta é o terceiro ano
Lucas	L: você é criança? P: porque você acha que eu sou criança? L: porque você gosta de brincar e quem brinca é criança. [...] P: e onde é que tá a professora? L: ta aqui (mostra do lado do armário) P: tá fazendo o quê aí? L: tá olhando se não vem nenhum bicho.	L: Sabia que tem uma balança só minha lá no parquinho? P: só tua, e se alguém for brincar na tua balança o que acontece? L: aí eu falo que a minha balança não está livre [...] L: o Lucas ta passeando, prof. posso passear? (Simula a professora respondendo) Pode. Eu queria passear lá na escola. (Sai com o boneco pulando) vou passear no banheiro. E os outros amigos vão ficar sentados me esperando [...] L: agora nós poderíamos montar uma casinha, bem grande, eu queria que tivesse uma casinha grande na minha escola, mas não tem.
Mateus		P: mas não era hora do café? M: sim, café com laranja, eu adoro laranja
Sara		S: Na minha sala tem mais meninos aqui tem mais menina vamos fingir que tem mais meninos (coloca os bonecos nas cadeiras) [...] P: os meninos ficam separados das meninas? S: não todos juntos, mas eu queria separar P: Por que você queria separar? S: Porque é mais legal [...] S: Sabia que tem 4 balanças eu queria que tivesse 5 porque Sem mentira eu queria que tivesse 10!

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Falar em protagonismo infantil, em considerar a criança um sujeito que deve ser ouvido, me faz pensar em deixar a criança aguçar a sua imaginação e, na medida do possível, vivenciar seus desejos, uma vez que a exploração do novo é movida pela curiosidade, por sua vez associada aos desejos da criança. Nesse ponto é interessante evocar a experiência do CEI Miosótis que visitei (Joinville-SC), que reformou toda sua estrutura física partindo dos desejos das crianças, o que nos mostra que há outras formas de organizar o espaço e o tempo da educação infantil. Uma condição fundamental para parece ser, mostra essa experiência, a consciência da necessidade de inverter a lógica de poder vigente, dos adultos sobre as crianças, que parece ser aceita como natural em muitos casos que observamos na pesquisa.

De acordo com Martins Filho (2005, p.9), “é necessário ampliar as possibilidades de se ouvir, ver e perceber as crianças na relação e no convívio com as outras crianças (e com os adultos), percebendo o contexto educativo como um espaço de reconhecimento das manifestações e das expressões espontâneas das crianças, construindo uma identidade que seja própria para a infância”

A Imaginação e os desejos da criança são categorias que surgiram nas entrevistas e não estavam no roteiro, porém, as oito crianças entrevistadas falaram sobre o tema. Aliás, parece difícil pensar em crianças sem pensar em seus desejos e sem considerar sua imaginação. Trazendo diferentes pontos, os desejos das crianças não são inexecutáveis e podem ser realizados, se a escola for pensada partindo da escuta das crianças. Os desejos que as crianças entrevistadas trazem me parecem simples e possíveis: Ana por exemplo, queria que tivesse um “**baldão cheio de brinquedos novos**”, **também queria uma pia roxa** porque acha mais bonita do que a branca. Lembrou também da decoração da porta da sua sala que ela queria outra, porque aquela que a professora arrumou é muito feia. Já Beatriz queria passear e logo no início da brincadeira da maquete arrumou todos os bonecos (crianças) juntos, de mãos dadas, para irem passear no *shopping*. Também relata que **queria que tivesse árvores na sua escola**. Davi também fala nas árvores, diz que na sua escola tem árvores e que pode subir nelas bem alto... Gabriel diz que ele **gostaria que pudesse brincar de tudo!** E também que “queria fazer um boneco de massinha e pintar seu rosto com tinta”, mais as professoras não deixam!

Joana diz que ela **queria brincar na terra e cuidar da horta**, mas que não pode porque só quem cuida da horta é o terceiro ano. Também diz que adora desenhar e jogar futebol, que gosta de desenhar quadras de futebol. Lucas deixa claro o seu desejo de ter uma balança só dele no parque e de **poder passear pela escola**, também me pede para lhe ajudar a montar uma casinha grande, porque ele **queria que tivesse uma casinha grande na sua escola**. Mateus queria que tivesse café com laranja, pois ele adora laranja! E Sara queria que houvesse dez balanças no parque, porque quatro é muito pouco. Queria também separar os meninos e as meninas porque acha mais legal.

O que vemos nos desejos das crianças são coisas totalmente possíveis de serem realizadas, subir na árvore e passear na escola, por exemplo, são ações simples de serem executadas, deixam de lado a rotina, fazem com que as crianças sejam protagonistas. Muitas ideias imaginadas pelas crianças podem não ser executáveis concretamente, mas podem ser realizadas com imaginação no mundo da fantasia, da qual as docentes também participar, criando junto com as crianças atividades criativas. Não podemos esquecer que elas passam

grande parte do dia nos CEI, e esse espaço deve ser aconchegante e atender às suas necessidades. Não falamos aqui apenas das necessidades básicas, de segurança, alimento, higiene e descanso, mas de atividades estimulantes e criativas. Brincar, imaginar é, nesta etapa da vida, aprender. Talvez as crianças possam ser ouvidas no início do ano e partindo dessa escuta se pensar em uma decoração para a sala, em um mobiliário mais condizente com o ideário e a fantasia dos protagonistas de cada sala.

Para que o protagonismo infantil, a autonomia viável e a participação possam ser realidade, a escuta das crianças se faz necessária; uma professora que se coloque como ouvinte e deixe a criança expressar o que deseja e imagina, se comunicar, como consta no documento Base Nacional Comum Curricular: “Comunicar desejos, necessidades, pontos de vista, ideias, sentimentos, informações, descobertas, dúvidas. Utilizando a linguagem verbal ou de LIBRAS, entendendo e respeitando o que é comunicado pelas demais crianças e adultos.” (BNCC, 2016, p.25).

Constatamos mais uma vez que há respaldo e orientações neste sentido do protagonismo infantil nos diversos documentos legais. Entretanto, o depoimento das crianças revela que seus anseios são pouco levados em conta. No quadro a seguir abordamos o protagonismo, mas não exatamente das crianças. Este elemento emergente do trabalho de campo constituiu-se em surpresa.

Quadro 4: PROTAGONISMO/AUTORITARISMO DA PROFESSORA

CRIANÇA	PROFESSORA MANDANDO	PROFESSORA BRIGANDO
Ana	P: e o que vai no armário? A: um monte de coisa da professora [...] P: e você olha na janela? A: não só, as minhas prof. olham. [...] A: a gente faz um monte de atividade, pinta a mão é na outra mesa, a Prof. vai chamando. [...] P: quem escreve no quadro? A: as profs. Escreve [...] A: esse aqui é o professor que deixa ficar no parque P: tem um professor que deixa ficar no parque? Como é o nome dele? A: não lembro, quando a prof. não vai a gente fica com ele no parque. [...] P: e quem é que arruma o lanche para vocês? A: as prof. A: Agora a professora ta sentada mandando todo mundo ir dormir [...] Essa é que faz a gente dormir e manda todo mundo sentar P: por que ela (porta) fica fechada?	A: elas não são bravas, só a tia Léo P: Por que ela é brava? A: porque quando os amigos gritam ela tem que tá gritando pra todo mundo ficar quieto, e os amigos não obedece não [...] P: pode brincar enquanto come? A: não, a Prof. não deixa! se não ela briga P: o que é que ela faz? A: ela grita com todo mundo, com todas as crianças! P: como que ela grita? A: ela grita bem alto! [...] A: a professora é essa aqui (pega a boneca pra me mostrar) P: o que ela ta fazendo? A: está mandando todo mundo sentar [...] A: porque a minha Prof. se tiver fora do lugar ela briga P: mas não pode caminhar pela sala? nem no tapete? A: só quando ela chama que pode ir no

	<p>A: só na hora de dormir que fica aberto para a Prof. Ver [...]</p> <p>A: gosto mas a prof. é só quando ela manda também que tem que assistir televisão</p> <p>P: e o que você assiste na televisão?</p> <p>A: desenho, só o desenho que a prof. Arruma [...]</p> <p>P: e você escreve no quadro?</p> <p>A: não só as prof. [...]</p> <p>P: e se não quiser fazer? (Falando da atividade)</p> <p>A: eu não quero fazer mas a Prof. diz vai fazer [...]</p> <p>P: por que você não gosta de brincar?</p> <p>A: porque tem que brincar do que a Prof. Manda [...]</p>	<p>tapete [...]</p> <p>A: os meninos ainda ficam fazendo bagunça, a gente vai pro tapete e tem que ficar em silêncio, mas os amigos ficam fazendo bagunça [...]</p> <p>P: e se não quiser comer a bolacha?</p> <p>A: daí a gente não perde</p> <p>P: se pedir e depois não quiser comer?</p> <p>A: daí a Prof. briga (pega a Prof. e deixa em pé)</p> <p>P: o que a Prof. tá fazendo?</p> <p>A: mandando os amigos sentar</p>
Beatriz	<p>B: quadro serve para Prof. escrever né</p> <p>P: e o que ela escreve no quadro?</p> <p>B: ela escreve o que ela quiser</p>	
Davi	(Não ficou evidente pra mim o protagonismo da professora na entrevista de Davi)	
Gabriel	<p>G: agora as crianças vão ficar aqui sentadinho, esperando a prof. falar (vai arrumando os bonecos sentados) [...]</p> <p>G: Porque daí a gente não quer ficar sem as prof., porque senão a gente faz tudo errado</p> <p>P: o que vocês fazem de errado?</p> <p>G: a gente brinca de outras coisas, de luta, e daí a gente fica no parque o dia todo e esquece a hora do lanche [...]</p> <p>G: a prof. fica aqui esperando os alunos dormir [...]</p> <p>G: a prof. disse pra não correr</p>	
Joana	<p>J: olha a prof.</p> <p>P: e o que ela está fazendo?</p> <p>J: ela tá cuidando das crianças, tá dando aula para eles</p> <p>P: e o que eles fazem se a pro não cuidar?</p> <p>J: daí eles bagunçam muito</p>	
Lucas	<p>L: aqui tá a professora (arruma a boneca do lado do quadro) [...]</p> <p>P:isso é o quadro. Não tem quadro na tua sala?</p> <p>L: tem, a professora escreve no quadro [...]</p> <p>L: agora a professora libertou eles nos no parquinho! [...]</p> <p>P: e quando é a hora de voltar pra sala?</p> <p>L: quando a professora chama [...]</p> <p>L: agora a Prof. falou pra trocar de lugar [...]</p> <p>L: eu falo: professora posso ir no banheiro fazendo favor? [...]</p> <p>L: (olha para a bola que está em um cantinho da maquete) às vezes a professora dá a bola para nós jogar</p> <p>P: quando que ela dá a bola?</p> <p>L: quando o dia que ela quiser. [...]</p> <p>L: (A professora chama mais um aluno para</p>	<p>P:e o que acontece com quem faz bastante bagunça?</p> <p>L: a Prof. briga (começa a brincar com os bonecos) agora ela nos libertou para o parquinho [...]</p> <p>L:(simula a professora gritando) saia de cima da mesa agora!!!! aí ela chorou: ué ué</p>

	<p>ir pra casa) [...]</p> <p>L: um dia eu cansei, mas eu não desisti</p> <p>P: não, por que?</p> <p>L: eu não descansei, porque a prof. não deixa descansar</p>	
Mateus	<p>M:) a professora tem mesa</p> <p>P: hum, A professora também tem uma mesa. E o que ela faz na mesa dela?</p> <p>M: ela arruma as coisas dela</p>	
Sara	<p>S: tipo a atividade, ela (a professora) diz que tem que fazer de novo as coisa errada. [...]</p> <p>S: gosto mais de brincar</p> <p>P: de que?</p> <p>S: do que a prof. manda. [...]</p> <p>Não tem TV nessa tua escola?</p> <p>P: não, não tem.⁸⁷</p> <p>S: então vamos fazer de conta que essa caixa é uma TV.</p> <p>S: (arruma a TV em cima de uma mesa e pega o quadro)</p> <p>P: e você gosta de assistir TV?</p> <p>S: sim</p> <p>P: o que você gosta de assistir?</p> <p>S: qualquer coisa que a prof. escolhe. [...]</p> <p>P: e quem escreve no quadro?</p> <p>S: é a prof. mais eles copiam</p> <p>P: e o que a prof. escreve no quadro?</p> <p>S: QUALQUER COISA QUE ELA QUISER UÉ [...]</p> <p>P: e se tivesse com preguiça? (de fazer a atividade)</p> <p>S: a prof. ia manda fazer outro dia [...]</p> <p>A prof. fica feliz quando deixa bem linda bem colorida a atividade;</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Quando pensamos em protagonismo, pensávamos no protagonismo da criança. Porém, aos poucos, durante a análise dos depoimentos foi emergindo um protagonismo outro, da professora. Utilizamos esse termo protagonismo da professora, pois ficou claro que as crianças entrevistadas trouxeram em diversos momentos a sua centralidade e o seu poder sobre as crianças, em suas falas e ações, atitudes que poderíamos designar como algo próximo do autoritarismo que faz com que a criança obedeça e escute.

Essas falas das crianças trazidas em relação ao que poderíamos chamar de certo excesso de autoridade da professora fizeram-me refletir sobre a minha própria prática pedagógica; enquanto ouvia as crianças ia refletindo sobre como estava sendo a minha atuação na sala de aula, é como se estivesse ali a pesquisadora e a professora. Para que a

⁸⁷ Sara deu falta do objeto televisão na maquete, então usou uma caixinha de remédio para fazer de conta que era a televisão; alguns objetos que não constavam na maquete, as crianças faziam de conta e substituíam por outro.

criança seja protagonista, parece bastante claro que precisamos abrir espaço, silenciar durante parte do tempo de convivência; é preciso sair de cena e deixar as crianças conduzirem a brincadeira, a atividade, mesmo que essa condução seja parcial. Sei o quanto é difícil, nós na profissão de professor geralmente somos conhecidos por sermos muito falantes e acabamos ouvindo pouco. Entretanto, podemos considerar que, para o protagonismo infantil ocorrer de fato, é preciso haver maior interação, ou uma interação mais equilibrada, ou alternada: ora a professora é protagonista, ora a criança ou as crianças. O que podemos chamar de protagonismo compartilhado. De acordo com Alice Proença⁸⁸ (2016): “o protagonismo só pode ser visto em função de uma relação. Ora eu sou protagonista, ora eu sou coadjuvante. Ser coadjuvante significa que eu estou criando um meio para o outro poder ser o ator principal”.

Arenhart (2005) também define o protagonismo como uma troca, entre a criança e a sociedade: “uma relação dialética entre sujeito e sociedade e que desse modo não se trata nem de mera assimilação passiva, nem de produção autêntica advinda de uma essência infantil natural, mais de uma troca na qual ao mesmo tempo em que as estruturas formam o sujeito, também são formadas por ele”.

Sete crianças entrevistadas trouxeram algum ponto que deixa evidente esse predomínio do protagonismo da professora; por diversas vezes as crianças se referem à professora com a frase: “**a professora está mandando**”. Dessas sete crianças, três falam no quadro como um objeto ao qual apenas a professora tem acesso, deixando bem claro que ela escreve o que ela quiser no quadro. Outra expressão que chamou atenção foi quando Lucas diz: “**agora a professora libertou eles no parquinho**”! Libertou? Estavam presos? A escola não deveria ser experimentada pela criança como um lugar para aprisioná-la! Educação infantil postulam muitos autores, faz pensar em movimento, espaço, ludicidade (MARTINS FILHO, 2005; MARQUES e SILVA, 2016). Libertação não me parece uma palavra a ser usada no espaço rico da escola; muito menos parece adequado que as crianças expressem com tais termos a dinâmica de seu espaço cotidiano.

Gabriel também traz sua visão de professora como um adulto cuidador do qual as crianças não podem ficar sem; retrata isso quando diz: “**Porque daí a gente não quer ficar sem as prof., porque se não a gente faz tudo errado**”. Ou seja, a professora é quem mostra

⁸⁸ Maria Alice Rezende Proença é doutora em educação pela PUC-SP, assessora pedagógica da Escola Primeira, formadora da rede pública e privada, coordenadora do projeto Paz se faz com Arte, da Aliança pela Infância e MAM-SP.

o certo, quem dá a direção. Sara também traz essa questão bem evidente quando relata que ela gosta de brincar na escola, de brincar do que a professora manda!

O poder exercido pelos adultos, em especial pelas professoras sobre as crianças pode contribuir para uma sociedade cada vez mais centrada em padrões adultos, fortalecendo a ideia de que as crianças, por serem considerados seres incompletos, são também incapazes. Desfazer esta associação parece um desafio importante a ser encarado no contexto da educação infantil e na formação de professores para esse nível de ensino. É o que mostram Branco e Pires:

A investigação do controle social exercido sobre as crianças revela o poder do Estado e da sociedade dos adultos sobre o desenvolvimento infantil e sua análise se constitui em importante elemento para o entendimento mais amplo de questões referentes à autonomia e à participação infantil nos processos decisórios. (PIRES; BRANCO, 2008, p.415)

O autoritarismo da professora fica evidente quando algumas crianças representam a professora como alguém que está sempre brigando e gritando. Na entrevista de Ana, isso fica evidente diversas vezes quando ela diz que a professora grita se não obedece, que ela briga com quem está fora do lugar, etc. Lucas também deixa evidente a professora utilizando o recurso do grito com frequência. Sara traz a questão da televisão e deixa claro que “tem que assistir o desenho que a professora escolhe”, ou seja, as crianças têm escassa oportunidade de escolha.

Quadro 5: REGRAS

CRIANÇA	
Ana	P: quem-escreve no quadro? A: as profs. escreve P: e o que elas escrevem? A: um monte de coisa pra nós copiar do quadro[...] A Prof. sempre diz não é pra se encostar na decoração
Beatriz	“B: quadro serve para Prof. escrever né[...] B: Agora a professora já vai bater palma P: por que ela vai bater palma? B: para eles irem para a sala[...] B:a pro disse para eles sentarem no tapete, agora na roda no tapete tem que ficar quieto”
Davi	Obs.: Davi não traz em sua entrevista algo relacionado a regras, obrigatoriedade
Gabriel	“G: agora as crianças vão ficar aqui sentadinho, esperando a prof. falar[...] G: agora vai todo mundo dormir (vai colocando os bonecos no colchão) P: e quem não quer dormir? G: daí todo mundo dorme, [...] P: e pode levar brinquedo de casa? G: sim, e aí tem um dia do brinquedo P: que dia que é o dia do brinquedo? G: sexta-feira P: só pode levar brinquedo na sexta-feira? G: acham, não nos outros dias que não é sexta-feira[...] P: e se ela não quiser dormir? G: daí ela só fica com os olhinhos abertos e a boquinha fechada, pra não acordar

	<p>ninguém[...] P: a esses daí não tem ténis G: eu tenho, a gente mesmo arruma e daí quando é de amarrar a Prof. ajuda</p>
Joana	<p>P: não pode brincar em pé com a massinha? J: não só sentado[...] J: lá na escola quando a gente vai pegar alguma coisa quando a prof. ta escrevendo recado e manda a gente pegar alguma coisa, só pode mexer se ela manda pegar alguma coisa, daí a gente pode, a gente também vai na cozinha levar as coisas, as comidas e os pratos[...] J: só quando a Prof. manda sair (falando da cadeirinha) [...] J; esse colchões ficam aqui em pé, um do lado do outro e não pode mexer [...] J: agora a prô fica aqui sentada olhando a gente comer, quando eles pedem têm que erguer a mão P: por que ergue a mão? J: para que a prof. saber que a gente quer mais comida P: e não pode falar? J: não, só erguer a mão e ficar esperando.</p>
Lucas	<p>L: (continua brincando no escorregador) agora tem que ficar aqui atrás não pode empurrar[...] P: e essa amiga que chegou fica sem fazer nada? L: fica esperando os outros chegar né.</p>
Mateus	<p>(Falando sobre o quadro) “M: é aquele que a professora escreve P: e que a professora escreve ali? M: ela escreve tudo o que não sei[...] P: eu acho que as crianças estão com fome. M: sim, mais elas têm que esperar. [...] P: e vocês precisam dormir? M: sim todo dia”</p>
Sara	<p>(Falando sobre os brinquedos) S: claro que tem que dividir. [...] P: pode jogar bola dentro da sala? S: Dentro da sala não pode P: não pode P: e o que pode fazer dentro da sala S: não pode fazer nada, só ficar quietinho[...] P: e na hora de sair do parque como é? S: tem que fazer fila de novo[...] P: e pode conversar na hora do filminho? S: pode, quer dizer não!</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Quem nunca se deparou com plaquinhas coloridas coladas nas salas de educação infantil com as ditas regrinhas de boa convivência? Fica evidente na fala das crianças, a presença dessas regras na escola, é como se para tudo que elas querem fazer, houvesse uma regra. Como se já não bastasse à rotina, com o tempo pré-delimitado para tudo, os minutos para comer, para dormir, a hora certa para tomar água etc., esse conjunto de regras também acaba fazendo com que a criança se esconda em si e não consiga se expressar espontaneamente. O controle e a imposição de regras e limites, a noção de criança como um ser indefeso, pouco capaz e tábula rasa, que apenas absorve ainda se fazem presentes, apesar de que as teorias propõe a superação desta visão desde bem mais de século:

Escolarização, controle social e os critérios modernos de infância se imbricam. As revoluções demográfica, econômica e social que ocorreram a partir do século XVII, serviram de contexto para que a escola se estabelecesse como um lugar de cuidado da infância. As crianças, que antes aprendiam a realizar as suas tarefas em um contexto laboral ao lado dos adultos, passaram a frequentar a escola, esse novo local de aprendizagem, que logo se tornou, no mundo ocidental, um espaço para a imposição de disciplina (PIRES; BRANCO, 2007, p.316)

Como mostram Pires e Branco, a escola se tornou um espaço predominantemente de disciplinamento das crianças, o discurso comum entre professores que trabalham na educação infantil é de que as crianças precisam ter limites, precisam aprender a fazer filas, pois na vida adulta terão que saber enfrentá-las, saber esperar e saber escutar. Do meu ponto de vista, as regras podem ser construídas junto com as crianças, certamente não se trata de deixar a criança fazer tudo o que ela quer; orientações são necessárias, porém esse hábito de imposição de regras por parte da professora, precisa ser repensado. De que maneira e por que razões a escola de educação infantil, local no qual deveriam ser privilegiadas experiências diversificadas à criança, permitida e estimulada a sua criatividade e a sua autonomia, foi se conformando como um espaço predominantemente destinado a ensinar a obediência em primeiro lugar, por meio de regras e imposições da verdade do adulto sobre a criança? É o que comenta Dornelles:

A escola da infância fará uso imediato e direto desta **forma de vigilância através de observações** das crianças, **do controle do espaço e tempo das rotinas e pelos registros** do comportamento das crianças. Acompanhar seu desenvolvimento, normalizando-o naquilo que precisa ser treinado ou retreinado, ser classificado ou excluído. (DORNELLES, 2005, p.54) [grifos nossos]

Das oito crianças entrevistadas, sete trazem na entrevista, de maneiras diferentes, a imposição das regras na escola. Ana por exemplo, traz a questão da decoração da sala. Referente ao assunto, consideramos a importância da criança participar da organização, disposição e decoração do ambiente em que passará boa parte de seus dias. De acordo com a BNCC (2016, p.25): “participar da organização de passeios, festas, eventos e da decoração do ambiente, da escolha e do cuidado do material usado na produção e na exposição de trabalhos, utilizando diferentes linguagens que possibilitem o contato com manifestações do patrimônio cultural, artístico e tecnológico”. Beatriz traz o momento em que a professora bate palma para as crianças saírem do parque e voltarem para sala. Gabriel traz **a regra da hora do sono, que quem não quer dormir... “daí ela só fica com os olhinhos abertos e a boquinha fechada, pra não acordar ninguém”**. Também deixa claro que é só no dia estipulado pela professora que pode trazer brinquedo de casa para a escola.

Joana relata que só pode mexer em alguma coisa quando a professora manda. E que **quem quer mais comida na hora do almoço tem que erguer a mão e esperar a professora olhar**. Lucas diz que tem que ficar parado no escorregador e que não pode empurrar. Mateus traz um episódio em que as crianças estão com fome, mas que elas têm que esperar para a hora de comer. E **Sara diz que dentro da sala “não pode fazer nada, só ficar quietinho”**. Regras essas que parecem demasiado estritas, apresentando escasso sentido para o bem-estar da criança. Esta dinâmica centrada em regras bastante rígidas e comandadas pela professora parece conflitar com a visão trazida pela sociologia da infância, que apresentamos no capítulo 2. Nascimento chama a atenção para a diversidade das crianças e a riqueza de seus mundos, que mereceriam um tratamento menos padronizado.

A nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade. (NASCIMENTO, 2011, p 41)

A escola retratada pelas crianças entrevistadas parece pobre em estímulos, explorando escassamente essa diversidade, e desperdiçando oportunidades com seus estudantes; pode ensiná-los a conhecer o mundo, não somente prepará-los para uma vida obediente às rotinas que certamente o adulto encontrará na sua vida profissional, mas ensinar valores, respeito às diferenças, direitos, a importância de ajudar o outro, isto é, a solidariedade.

Quadro 6: ROTINA

CRIANÇAS	ROTINA DIÁRIA	ROTINA RUIM	ROTINA BOA
Ana	A: agora vou arrumar os colchões pra nós dormir [...] A: (coloca todos os bonecos sentados nas cadeiras) P: e agora o que eles vão fazer? A: vão sentar para comer [...] A: ta na hora de dormir daí, mais só depois que come [...] P: e o que eles vão fazer lá na sala? A: fazer a atividade. [...] A: tem um monte de atividade, ah depois que eles foram pra fora eles tomam um lanchinho [...]	A: a gente levanta e já vai sentar A: Acho que tá na hora de os amigos tomar água (pega dois copos faz de conta que está arrumando água para os amigos) <i>(como assim hora de tomar água, água deve estar sempre por perto para quando tiverem sede)</i>	

	<p>A: agora eles já comeram, tá na hora de dormir.</p> <p>A: é, nessa hora todo mundo obedece as prof., só na hora de dormir. Daí eles se acordam, e ta hora do lanchinho e daí vem outra professora [...]</p> <p>A: fiz um monte de tarefa</p> <p>A: todo dia faz na escola a tarefa, brinca com massinha, tem que pintar a tarefa, arrumar nome, tem que fazer a data todo dia, todo dia faz a data [...]</p> <p>A: agora tá na hora de ir embora</p>		
Beatriz	<p>P: e o que você faz na mesinha?</p> <p>B: eu faço as tarefas [...]</p> <p>B: agora ninguém tá mais lanchando, agora Eles vão para o tapete [...]</p> <p>B: agora eles vão comer [...]</p> <p>B: já fez xixi agora tem que puxar a descarga e lavar as mãos, agora ela volta para sala para lancher [...]</p> <p>B: eles vão comer</p>	<p>B: (volta do parque) agora ela(professora) já bateu palma vai todo mundo para sala, eles não querem ir</p> <p>P: e agora?</p> <p>B: agora a gente vai tirar eles e eles vão ir, agora eles vão embora [...]</p> <p>B: (vai colocando todos os bonecos no tapete em círculo), agora na roda no tapete tem que ficar quieto</p>	
Davi	<p>D: do lado do refeitório tem sala, lá no refeitório a gente vai pra comer [...]</p> <p>P: e o que você faz lá na tua sala?</p> <p>D: trabalha (atividade)</p>		<p>P: você não dorme?</p> <p>D: não só o Arthur dorme (Arthur é seu irmão mais novo) eu fico brincando. [...]</p> <p>D: a gente faz comida, é bem divertido é toda terça-feira que tem culinária</p>
Gabriel	<p>G: a Prof. vai junto (no banheiro) na hora depois do lanche, que a gente escova os dentes, depois a gente vai sozinho fazer xixi [...]</p> <p>G: i acho que eu me esqueci de dormir! agora a gente come e daí tira o prato, depois vai para nossa caminha</p> <p>G: a gente come e já tem que ir dormir</p> <p>G: agora vai todo mundo dormir [...]</p> <p>P: e a Prof. cadê? ela dorme também?</p> <p>G: não</p> <p>P: que é que ela faz?</p> <p>G: ela fica fazendo atividade, ela sai da sala e daí aparece outras professoras [...]</p> <p>G: fazer fila. [...]</p>	<p>G: tem muita gente, que fica sentado pra fazer trabalho, mas às vezes vão fazer trabalhinho e não querem [...]</p> <p>G: às vezes se tiver chovendo a gente fica na sala (falando do parque)</p>	<p>P: e o que faz quando acorda?</p> <p>G: daí daí a gente vai lá pra sala, daí todo mundo senta nas cadeiras, daí a gente pode brincar enquanto os outros ainda estão dormindo, e daí chega a hora do inglês.</p> <p>G: daí aqueles que estão ali (mostra os bonecos que estão na mesa)</p> <p>P: por que eles não foram?</p> <p>G: porque tem que ser em grupinhos depois vai aquele grupinho</p> <p>P: e o que você faz lá na informática?</p> <p>G: eu brinco de joguinhos, daí a gente vai pra casa, mas primeiro a gente vai</p>

	<p>G: daí tá quase na hora de voltar pra sala. [...]</p> <p>P: você gosta da hora de ir pra sala?</p> <p>G: não, não adoro tanto assim. Agora a gente brinca no tapete [...]</p> <p>G: e depois de brinca no tapete a gente daí vai pro lanche, comemos de novo e depois que todo mundo comeu foi lá pra dormir, um do ladinho do outro, agora todo mundo vai dormir um do ladinho do outro [...]</p> <p>G: agora quem já acordou e vai lá pra sala fica sentadinho no tapete [...]</p> <p>G: Agora a gente já fez a atividade</p> <p>P: todo dia tem que fazer atividade?</p> <p>G: sim, mas eu gosto mais de jogar futebol, agora a gente já foi pra casa, é outro dia e tem que dormir de novo [...]</p> <p>G: agora as mães vão buscar, todos vão pra casa.</p>		<p>no parque [...]</p> <p>P: e qual sala você mais gosta?</p> <p>G: a minha sala, que a gente faz roda, agora é hora da Roda. [...]</p> <p>G: quando acabar a história a gente vai pro parque de novo</p>
Joana	<p>P: e você brinca bastante tempo?</p> <p>J: até a hora de ir embora, eu fiz também atividade hoje [...]</p> <p>P: e os alunos o que fazem quando estão perto da mesa?</p> <p>J: aí a gente senta e desenha e faz as atividades [...]</p> <p>J: agora já tá na hora de eles virem comer a gente vai no parque daí depois a gente vem [...]</p> <p>J: As pro agora tão tomando café, as nossas prof. tomam café [...]</p> <p>J: agora eles vão comer e depois fazer atividade [...]</p> <p>J: agora tocou o sinal é hora de eles lanchar, a gente vai comer lá na sala da refeição. [...]</p> <p>Agora vai todo mundo dormir, agora eles dormiram a professora vai para casa e vem outra professora. [...]</p> <p>J: Eu esqueci que quando a gente vai dormir a gente vai no banheiro [...]</p> <p>J: e quando acorda agora a gente vai lanchar, para fazer atividade [...]</p> <p>J: agora já fez atividade e eles vão brincar até a mãe chegar.</p>	<p>P: e você já fez maquete Joana na escola?</p> <p>J: eu não, só faço desenho e tarefas</p>	<p>P: e você vai todo dia no parquinho?</p> <p>J: não, quando tá chovendo não, daí a gente vai na área coberta que tem [...]</p> <p>J: quando a gente chega daí a prof. deixa que daí a gente espera a hora do lanche assistindo e todos os amigos gostam de assistir [...]</p> <p>J: daí na sexta feira que é amanhã a gente só brinca e não faz atividade, eu gosto da sexta feira</p>

Lucas	<p>L: nós fazemos atividade e brincamos de pecinha e de brinquedo</p> <p>L: sexta nós brincamos com brinquedos na mesa [..]</p> <p>P: e o que você faz no tapete?</p> <p>L: nós brincamos e vemos televisão [...]</p> <p>Tem que fazer fila para escorregar se não a gente se machuca [...]</p> <p>L: agora é a hora de fazer a atividade. Não tem papel [...]</p> <p>L: agora todo mundo vai fazer a atividade. [...]</p> <p>P: e quando termina atividade o que faz?</p> <p>L: daí vamos pro parquinho de novo, não na verdade nós vai depois da atividade pro parquinho [...]</p> <p>L: agora está na hora do pai chegar. Vamos todos para os lugares</p> <p>P: você espera os pais sempre na cadeira?</p> <p>L: as vezes a gente espera no parque, ou assisti televisão [...]</p> <p>L: Agora nós temos que guardar as pecinhas. [...]</p> <p>L: agora, eles vão brincar [...]</p> <p>L: agora eles tão indo pro parque</p>	<p>L: agora é hora da atividade [...]</p> <p>P: e se um aluno não quiser fazer a atividade?</p> <p>L: todo dia os alunos quis fazer a atividade, tem que querer todo dia, todo dia.</p> <p>P: e se eles cansarem?</p> <p>L: um dia eu cansei, mas eu não desisti</p>	<p>P: e pode levar brinquedo pro parquinho?</p> <p>L: pode quando é dia do brinquedo, daí pode</p>
Mateus	<p>P: você faz atividade lá na tua escolinha</p> <p>M: aham de colocar bolinhas assim [...]</p> <p>M: Agora eles vão tomar um cafezinho [...]</p> <p>M: (vai arrumando todas as crianças sentadas) todo mundo precisa ficar sentado sim, é hora de ficar quieto e comer. [...]</p> <p>M: agora eles vão comer e depois vai dormir [...]</p> <p>M: e agora eles já comeu e vão dormir [...]</p> <p>P: e vocês precisam dormir?</p> <p>M: sim todo dia [...]</p> <p>M: ele acorda e faz atividade tem bastante atividade. [...]</p> <p>P: eles brincam de carrinho na sua escola?</p> <p>M: sim depois da atividade e tem que deixar os carrinhos bem arrumadinhos</p>		<p>P: você vai no parque todo dia?</p> <p>M: com um sorriso responde rapidamente sim sim!</p>
Sara	<p>P: e você fica o dia inteiro lá na escola?</p> <p>S: fico, a vovó vai buscar às</p>	<p>S: [...] hoje é o dia do lanche livre, daí não dá de ir no parquinho dia do</p>	<p>S: hoje foi o dia do brinquedo de casa! [...]</p> <p>S: é e daí dá pra levar</p>

	<p>5:00. [...] P: E na sala você brinca com o que? S: só com o brinquedo, daí sempre quando não tem o dia do brinquedo a Prof. dá massinha e papel pra gente brincar. [...] S: (Pega os bonecos e arruma em fila) (fila para ir ao parque) [...] P: por que que eles estão em fila? S: Porque lá na sala tem que colocar em fila [...] S: aí eles estão fazendo fila para voltar para sala então esse é um mais pequenininho vai na frente, uma fila de menino e uma de menina. [...] P: acho que agora eles cansaram de brincar S: não ainda não está na hora de parar, daqui a pouco tá na hora do lanche [...] S: agora é hora de ir pra casa P: e vocês ficam aonde até a mãe chegar? S: na salinha dos filminhos</p>	lanche livre	também um lanche, pode levar qualquer coisa de doce
--	--	--------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

A rotina foi um item bem presente na fala das crianças, que a trouxeram como rotina diária: comer, dormir, fazer atividade. Caracterizaram a rotina boa, ir ao parque, dia do lanche, por exemplo, e a rotina ruim, fazer atividades repetitivas. Nesse sentido, observamos que as oito crianças mencionaram a rotina em suas falas durante a entrevista. O que mais chamou a atenção foi que todas as crianças relacionaram a hora da atividade com: sentar na cadeirinha e utilizar papel e lápis, atividades tipicamente escolares. Um indicador de que as crianças estão sendo escolarizadas, ou que está havendo uma ênfase na preparação para a escolarização na educação infantil, o que não é propriamente o que está previsto na BNCC (2016), que insiste em que as atividades devem partir do interesse das crianças e ser significativas para elas. O fator condutor mais adequado para as professoras deveria ser então a atenção à curiosidade, imaginação e interesse das crianças, para as quais o brincar e movimentar-se são centrais.

Pensar em aprender na educação infantil, me faz pensar em brincadeira, pois quando brincam as crianças também aprendem: sua forma privilegiada de aprender é a brincadeira! De acordo com Bettelheim (1984, p.105), “nenhuma criança brinca espontaneamente só para

passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos”. O fator condutor mais adequado para as professoras deveria ser então a atenção à curiosidade, imaginação e interesse das crianças, para as quais o brincar e movimentar-se é central.

As propostas e atividades não devem partir das ideias “independentes” dos professores! Assim, por esta compreensão da aprendizagem, a criança pequena aprende a partir de seus interesses, de sua vontade de pesquisar e dos desafios que encontra. Mais vale desenvolver propostas a partir da demanda das crianças do que ideias que partam dos professores, por mais incríveis que elas sejam. É a maneira das crianças construírem sentidos para suas experiências. (ROSSET, RIZZI e WEBSTER, 2015, n.p.)

Preparar atividades impressas para a criança colorir, se aquela atividade se mostra insignificante para ela, e ela o faz simplesmente porque tem que fazer, como citam Gabriel e Lucas, parece pouco consonante com as teses acima. Muitas crianças manifestaram que **fazer esse tipo de atividade deixa-os cansados; mas eles não desistem, pois têm que fazer a atividade.**

Compreendo a necessidade de aproveitarmos o que a criança já sabe para ajudar no seu desenvolvimento e aprendizagem. Porém, a atividade pode ser no parque, pode ser ao ar livre, pode ser uma brincadeira, um faz de conta. Diversas atividades lúdicas que aproveitam a inclinação ao brinquedo que é típica da criança dessa faixa etária e favorecem o desenvolvimento da criança, proporcionando um aprendizado significativo podem ser realizadas. Trata-se de “participar, com protagonismo, tanto no planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos” (BNCC, 2016, p.20). Confesso que fiquei espantada com esse dado trazido pelas crianças, de atividade sempre relacionada a desenho e pintura em papel.

Como rotina ruim, Ana relata o fato de ter de **tomar água somente quando a professora oferece**; entendo que a água deve estar à disposição da criança para quando ela sentir sede, afinal, ninguém é obrigado a sentir sede somente quando a professora quer ou pode fornecer a água. As crianças poderiam servir-se de água autonomamente, mesmo nessa idade, se disposta a seu alcance de maneira apropriada. Como rotina boa, Davi relatou não ser obrigado a dormir e ficar brincando. **Para Gabriel, a rotina boa é ir para a aula de informática brincar com joguinhos e ir ao parque.** Joana diz que na sexta feira ela não faz

atividade, só brinca. Porém toda sexta feira leva tarefa para casa. **Sara gosta da rotina da sexta feira, porque é dia do lanche de casa e também do brinquedo.**

No próximo quadro mostramos mais especificamente as atividades que as crianças realizam na escola e foram por elas mencionadas.

Quadro 7: ATIVIDADES/TRABALHO

CRIANÇA	ATIVIDADE	TRABALHO	TAREFA	PROFESSORA/OBSERVAÇÕES
Ana	<p>“P: e o que vocês fazem na mesa? A: a gente faz um monte de atividade, pinta a mão é na outra mesa, a Prof. vai chamando. P: e o que eles vão fazer lá na sala? A: fazer a atividade. P: e que tipo é a atividade que vocês fazem? A: tem um monte de atividade”</p>		<p>“P: que dia você foi na escola? A: Sexta P: e o que você fez lá na escola? A: fiz um monte de tarefa P: todo dia faz tarefa A: todo dia faz na escola a tarefa, brinca com massinha, tem que pintar a tarefa, arrumar nome, tem que fazer a data todo dia, todo dia faz a data”</p>	<p>“P: e não cansa? A: eu canso P: e se não quiser fazer? A: eu não quero fazer mas a Prof. diz vai fazer P: e se não fizer o que acontece? A: não sei porque eu sempre faço”</p>
Beatriz	<p>“B: eles estão cansados, agora eles vão comer, hoje eles não vão fazer atividade”</p>		<p>“P: e o que que você faz na mesinha? B: eu faço as tarefas P: você faz tarefas? B: (faz com a cabeça que sim)”</p>	
Davi		<p>“P: e o que você faz lá na tua sala? D: trabalha P: e que trabalho você faz? D: o que a tia vai me dando [...] P: você gosta de pintar? D: quase, eu não brinco muito de pintar não”</p>		
Gabriel	<p>“G: Agora a gente já</p>	<p>“G: tem muita</p>		<p>“P: e a Prof. cadê? ela dorme</p>

	<p>fez a atividade P: e o que era atividade hoje? G: era fazer um desenho bem lindo P: e foi legal? G: sim P: todo dia tem que fazer atividade? G: sim, mas eu gosto mais de jogar futebol”</p>	<p>gente, que fica sentado pra fazer trabalho, mas às vezes vão fazer trabalhinho e não querem P: você faz trabalhinhos? G: sim P: e você gosta de fazer trabalhinhos? G: tem que gostar, quem não gosta fica sentado bem quietinho.”</p>		<p>também? G: não P: que é que ela faz? G: ela fica fazendo atividade, ela sai da sala e daí aparece outras professoras”</p>
Joana	<p>“[...] J: eu fiz também atividade hoje P: e o que você fez de atividade? J: eu fiz duas P: duas atividades? Você não cansou? J: não P: e o que era a atividade J: uma era de tinta[...] P: e os alunos o que fazem quando estão perto da mesa? J: aí a gente senta e desenha e faz as atividades P: e quem não gosta de desenhar? J: o amigo fica com preguiça quando é bastante, eu não! o amigo fica com preguiça daí ele não faz e tem que fazer! [...] E daí na sexta feira que é amanhã a gente só brinca e não faz atividade, eu gosto da sexta feira [...] Agora eles vão fazer atividade P: e o que é atividade hoje? J: eles vão fazer atividade da letra P P: você já sabe as letras? J: assim a gente tem</p>		<p>“J: ficou bem legal e a maquete do amigo da mana também ficou bem legal P: e você já fez maquete Joana na escola? J: eu não, só faço desenho e tarefas P: e você traz tarefa para casa? J: trago na sexta-feira, amanhã tenho que trazer P: e quem te ajuda a fazer a tarefa? J: a mãe”</p>	<p>“J: sabia que eu tenho um álbum de atividade que eu fiz na escola? eu tenho um monte de professoras”</p>

	que fazer todo o alfabeto até chegar no Z, hoje a gente tá na letra p tem que pintar atividade bem colorido”			
Lucas	<p>“P: e o que vocês fazem quando estão perto da mesa? L: nós fazemos atividade e brincamos de pecinha e de brinquedo[...] L: agora é a hora de fazer a atividade. Não tem papel P: (então providencio pedaços de papel) você tem tesoura para me emprestar para recortar os atividade? L: tenho P: me empresta? L: empresto, tem que ser em quadradinhos a atividade (coloca todos os alunos sentados na cadeira) [...] Um dia eu fiz uma atividade muito legal com bolinhas[...] Agora todo mundo vai fazer a atividade. P: todo mundo? e se não quiser fazer atividade? L: eles querem, eles gostam, (entrega um pedaço de papel para cada boneco) [...] L: Às vezes fica o tio Bart com a gente quando a professora não vem, e daí dá pra gente desenhar duas atividades eu fiz a mais mais bonita que tinha o professor me deu duas folhas pra mim fazer dos dois lados. (Continua entregando a atividade para os bonecos) P: e quando termina</p>			<p>“L: agora é hora da atividade P: qual que é a atividade de hoje? L: é escrever uma coisa: escrever Lucas P: e se eles não souberem escrever? L: sabem, a prof. escreve ali no quadro. P: e se um aluno não quiser fazer a atividade? L: todo dia os alunos quis fazer a atividade, tem que querer todo dia, todo dia. P: e se eles cansarem? L: um dia eu cansei, mas eu não desisti P: não, por que? L: eu não descansei, porque a prof. não deixa descansar P: ela fica brava? L: daí se não fazer a atividade, daí não vai aprender P: e o que acontece com quem não faz atividade? L: daí ela briga.”</p>

	atividade o que faz? L: daí vamos pro parquinho de novo, não na verdade nós vai depois da atividade pro parquinho [...]			
Mateus	“P: você faz atividade lá na tua escolinha M: aham de colocar bolinhas assim (mostra com os dedos como se estivesse colando bolinhas) [...]M: ele acorda e faz atividade tem bastante atividade. P: que tipo é atividade? M: de bastante tipo.”			“P: eles brincam de carrinho na sua escola? M: sim depois da atividade e tem que deixar os carrinhos bem arrumadinhos”
Sara	“P: e o que era a atividade de hoje? S: encontrar as letrinhas que eu encontrei todas, tinha mais um B mas eu não vi mais um B eu só vi 6 B os outros eram emendado daí eu não vi, mas a prof. disse que não era emendado, mas era emendado! P: e foi legal essa atividade? S: claro que não, tinha que pintar mais um desenho P: e você cansou de pintar S: não, daí eu pinte um animalzinho			“P: e quando a professora Monica fica triste? S: quando nós faz alguma coisa errada P: O que é uma coisa errada? S: tipo a atividade, ela diz que tem que fazer de novo as coisa errada. [...] P: E o que você faz na atividade? S: tudo o que a Prof. Manda[...] S: a prof. fica feliz quando deixa bem linda bem colorida a atividade; P: daí o quê que ela diz? S: ela dá nota 10

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Os quadros 07 (acima) e 08 (logo abaixo) se complementam, por isso optamos por comentá-los e analisá-los de maneira integrada, o que fazemos na sequência do quadro 08.

Quadro 8: DIVERSIDADE DE BRINCADEIRAS

CRIANÇ A	BRINCADEIRA PREFERIDA	BRINCADEI RA QUE NÃO GOSTA	BRINCADEIR AS COM EXCEÇÕES (NÃO BRINCA SEMPRE)	DIA DO BRINQUED O	AMIG@S PREFERIDOS	OBSEVAÇÕES
Ana	- No escorregador	P: e você não	-Brincar de	P: tem	(Não deixa	

	- No balanço - no gira gira	gosta de brincar? A: não gosto P: por que você não gosta de brincar? A: porque tem que brincar do que a Prof. manda P: nem no parque você gosta de brincar? A: só no parque	massinha	brinquedos lá na sua sala? A: tem um monte P: e pode levar brinquedos de casa? A: pode, no dia do brinquedo.	claro, porém sempre coloca os meninos como os bagunceiros)	
Beatriz	- brincar no parque				(Não deixa claro, porém faz a separação entre meninos e meninas)	
Davi	- Jogos - No escorregador -No tapete - No balanço				P: e você tem amigos lá na escola? D: sim, muitos, tenho amigos grandes e pequenos	
Gabriel	- Brincar de carrinho, com brinquedo, com animais (no tapete) -brincar no escorregador		- Brinco de joguinhos (pode brincar enquanto os amigos ainda estão dormindo)	G: sim, e aí tem um dia do brinquedo P: que dia que é o dia do brinquedo? G: sexta-feira P: só pode levar brinquedo na sexta-feira? G: aham, não nos outros dias que não é sexta-feira	(Comenta que gosta de brincar com o Andrade e com o Garcia)	P: e o que você fez hoje lá na escola? G: eu brinquei bastante, o suficiente G: agora eles vão brincar, do que eles quiser P: pode brincar do que você quiser? G: não, mas eu gostaria que pudesse, se pudesse brincar de tudo!
Joana	- Brincar de polícia -Jogar bola (da educação física) - Brincar na área coberta - Brincar no parque -Brincar de papai e mamãe “umas crianças são filhas, eu sou a mãe, ele é		“O carrinho fica em cima do armário[...]os brinquedos ficam, só a prof. pode pegar. Fica lá em cima se não a gente pega”	“Na sexta feira [...] a gente só brinca e não faz atividade]	Joana, deixa claro que prefere brincar com os Meninos: “sabia quem joga bola são os meninos porque as meninas não	“Eu tenho um amigo Pedro e a gente brinca que ele é ladrão e eu sou polícia, a gente pega os amarrador das meninas e faz as algemas P: e a Prof.

	o pai, aí a gente trabalha e briga, e as crianças choram, é assim que brinca”				gostam “	deixa brincar assim? A gente brinca porque a gente pode brincar do que a gente quer, a Prof. não manda a gente brincar do que ela manda”
Lucas	- Brincar no parquinho - Brincar de massinha (“faço o Capitão América com a massinha”)	- Brincar de pecinhas	“Às vezes a professora dá a bola para nós jogar [...] no parque”	É o dia que pode levar o brinquedo pro parque	Meninos e Meninas	
Mateus	- Brincar no parque - Brincar no tapete com os amigos			(Pergunto se tem o dia do brinquedo e a criança responde que sim, apenas)	- Brincar com o Nicolas	P: e tem brinquedo lá na sua sala? M: ahah bastante
Sara	- Brinquedos da sala - Brincar no parque	- Massinha e papel (“quando não tem o dia do brinquedo, a prof da massinha e papel pra gente brincar”)	S: (coloca uma boneca sentada na cadeira) essa sou eu, fico sentadinha aqui brincando e esperando os amigos chegarem.	S: hoje foi o dia do brinquedo de casa! (sexta feira) P: que legal e você levou o seu brinquedo de casa? S: é e daí dá pra levar também um lanche, pode levar qualquer coisa de doce	- Gosta de brincar com a melhor amiga Isabela	P: e o que você mais gosta de fazer lá na escola? S: gosto mais de brincar P: de que? S: do que a prof. manda. P: a prof. manda brincar? S: manda P: e não pode brincar o que você quiser? S: só no parque daí pode, pode sim.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

As brincadeiras geralmente são os momentos preferidos das crianças, seja em casa, na rua e também na escola. Pensando na importância do brincar, é preciso levar em conta as condições dos espaços disponíveis para que as crianças possam brincar com segurança.

Pensar, portanto, as crianças me obriga a buscar algumas vozes e manifestações das próprias crianças, no sentido de reconhecer estes sujeitos enquanto atores sociais e agentes consumidores e produtores de culturas. Crianças que perderam seu espaço nas ruas para brincar e que atualmente passam a maior parte do tempo confinadas nos apartamentos em frente de um computador, video game, televisão, ou tendo que brincar nos espaços restritos dos condomínios, no qual as garagens destinadas aos

carros (importados) são mais espaçosas que os espaços reservados para os playgrounds. (MARTINS FILHO, 2005, p.7-8)

O que vemos hoje é que os espaços públicos destinados às crianças aumentaram, mas, restringirem-se os espaços seguros nas cidades, tais como a rua, as calçadas, os terrenos baldios, o bairro. Em consequência, a escola passou a ter mais responsabilidade em incentivar a brincadeira infantil, até porque a obrigatoriedade da frequência à educação infantil diminuiu o tempo de vida da criança, dispondo de tempo mais livre para permanecer no espaço familiar. As mudanças nas sociedades, no mundo do trabalho e na dinâmica das famílias ampliaram as atribuições da escola, que passou a responsabilizar-se pela formação da criança em inúmeras facetas. Todas as crianças entrevistadas referiram-se à brincadeira em suas falas. Como lugar preferido para brincar no espaço escolar, as oito crianças destacaram o parquinho, a balança, o escorregador, o gira gira. Gabriel também diz que gosta de “**brincar de carrinho e com animais**”. Joana gosta de jogar bola, brincar de polícia e de papai e mamãe, brincadeira na qual ela retrata que os pais trabalham e brigam e as crianças choram, de acordo com ela, assim que se brinca de papai e mamãe. Lucas, além do parque gosta de brincar com massinha. Mateus gosta de brincar no tapete com os amigos e Sara gosta dos brinquedos da sala.

Três crianças também falaram do que elas não gostam de brincar. Para minha surpresa, Ana diz que não gosta de brincar. Perguntei por que e ela respondeu: “**porque tem que brincar do que a Prof. manda**”; complementa que só gostar de brincar no parque. Lucas diz que não gosta de brincar de pecinhas. Sara destaca que não gosta de brincar de massinha e com papel, sendo que, quando não é o dia do brinquedo, a professora dá massinha e papel para brincar.

Também tem algumas brincadeiras que não são diárias, como brincar de massinha, de joguinhos, jogar bola. Seis crianças disseram que na sexta feira é o dia do brinquedo, ou seja, o dia que podem levar um brinquedo de casa: todas manifestaram satisfação por essa possibilidade.

A interação com outras crianças está fortemente associada às brincadeiras, sobretudo na escola, onde a possibilidade de convivência com outras crianças é uma oportunidade única para crianças com núcleos familiares pequenos (filhos únicos ou primogênitos, por exemplo). Quando falavam em brincar, nas entrevistas, geralmente as crianças mencionavam os coleguinhas. Ana não deixa claro quais são seus amigos preferidos, mas diz que os meninos são mais bagunceiros. Beatriz faz a separação entre meninos e meninas, enquanto brinca com a maquete. Davi diz que tem muitos amigos lá na escola, amigos grandes e amigos pequenos. Gabriel comenta que gosta de brincar com Andrade e com Garcia. Joana deixa claro que

prefere brincar com os meninos: “sabia? Quem joga bola são os meninos porque as meninas não gostam”. Lucas diz que brinca tanto com as meninas como com os meninos. Mateus gosta de brincar com o amigo Nicolas e Sara sempre está junto com a melhor amiga Isabela.

Essas relações de amizade, brincar em grupo, produzir cultura em pares (termo trazido pelo sociólogo Willian Corsaro para definir a brincadeira entre duplas, a interação entre crianças), é extremamente importante no desenvolvimento infantil, pois quando brincam também produzem cultura. Brincar no mundo infantil pode ser considerado, seguindo os autores que valorizam a sociologia e cultura da infância a forma privilegiada de produzir culturalmente. Por essa razão, as brincadeiras deveriam ser o carro-chefe da educação infantil, caracterizando todas as atividades desse nível de escolaridade.

4.5 SÍNTESE DAS CATEGORIAS EMERGENTES NA PESQUISA DE CAMPO

Inicialmente tínhamos como conceitos-chave deste estudo: **ouvir a criança**, saber como se dá a **cultura da infância** nos Centros de Educação infantil, saber como e quando ocorre a **interação das crianças** e, em especial, saber em que momento **a criança** pode ser considerada **protagonista dentro da escola**. Partindo para a pesquisa de campo, esses conceitos se interligaram com as categorias que foram surgindo nas falas das crianças.

O quadro que segue mostra as categorias que surgiram na pesquisa de campo e a quantificação das ocorrências no discurso das crianças (isto é, quantas vezes elas apareceram durante cada entrevista e no seu conjunto). É preciso compreender que essa elaboração de categorias foi feita pela pesquisadora através do exame cuidadoso e exaustivo (inclusive reiteradas vezes para confirmação dos dados).

Quadro 9: CATEGORIAS EMERGENTES

CATEGORIAS EMERGENTES	CRIANÇAS ENTREVISTADAS								SOMATÓRIO
	ANA	BEATRIZ	DAVI	GABRIEL	JOANA	LUCAS	MATEUS	SARA	
PROTAGONISMO DA PROFESSORA	23	1	0	5	1	14	1	9	54
ROTINA	13	13	4	21	15	16	10	13	105
IMAGINAÇÃO/DESEJO	4	6	2	4	3	6	2	0	27
BRINCADEIRAS	4	0	4	9	7	10	3	4	41
REGRAS	3	4	1	7	8	2	4	8	37
CASTIGO/PUNIÇÃO	3	0	0	3	5	4	0	5	20
ATIVIDADE	4	2	2	4	4	5	2	4	27

Quantificando os dados apresentados no quando acima podemos apreciar as ocorrências dos termos que emergiram durante as entrevistas com as crianças:

1º= Rotina (105 vezes)

2º= Protagonismo da Professora (54 vezes)

3º= Brincadeiras (41 vezes)

4º= Regras (37 vezes)

5º= Imaginação e Atividade (27 vezes)

6º= Castigo Punição (20 vezes)

Por meio desta quantificação, percebe-se que os elementos que compõe a **rotina** do dia a dia das crianças na escola foi o que mais apareceu nas falas das crianças, seja a ‘rotina boa’, como por exemplo: o ‘dia do brinquedo’, ou a ‘rotina ruim’ como ‘ter que dormir’.

A segunda categoria, construída a partir dos depoimentos das crianças, recebeu o nome de **protagonismo da professora**, ou seja, a professora estipulando as regras, comandando as rotinas, a fala e fazendo obedecer. Estamos diante de relações hierárquicas em que a professora exerce poder sobre as crianças. Considerando o contexto e a incidências dos enunciados das crianças, cabe em muitos momentos nomear este poder como autoritarismo da professora, uma vez que não houve indícios de haver debate ou consulta para tomada de decisões que dizem respeito à dinâmica coletiva.

A terceira categoria considerada foi a **brincadeira**: algumas crianças dizem que adoram brincar, outras mencionam a interdição das brincadeiras quando há represálias ou punição, ou seja, ‘se desobedecer não vai brincar no parque’, por exemplo.

As **regras** foram a quarta categoria construída a partir dos enunciados das crianças: foi frequente ao longo das entrevistas eles estabelecerem com os bonecos da maquete o que pode o que não pode ser feito, e quem dita as regras, no caso, a professora.

Como quinta categoria estabelecemos a **imaginação** e o **desejo** da criança. Estas apareceram 27 vezes; confesso que esperava que esse tipo de conteúdo que expressa a vontade das crianças aparecesse mais. Partindo das teorias estudadas, que propõem que as crianças devem ser ouvidas e respeitadas, imaginava eu que os seus desejos apareceriam mais. Nessa categoria temos as vontades das crianças, principalmente no sentido de ter uma melhor infraestrutura, mais balanços no parque, tapetes colorido, pia roxa, decoração mais bonita etc., bem como, o desejo de movimentar-se mais, de ‘passear com a turma’ e ‘subir em árvores’, por exemplo.

A categoria da atividade também apareceu 27 vezes, e o que me impressionou foi que em todas as vezes as crianças fazem uma relação de atividade com estar sentado na cadeira, colorindo, desenhando ou pintando. Esperava que as crianças trouxessem atividades diferentes, recreativas etc. Constatamos que o termo atividade está sendo incorporado no discurso das crianças como tarefa escolarizada, mesmo no contexto da educação infantil. Às brincadeiras, as ações lúdicas, não são atribuídas à palavra atividade.

O castigo ou a punição apareceram 20 vezes durante as entrevistas, geralmente relacionadas a não obedecer à professora, brigar com os amigos, não fazer atividade. O castigo assume a forma de ‘ficar sem parque’, ‘sentar na cadeirinha’ e contar para as mães o ‘mau comportamento’.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É o momento de finalizar a dissertação e mostrar onde chegamos após dois anos de intensos estudos e incursão em pesquisa de campo. Impossível não iniciar as considerações finais por uma oportunidade que se apresenta e dá início a uma nova caminhada desafiadora. Em janeiro de 2017, um mês antes da defesa desta dissertação, recebi um convite da nova Secretária de Educação do Município de Lages, Valdirene da Silva Vieira, para integrar a equipe. Abrem-se possibilidades de efetiva contribuição desta pesquisa dedicada à educação infantil na realidade educacional das pequenas crianças de minha cidade. Enquanto membro da comunidade de educadores que passou pela experiência do Mestrado em Educação da cidade de Lages é com alegria e sentimento de intensa responsabilidade que inicio o capítulo conclusivo de minha dissertação.

Qualificar a formação das crianças pequenas foi entendido, a partir da literatura e da pesquisa de campo realizada junto às crianças sujeitos desta pesquisa, prioritariamente, no sentido da valorização da **curiosidade, das iniciativas e da interação entre elas**, atitudes que poderíamos considerar como fazendo parte do **protagonismo infantil** que, muitas vezes, podem ser confundidas com rebeldia, conduta considerada, por muitos, inapropriada. Na verdade, se trata de traços importantes para a **autonomia e o protagonismo** dos sujeitos na vida social, e foi um foco que se mostrou relevante na escuta que realizamos das crianças.

Entretanto, como pudemos constatar e mostramos nos quadros apresentados, este tipo de iniciativa parece ocupar um lugar de pouco destaque, conforme os depoimentos das crianças que entrevistamos. Inclusive, porque o brincar aparece predominantemente associado ao parquinho e aos brinquedos-padrão, semelhantes aos das praças públicas. Parecendo significar que a escola não estaria fazendo muito mais do que os espaços previstos nas cidades para as crianças. O parque, correspondendo à hora do recreio escolar, que é hora de brincar na escola, hora de alguma liberdade. Sendo o espaço em sala destinado a atividades, ao trabalho, que parece seguir o padrão escolar propriamente dito, não se distinguindo claramente dos níveis iniciais da Educação Básica formal, em muitos aspectos. No testemunho das crianças aparece bem distinguido o tempo de brincar (no pátio) e tempo de atividade (em sala).

A palavra castigo, no sentido próprio da repreensão ou punição, se fez presente nas falas dos sujeitos, cinco deles destacaram que a professora deixa de castigo quem não se comporta como ela espera, castigo esse que geralmente está associado a ficar sem ir ao parquinho e sem brincar, isto é, privação do momento mais lúdico e mais livre. O motivo pelo

qual as crianças afirmam ficar de castigo também é preocupante: passear, movimentar-se dentro da sala, querer brincar ou escolher um objeto diferente daquele que a professora disponibilizou para brincar naquele momento. Isto é, os castigos incidem sobre atitudes espontâneas ou escolhas da criança, o que retrata que a expressão de seu protagonismo não é propriamente bem-vinda, ou as suas ações que não são determinadas pela docente não estão previstas. Onde estaria a atenção e a escuta da professora com relação aos seus alunos?

Outra categoria que surgiu e foi relevante nesta pesquisa foi a imaginação e o desejo das crianças. Elas souberam manifestar preferências, porque nos dispusemos a ouvi-las, criamos espaço e tempo para suas vozes. Algumas crianças querem ter uma sala mais colorida, querem árvores na escola, querem poder passear e também brincar na terra, desejos esses que são possíveis de serem realizados, desde que os adultos responsáveis pela escola e pelas salas de aula se interessem em ouvir o que as crianças têm para dizer. Talvez os CEIM's pudessem ser reestruturados a partir da consideração da voz das crianças, numa interação e colaboração entre os profissionais e os usuários do sistema educativo dessa faixa etária. Talvez, ao invés de brincadeiras mecânicas ou de brincadeiras no parquinho todos os dias, compondo um horário repetido, como expressaram as crianças, elas pudessem alternar com outras ações, como brincar na terra, mencionada por alguns.

Quando pensei em realizar essa pesquisa, o objetivo principal era trazer à tona as experiências das crianças de quatro e cinco anos, por meio de suas histórias, narrativas e testemunhos, com especial interesse em seus protagonismos nos tempos e espaços da escola de educação infantil. Porém, após a coleta de dados, à medida que analisávamos os depoimentos foi ficando evidenciado a autoridade e o protagonismo da professora: “a professora é quem manda”, “a professora libertou”, “a professora que define as brincadeiras”.

Estes testemunhos retratam uma escola infantil onde a autoridade da professora se mostra excessiva; é compreensível o quanto é difícil o professor deixar de ser protagonista, uma tradição, espera-se que assim seja. O que vemos ao longo dos anos foi uma escola tradicional, na qual o professor fala e o aluno escuta. Repensarmos tais práticas e inverter essa lógica não é tarefa fácil, acabamos deixando muito pouco espaço para a criatividade e curiosidade infantil. Tampouco se mostra muito colaborativa, estando pouco presente a concepção da criança como capaz de construir e produzir cultura dentro do espaço escolar. Se os estudos dos antropólogos da criança mostram que ela produz cultura própria da infância, porque não seria possível abrir espaço para que essas manifestações pudessem emergir dentro da escola infantil, ao invés desta sofrer influência do padrão da escola fundamental?

Cabe perguntar, em qual momento as crianças têm espaço e tempo para exercer seu protagonismo? Qual a função da educação infantil se não pensar no desenvolvimento integral da criança, possibilitando a ela se expressar e agir com autonomia?

No fechamento desse estudo não posso deixar de mencionar a rotina escolar. Todas as crianças entrevistadas, de uma forma ou de outra trouxeram essa realidade: a rotina, expressa na hora para dormir, hora para comer... Uma criança até mencionou a hora para tomar água. Qual a dificuldade de permitir que cada criança tome água quando sente sede? Por que razão elas teriam que aprender que devem satisfazer a sede todas no mesmo horário?

Este exemplo ilustra a tensão existente entre um padrão de organização que privilegia a ordem e, de certa forma, a negação das diferenças. Também a possibilidade de estabelecer uma organização do espaço e das dinâmicas que permite, mesmo que relativamente, certa liberdade de vivenciar o próprio tempo, das necessidades, desejos, vontades, curiosidades. Pensando na organização do CEIM e no bem-estar da criança, alguns horários são necessários, porém entendo que essa rotina poderia ser flexível, e também pensada de acordo com a criança, com o grupo e com o perfil docente, bem como, levando em conta as características culturais da comunidade. E, sobretudo, pensada com a criança, levando em conta sua voz, ajudando-a a descobrir suas próprias potenciais escolhas. Uma cultura democrática poderia assim ser cultivada desde essa tenra infância. Uma rotina participativa poderia ganhar novo dinamismo com maior cooperação entre os atores sociais da sala, com a professora.

Observa-se, ao contrário, até mesmo a limitação da hora do brincar. O brincar deveria ser associado a todos os momentos na educação infantil, pois caracteriza a forma de apreender o mundo da criança pequena, isto é, sua forma privilegiada de aprendizagem.

Preciso também mencionar que a rotina foi diretamente relacionada pelas crianças entrevistadas com a atividade, com a hora da atividade, associada a permanecerem sentadas nas cadeiras e colorir desenhos, ou fazer letras, conforme a professora solicita. Chamou a atenção que as crianças praticamente não relataram atividades ao ar livre, com brincadeiras, atividades lúdicas, como propõe a legislação em especial a Base Nacional Comum Curricular.

Enfim, esse estudo é um início de futuras pesquisas, nota-se que pesquisar ouvir e buscar o protagonismo das crianças da educação infantil ainda precisa ser muito estimulado entre educadores, pois ainda está pouco presente nas pesquisas brasileiras.

Entendo que as crianças necessitam de um adulto por perto para orientá-las, pois não têm ainda maturidade para decidir sozinhas sobre suas vidas, o que não quer dizer que não possam formular ideias, propostas, desejos, que podem ser conversados e problematizados no

grupo, fazendo esse diálogo parte essencial da formação. Da pesquisa depreende-se a consciência do dinamismo predominante nas salas de aula, vislumbrando-se um possível equilíbrio, no qual seja possível estar junto à criança, auxiliá-la, ensiná-la, sem deixar, entretanto, de escutá-la e respeitá-la e, principalmente, estimulando sua intensa curiosidade ao invés de abafá-la, a fim de não obstruir sua espontânea capacidade de criar e aprender. Construir com ela uma escola inclusiva em seu pleno sentido, que inclua a possibilidade de todos exercerem seu protagonismo.

Seguindo Faria (2009), poderíamos compreender o protagonismo no sentido de “[...] dar à criança as condições para a participação como ator social e, para isso, dar voz (mesmo quando os bebês ainda não falam) e protagonismo a pessoas de pouca idade, que, mesmo que ainda não saibam escrever estão ‘primeira pessoa’”. A criança precisa para o seu desenvolvimento externar suas descobertas, dúvidas, certezas, mesmo que venha a mudá-las em pouco tempo, pois é seu caminho em construção.

Espera-se que esta pesquisa contribua para uma educação de qualidade na educação infantil, na qual se reconheça as crianças, na sua condição, e se respeite o seu desenvolvimento integral, dando a ela autonomia para se expressar e agir. Busco, também, a partir desta pesquisa e na função que acabo de assumir na Secretaria Municipal de Educação de Lages, primeiramente, melhorar a minha atuação enquanto professora. Certamente aprendi muito durante esses dois anos de mestrado, aprendi com as leituras, com as aulas, mas aprendi muito também com as pequenas crianças sujeitos de minha pesquisa, que me fizeram repensar a minha prática, fazer uma autocrítica da professora que eu fui e da professora que fui construindo ao longo dessa pesquisa. Espero também colaborar com meus colegas professores, que essas falas trazidas pelas crianças possam fazer refletir sobre a ação docente e melhorar cada vez mais a qualidade da educação infantil. Que esse estudo auxilie também aos leitores pais, comunidade educativa (e científica) interessada no campo da infância, a compreender melhor esse pequeno ser onde mora o futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V, **Sociologia e Cultura da criança e da infância**: Youtube, 2015. (51 min.), son. Color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FhLDiUfDfiA> . Acesso em: 23 nov. 2015.

ARENDR, Hannah. **A crise na educação**. In: Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENHART, Deise. **Contribuições de Florestan Fernandes ao Estudo das Culturas Infantis.Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p.235-240, maio 2012. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a17v23n2.pdf> . Acesso em: 30 mar. 2016.

_____, A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento.28ª reunião anual da ANPED, 2005, Caxambu. 2005. 17 p. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-da-infancia-no-mst-o-olhar-das-criancas-sobre-uma-pedagogia-em-movimento> . Acesso em: 01 dez. 2016.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**.Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Grupos de Trabalho, GT07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt07-educa%C3%A7%C3%A3o-de-crian%C3%A7-de-0-6-anos> . Acesso em: 19 nov. 2015.

ARROYO, M. **O significado da Infância**. Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1996.

BACKES, José Licínio et al. (Org.).Educação e diferenças: desafios para uma escola intercultural. Campo Grande: UCDB, 2005. 188 p.

BOSSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. 2. ed. Brasil: Companhia da Letras, 1994. 488 p.

BRASIL. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 20 nov. 1989. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm . Acesso em: 24 nov. 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: a criança como protagonista. Tempo de Creche. 2015. Disponível em: <http://www.tempodecreche.com.br/espaco-de-coordenar/base-nacional-comum-curricular-a-crianca-como-protagonista/> . Acesso em: 20 nov. 2016.

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

_____. Ministério da Educação (2015). **Base Nacional Comum Curricular** nº 01, de setembro de 2015. 1. ed. n. 1, p. 01-302.

_____. Resolução Cne/ceb nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil**. Brasília, DF, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). Plano Nacional de Educação. (2014)

_____. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. 2006.
CAMPOS, M. M. 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. p. 35-42.

CENTRO de Referências em Educação Integral: **EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS**. 2015. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/> . Acesso em: 23 nov. 2015

CERISARA, Ana Beatriz. Em Busca do Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**. Portugal: ASA, 2004

COHN, Clarice. Antropologia da Criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 58 p.

COLL DELGADO, A. 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.

CORDEIRO, Ana Paula; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo. **Questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças: algumas reflexões**. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p.61-79, jan. 2014. Trimestral.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

CRUZ, R. C.A. **A pré-escola vista pelas crianças**. In: 32ª Reunião anual da ANPED, GT 07, Caxambu –MG, 2009. IN: BUCCI, Lorenza; CORREA, Bianca Cristina. O QUE PENSAM AS CRIANÇAS DE UMA PRÉ ESCOLA São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2011. 23 p. Disponível em: <http://docplayer.com.br/22132-O-que-pensam-as-criancas-de-uma-pre-escola-sobre-o-ingresso-no-ensino-fundamental-projeto-em-andamento.html> . Acesso em: 30 set. 2015.

DIAMOND, Jared. **O Mundo até ontem: o que podemos aprender com as sociedades tradicionais?** Record: Rio de Janeiro, 2014.

DORNELLES, Leni Vieira. Infâncias que nos escapam: Da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 109 p.

_____; MARQUES, Circe Mara. **Mas o que é infância?:** - atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p.289-298, maio 2015. Trimestral. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/faced/article/view/19601> . Acesso em: 08 out. 2016.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____, A. L. G. de; FINCO, D. **Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil. Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p.235-240, maio 2012. Trimestral.

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 153-246.

FERRARI, Marcio. Friedrich Froebel. 2011. Desenvolvida Por Revista Educar para Crescer. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/friedrich-froebel-307910.shtml#> . Acesso em: 10 ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

FREITAS, M. C. História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2003. 334 p.

FROEBEL, F. W. A. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UFP, 2001.

GROSGOUEL, Ramón. De la crítica poscolonial a la crítica descolonial: similaridades y diferencias entre las dos perspectivas. 2014. Desenvolvida por seminário internacional de Pensamiento contemporâneo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IpIfyoLE_ek . Acesso em: 16 out. 2014.

IANISKI, Gicéli Maria. A criança e seu espaço na sociedade contemporânea. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 2009, Curitiba. Anais eletrônicos...PUCPR, 2009. p. 3048 – 3060. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2515_1372.pdf . Acesso: em 26 out. 2015.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papius, 1996. p. 13-38.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon, In: XII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2005, Belo Horizonte. Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões metodológicas Gt 22-sociologia da Infância e Juventude, 14 p. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=64&Itemid=171 . Acesso em: 14 maio 2016.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. 210 p.

MACEDO, Elias Elina de. **Resenha de "sociologia da infância" de CORSARO, William A. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p.483-486, maio 2012. Trimestral. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27523620012> . Acesso em: 20 nov. 2015.

MARQUES, Circe Mara; SILVA, Vera Lúcia da. A criança como protagonista na organização do espaço na educação infantil. **Revista Professare**, Caçador, v. 4, n. 3, p.142-156, fev. 2016. Disponível em: <periodicosuniarp.com.br/professare/article/download/821/408>. Acesso em: 12 jun. 2016.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. 210 p

MARTINS FILHO, Altino José. A vez e a voz das crianças: uma reflexão sobre as produções culturais na infância. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte - MG, v. 11, n.61, p. 35-46, 2005.

_____. Por uma Pedagogia da Educação Infantil. **Poiésis** (Catalão), Catalão, v. 3, n.3, p. 64-76, 2006.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

MONTESSORI, **Lar Montessori**: "Montessori segue os caminhos da natureza". Disponível em: <http://larmontessori.com/> . Acesso em: 03 abr. 2016.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, Maria Letícia. **Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social: Jens Qvortrup. Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p.199-211, jan. 2011. Trimestral. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto953.html> . Acesso em: 22 nov. 2015.

NICOLIELO, Bruna; SANTOMAURO, Beatriz. Eles são capazes de tudo isto. **Revista Nova Escola**, v. 267, n. 1, p.1-20, nov. 2013. Mensal. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/conheca-experiencias-brasileirasinspiradas-reggio-emilia-770428.shtml#ad-image-0> . Acesso em: 05 abr. 2016.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta . 24 REUNIÃO ANUAL Caxambu. **Com Olhos de Criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche**. Florianópolis: UFSC, 2001. 24 p.Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/pGT7.htm> . Acesso em: 01 abr. 2016.

PEREIRA, Jocemara Melo. A quem e a quem serve a avaliação? Memórias de egressos do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Lages/SC: UNIPLAC, 2008.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, São Paulo, v. 38, n. 17, p.311-320, jan. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000300002 . Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Cultura, Self, e Autonomia: Bases para o Protagonismo Infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 4, p.415-421, out. 2008. Trimestral.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? **Proposições**, Campinas, v. 10, n. 28, p.110-118, mar. 1999. Mensal. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-pradopd.pdf> . Acesso em: 22 nov. 2015.

PRIORE, Mary del (Org.). História das crianças no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. 444 p.

PROENÇA, M. A. **Protagonismo Infantil em quatro falas:** depoimento. [06 de abril de 2016]. São Paulo: Tempo de Creche. Entrevista concedida a Ângela Rizzi, Joyce Rosset e Maria Helena Webster. [ACHO QUE ENTREVISTA NÃO É ASSIM... VAI OLHAR... E ARRUMA]

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, N. especial, p.137-162, jul. 2002. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10282/9553> . Acesso em: 04 abr. 2016.

REGO, T. C. Novas perspectivas para o estudo da infância. **Revista Educação – Especial Cultura e Sociologia da Infância**. São Paulo, p. 5-13, 2013.

RIZZI, ROSSET E WABSTER, **Base Nacional Comum Curricular:** a criança como protagonista: depoimento. [16 de novembro de 2015] São Paulo: Tempo de Creche. Entrevista.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana da. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, [s.l.], v. 25, n. 2, p.270-290, 15 ago. 2014. Departamento de Educacao FCT/Unesp. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i2.3188>. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3188> . Acesso em: 20 nov. 2016..

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p.117-139, jan. 2014. Semestral. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/344/134> . Acesso em: 22 nov. 2015.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O Universalismo Europeu:** a retórica do poder. Brasil: Boitempo, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro 10: MAPEAMENTO EM BASES DE DADOS: SCIELO; CAPES; ANPEd. DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DA PESQUISA

SCIELO			
Categoria	Título	Autor	Ano
Protagonismo Infantil	Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil	Sergio Fernandes Senna Pires e Angela Uchoa Branco	2008
	Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais	Sergio Fernandes Senna Pires; Angela Uchoa Branco	2007
Ouvir/ponto de vista das Crianças	Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso	Bianca Rodriguez Corsi	2011
	Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil	Tizuko Morchida Kishimoto; Maria Letícia Ribeiro dos Santos; Dorli Ribeiro Basílio	2007
Direitos da Criança ⁸⁹	Uma história dos direitos da criança nos países lusófonos	Silvia Maria Favero Arend	2012
	Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário	Esther Maria de Magalhães Arantes	2012
	A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões	Fúlvvia Rosemberg; Carmem Lúcia Sussel Mariano	2010
	As políticas sociais públicas e os novos sujeitos de direitos: crianças e adolescentes	Jimena Cristina Gomes Aranda Oliva; Samira Kauchakje	2009
	O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários	Flávia Cristina Silveira Lemos	2009
	Proteção integral à criança e ao adolescente: proteção versus autonomia?	Esther Maria de Magalhães Arantes	2009
	A criança e seus direitos na família e na sociedade: uma cartografia das leis e resoluções	Ivana Lima Verde Gomes; Rosângela Caetano; Maria Salete Bessa Jorgel	2008
	Mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção da qualidade de vida para a infância e adolescência	Maria Conceição O. Costa; Marc Bigras.	2007
	Desenho da política dos direitos da criança e do adolescente	Ailton José Morelli; Eliana Silvestre; Telma Maranhão Gomes	2000
	Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos	Irene Rizzini; Gary Barker; Neide Cassaniga	1999
	Buscando garantir os direitos da criança e do adolescente: relato de experiência	Giselle DupasI; Sílvia Helena Zem-MascarenhasII	1999
Cultura Infantil	Gênero e culturas infantis: os clubinhos da escola e as trocinhas do Bom Retiro	Tânia Mara Cruz	2012
	cultura dos alunos na pré-escola e na "escola primária"	Ruth Bernardes de Sant'Ana	2015
	a linguagem da cultura corporal sob o olhar de	Mônica Caldas Ehrenberg	2014

⁸⁹ A busca por essa categoria era para ver se encontrava algo sobre o direito a autonomia, a liberdade de expressão da criança, e não propriamente a legislação.

	professores da educação infantil		
	Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes	Patrícia de Cassia Pereira Porto	2014
	A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico	Alexia Pádua Franco	2010
	Influência de aspectos sociais e culturais na educação de crianças indígenas	Sonia Grubits; Heloisa Bruna Grubits Freire; José Angel Vera Noriega	2009
	Crianças de dois anos de idade como coconstrutoras de cultura	Niina Rutanen	2009
	Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista	Norma Lucia Neris de Queiroz; Diva Albuquerque Maciel1; Angela Uchôa Branco	2006
Sociologia da Infância	Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil	Maria Walburga dos Santos	2012
	Reconsiderando a nova sociologia da infância	Alan Prout	2010
	Três observações sobre a sociologia da infância	Marcel Mauss	2010
	Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente	Cleber Fabiano da Silva; Tânia Regina Raitz; Valéria Silva Ferreira	2009
	Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância	Manuel Jacinto Sarmiento	2005
	Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica	Suzanne Mollo-Bouvier	2005
	Para uma sociologia da pequena infância	Eric Plaisance	2004
	Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar	Régine Sirota	2001
Pesquisas com Crianças	Os desafios da pesquisa ética com crianças	Rosângela FRANCISCHINI; Natália FERNANDES	2016
	Violências e direitos humanos em pesquisa com crianças	Constantina Xavier Filha	2015
	Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil	Maria Clotilde Rossetti-Ferreira; Katia de Souza Amorim; Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	2009

TESES E DISSERTAÇÕES - CAPES ⁹⁰		
Categoria	Título	Autor
Protagonismo Infantil	A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO-CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS, PRÁTICAS E REFLEXÕES SOBRE PROTAGONISMO COMPARTILHADO	ALVINE GENZ GAULKE
	O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGANDO COM AS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA	DIANA VANDREIA DAL SOTO
	IMAGINAÇÃO E PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTREITANDO OS VÍNCULOS ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS	TONY APARECIDO MOREIRA

⁹⁰Enquanto ao ano: Disponíveis apenas documentos de origem da Plataforma Sucupira de 2013 a 2016

Ouvir/ponto de vista das Crianças	NARRATIVAS INFANTIS: A ESCOLA NA PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE LARANJAL DO JARI/AMAPÁ	MARIA DE BELEM BRANDAO ANDRADE
	“AQUI A GENTE TEM REGRA PRA TUDO”: FORMAS REGULATÓRIAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS	ALINE HELENA MAFRA
	SABERES SOBRE A INFÂNCIA A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDENDO A APRENDER COM AS CRIANÇAS	LAISA BELLO HERMELINO
	DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE CONTAM AS CRIANÇAS SOBRE ESSA TRAVESSIA NA CULTURA DE ESCOLA	IEDA LICURGO GURGEL FERNANDES
Direitos da Criança⁹¹	A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS: UM PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (1987-2013)	GISELE GONCALVES
	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O DIREITO À INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (1988-2014)	CRIS REGINA GAMBETA JUNCKES
Cultura Infantil⁹²	CRÍTICA DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, DE EDUCAÇÃO E DE CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	ROSEANE SUZART LEITE
Sociologia da infância⁹³	Estudos Sociológicos sobre Infância no Brasil: crianças sem gênero?'	Oliveira, Ana Claudia Delfini Capistrano de

PUBLICAÇÕES ANPED- GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos⁹⁴

Categoria	Título	Autor (es)	Período
Protagonismo Infantil	TIA, POSSO PEGAR UM BRINQUEDO? A AÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DO CONTROLE	Lenilda Cordeiro de Macêdo e Adelaide Alves Dias	2015
	AS RODINHAS NA CRECHE: UMA PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO DO MOVIMENTO DISCURSIVO DAS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS	BRITO, Ângela Coelho de	2005
Ouvir/ponto de	OUVINDO CRIANÇAS: considerações sobre o desejo de captar a Perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa	CRUZ, Silvia Helena Vieira	2004

⁹¹ Essas palavras-chave também trouxeram grande quantidade de registros no banco de dados, sendo assim optei por examinar apenas as produções sobre os direitos da criança elencadas no estado de SC, selecionando aquelas que parecem mais relevantes as categorias da minha pesquisa.

⁹² Dos trabalhos encontrados sobre cultura infantil, poucos estão de acordo com as categorias dessa pesquisa, muitos trazem a cultura racial, discriminação cultural, porém não consegui elencar trabalhos que tragam a cultura enquanto sendo produzida pela interação da criança.

⁹³ Os trabalhos referentes a sociologia da infância em grande parte se encontram fora da plataforma sucupira, ou seja, são anteriores a 2013. Muitos trabalhos que envolvem as questões sociais na educação. Tive dificuldade em encontrar trabalhos relacionados com minha temática.

⁹⁴ Foram encontrados o total de 158 trabalhos publicados na biblioteca da ANPED, no grupo de trabalho 07, lembrando que constam no quadro apenas aqueles que estão de acordo com os conceitos trazidos no referencial dessa pesquisa.

vista das Crianças	“MEU IRMÃO TEM 3 ANOS E NÃO ESTUDA PORQUE ELE É CRIANCINHA” - O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO?	Leandro Henrique de Jesus Tavares	2015
Direitos da Criança	O GT 7 DA ANPED: DIREITOS E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	CASTILHANO, Ana Lucia BRANDÃO, Isabel Cristina	2004
	ADMINISTRAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA: POLÍTICAS TRANSNACIONAIS E POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	PORTO, Zélia Granja.	2006
	TRABALHANDO OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NUMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	SARAVALI, Eliane Giachetto -	2005
	PRÓ-CRIANÇA: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A INFÂNCIA CATARINENSE?	RODRIGUES, Marilda Merência -	2005
Cultura Infantil	SOBRE A DELICADA ARTE DE TRADUZIR A CULTURA DA INFÂNCIA EM CULTURA DA ESCOLA	Gisela Marques Pelizzoni –	2015
	EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INFÂNCIA	Marcon, Telmo.	2006
	CULTURAS INFANTIS EM CONTEXTOS DESIGUAIS: MARCAS DE GERAÇÃO E CLASSE SOCIAL	ARENHART, Deise	2013
	AS CULTURAS DA INFÂNCIA NOS ESPAÇOS-TEMPOS DO BRINCAR: ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA ORDEM SOCIAL EM UM GRUPO DE CRIANÇAS DE 4-6 ANOS	BORBA, Angela Meyer.	2006
	SOBRE A DELICADA ARTE DE TRADUZIR A CULTURA DA INFÂNCIA EM CULTURA DA ESCOLA	Gisela Marques Pelizzoni	2015
Sociologia da Infância	AS RELAÇÕES SOCIAIS DOS BEBÊS NA CRECHE: UM ESTUDO NUMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA	COUTINHO, Angela Maria Scalabrin	2013
	CONSTITUINDO O BEBÊ COMO UM CONCEITO TEÓRICO NO INTERIOR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos ABRAMOWIC Z, Anete	2013

Pesquisas com Crianças	INSERÇÃO E VIVÊNCIAS COTIDIANAS: COMO CRIANÇAS PEQUENAS EXPERIENCIAM SUA ENTRADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	REIS, Lucilaine Maria da Silva	2013
	OS DESAFIOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS – DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	Lorenzza Bucci	2012

Fonte:Elaborado pela autora(2016)

APÊNDICE B

Quadro 11: PRINCIPAIS AVANÇOS DOS DIREITOS DA CRIANÇA NA EUROPA, NO MUNDO E NO BRASIL

Período	Legislação	Documentos Internacionais	Perspectiva/Representação/ Esclarecimento	Fonte
Até o Século XII			A Criança era Vista como um Adulto em miniatura, a infância era considerada um estágio que preparava para a vida adulta.	Phillip Ariès (1981)
A partir do Século XVII			Junto com as transições para a Idade Moderna, começou a se pensar mais diretamente na criança e mudanças referentes à infância começaram a ocorrer, costumes como o modo de vestir das crianças e a preocupação com a educação começaram a surgir.	Phillip Ariès (1981)
A partir do século XVIII			Alguns pensadores idealizaram uma educação diferenciada, uma educação de acordo com as classes sociais, que nominaram de educação primária e secundária. Segundo Ariès (1981), na Europa a política dessas escolas discriminava crianças muito pequenas, por serem consideradas fracas e incapazes, principalmente crianças de classe baixa, Que muitas vezes nem chegavam a frequentar a escola e quando frequentavam eram treinadas para os ofícios como o de carpinteiro, pedreiro, agrícola.	Phillip Ariès (1981)
Século XIX (Brasil)			A criança era considerada como cria da casa, de responsabilidade da família, o abandono e o infanticídio eram consideradas práticas comuns, as crianças não eram percebidas e nem ouvidas e os meninos maiores de oito anos já eram considerados adultos aprendizes que se vestiam e se portavam como tal.	Marcos Cezar Freitas (2003)
1924		Declaração de Genebra	Tendo em conta que a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial foi enunciada na Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança	UNICE F
1959		Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos.	Tendo em conta que, conforme assinalado na Declaração dos Direitos da Criança, "a criança, em virtude de sua falta maturidade física e mental, necessita de proteção e cuidados especiais, inclusive a devida proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento";	UNICE F

1988	Constituição Federal		A educação infantil é protegida pela Constituição Federal de 1988 (CF/88): tanto é direito subjetivo das crianças com idade entre zero e 5 (cinco) anos (art.208, IV), como é direito dos (as) trabalhadores (as) urbanos (as) e rurais em relação a seus filhos e dependentes (art.7º, XXV). Ou seja, a educação infantil é um exemplo vivo da indivisibilidade e interdependência que caracterizam os direitos humanos, pois reúne em um mesmo conceito vários direitos: ao desenvolvimento, à educação e ao trabalho.	Site do Planalto
1989		A Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança – em 20 de novembro de 1989, e, no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional.	A Convenção sobre os Direitos da Criança é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 193 países. Somente dois países não ratificaram a Convenção: os Estados Unidos e a Somália – que sinalizaram sua intenção de ratificar a Convenção ao assinar formalmente o documento	UNICEF
1990	Lei Nº 8.069-1990 (ECA)		Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade	ECA
1996	Lei Nº9.394-		Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.	UNESCO
1998	Referencia I Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI)		Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (p.7)	Ministério da Educação (MEC)
2010	Diretrizes Curriculares nacionais		Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas	Ministério da Educação

	para a Educação Infantil		pedagógicas na educação infantil.	ão (MEC)
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)		Investir fortemente na educação infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos, é a tarefa e o grande desafio do município. Para isso, é essencial o levantamento detalhado da demanda por creche e pré-escola, de modo a materializar o planejamento da expansão, inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças em âmbito municipal, projetando o apoio do estado e da União para a expansão da rede física (no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede) e para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. É importante uma maior articulação dos municípios e estados. (p.10-11)	Ministério da Educação (MEC)

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

APENDICE C- OBSERVAÇÃO CEI MIOSÓTIS (JOINVILLE-SC)

Através das minhas leituras sobre Educação Infantil, encontrei em uma reportagem da revista Nova Escola⁹⁵, sobre algumas escolas que se tornaram conhecidas a nível nacional por trazer inovação ao campo educacional, dentre elas fui conhecer o Centro de Educação Infantil Miosótis que está localizado em Joinville-SC, foi inaugurado em 1988, está situado a rua Miosótes no Bairro Fátima e atende crianças de 0 a 3 anos de idade, em torno de 128 crianças divididas em turma de berçário e maternal. É considerado referência na Educação Infantil por dar autonomia e proporcionar espaço de aprendizagem ao ar livre para crianças pequenas, bem como por ter o CEI⁹⁶ todo adaptado com materiais, brinquedos e espaços de acordo com o tamanho delas. É importante ressaltar que essa instituição é Municipal, ensino de qualidade e gratuito.

O CEI tem como missão Promover condições favoráveis para o desenvolvimento integral da criança e com a participação ativa da família, tendo como visão ser referência em Educação Infantil de qualidade contribuindo com a formação de valores éticos, estéticos e políticos⁹⁷. Esses fatos referentes ao CEI despertaram minha curiosidade em ir até lá conhecer esse diferencial, entrei em contato com a Gestora Patrícia e fui muito bem atendida.

No dia 11 de março de 2016 fui até Joinville conhecer essa instituição, e certamente trago de lá, na bagagem muitas ideias, e um otimismo de que quando queremos podemos fazer a diferença na vida das crianças, sem precisar de muito investimento financeiro, precisando apenas de boa vontade e determinação.

Iniciei meu dia chegando as 8 horas da manhã na Secretaria de Educação do Município de Joinville, para pegar uma autorização, chegando lá não encontrei a responsável pela Educação Infantil, mas fui bem atendida por outra pessoa, Elisabete que é responsável pela direção de ensino do Município.

Segui rumo ao CEI Miosótis, que para minha surpresa fica em um bairro mais afastado do centro, em uma comunidade de pessoas simples, e muito queridas. Cheguei no local por volta das 9 horas da manhã, olhando de fora o CEI é comum como qualquer outro, muros altos, grade na frente, portão eletrônico, a rua em frente ao CEI é asfaltada, ao se aproximar do portão e escutar as crianças rindo e brincando já me sinto feliz, é como se eu

95 Publicado em NOVA ESCOLA Edição 271, abril 2014 ><http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/lugar-bebe-fora-berco-descoberta-exploracao-786857.shtml?page=2#ad-image-3><< acesso em 13 de março de 2016.

96 Usarei a sigla CEI para me reportar ao Centro de Educação Infantil

97 Dados retirados do Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil Miosótis.

estivesse ido ao lugar certo. Cheguei e me apresentei para a Gestora Patrícia Marlise G Junges. Fui muito bem recebida, ela me levou para conhecer o CEI, pedi para tirar foto do local e ela me autorizou, entreguei a autorização da UNIPLAC e me apresentei a ela, falando um pouquinho sobre minha pesquisa, seguimos então para conhecer a instituição.

Ainda na sala da Direção, sala de chegada à escola, tem também uma portinha e uma salinha preparada para as professoras que ficam ali no horário de planejamento, as professoras tem acesso direto a sala da diretoria, principalmente a impressora, a qual fazem uso para imprimir as atividades da criança e etc. Outra porta ainda na sala da diretoria dá acesso a um corredor grande e largo, no qual possui sala dos dois lados, a primeira salinha é a sala de brinquedos, todos os brinquedos ficam nessa sala muito bem guardados e organizados, em prateleiras que ficam ao alcance das crianças, Patrícia me explicou que os brinquedos não ficam na sala de aula para não tomar o espaço das crianças, e também por serem coletivos e todos poderem usar.

A sala em frente é a sala do maternal, que comporta 17 crianças, ao abrir a porta encontramos as crianças brincando no chão juntamente com as professoras, as salas de aula não possuem mesa e nem cadeiras, de acordo com a diretora foram retiradas toda a mobília da sala de aula dando mais espaço para os pequenos brincarem e se sentirem livres. Mais adiante encontramos outra salinha do maternal no mesmo padrão da primeira, com crianças brincando livremente no chão, sentadas em almofadas e colchonetes, também encontrei nessa sala uma árvore feita de papel e com livros pendurados quase encostando no chão, ao alcance das crianças.

A sala tem um espelho grande bem baixo para que as crianças possam se ver quando quiserem. De acordo com a professora eles adoram o espelho e sempre que trocam de roupa vão para a frente dele para se olharem e se acham bonitos. A cozinha da instituição é pequena trabalham nela três cozinheiras, apesar de ter pouco espaço tudo me pareceu muito bem organizado e limpo, todas trabalham com toucas e aventais. A cozinha assim como todas as salas de aula do CEI tem ar condicionado.

Seguimos para conhecer o banheiro, que fica mais ou menos no meio do corredor, e é usado por todas as crianças, é um banheiro todo adaptado, com vasos, pias, tudo do tamanho deles, até mesmo as portinhas são pequenas, tudo branquinho e muito bem limpo. As crianças têm autonomia para irem ao banheiro quando tem vontade. Também tem um banheiro próprio para as professoras e funcionárias.

Seguimos para conhecer o refeitório, eu estava completamente encantada com aquele espaço e também com as crianças que ali estudam, elas não me pareceram violentas e tristes,

estavam o tempo todo sorrindo, transmitem muita paz, elas gostam de estar ali. O refeitório é encantador tem umas cinco mesinhas coloridas com cadeiras pequenas e tem um buffet adaptado do tamanho das crianças, elas mesmo servem os seus pratinhos, no canto do refeitório também tem uma geladeira de livre acesso, as professoras fazem seus lanches naquele espaço, e o almoço e as demais refeições são servidos de uma em uma turma, cada turminha tem seu horário, de acordo com a Patrícia, as crianças são incentivadas a se servirem, comerem sozinhas e depois retirar seu pratinho da mesa.

Certamente a autonomia é destaque entre essas crianças, saindo do refeitório fomos conhecer o espaço dos Berçários que fica mais próximo a parte de trás da escola, a área de lazer dos pequenos, chegando à sala do berçário Patrícia pediu para que eu tirasse meu calçado ou colocasse uma pantufinha descartável para poder entrar, levando em consideração que os bebês ficam o tempo todo gatinhando pelo chão e podemos levar bactérias nos pés, achei muito legal essa atitude e preocupação com a saúde dos pequenos, a diretora me disse que a vigilância sanitária do município é bem exigente com essas questões.

Entrando na sala vejo as professoras brincando com os bebês no chão, em um espaço macio de tapete de borracha, a sala tem alguns brinquedos que trabalham as sensações, tem balancinha, chocalhos, tudo ao alcance deles, em um cantinho da sala fechando em vidro temos o lactário, espaço separado da cozinha onde é preparado o mama dos bebês, a diretora diz que a escola incentiva o aleitamento materno e algumas mães levam o leite do peito para dar aos bebês, mais em frente tem outra salinha somente com berços, sala na qual os bebês descansam, os berços são pequenos, no cantinho dessa sala tem um trocador, no qual acontece o momento de higienização e carinho, tinham alguns bebês na sala de brincar, outro no berço dormindo e outro a professora estava trocando.

São os próprios bebês que fazem sua rotina, eles dormem, brincam no horário que sentem necessidade, ainda em outra porta saímos para a área externa dedicada aos pequenos, uma área coberta e aberta nas laterais, cheio de brinquedos no chão, balancinha, piscina de bolinhas, o espaço é amplo e o chão todo forrado preservando o conforto e o bem-estar dos bebês.

Saindo dessa área reservada para os bebês chegamos a parte externa da escola, a parte que mais me encantou, o espaço é amplo o chão todo com areia, no parquinho encontramos vários pneus, alguns escorregas, tubos e balanças, um labirinto feito de madeira todo colorido no qual as crianças amam brincar, nesse labirinto os bebês também brincam, é colocado emborrachado no chão e os bebês gatinham por ali, tem vários banquinhos pequenos ao longo

do pátio torneiras baixinhas e fáceis de ligar para que as crianças lavem as mãos e tomem água quando tiverem vontade, também tem bebedouros de tamanho pequeno.

As paredes tem espaço com azulejo branco, que as crianças pintam com tinta guache, também tem no pátio uma casinha de boneca, dentro da casinha, fogão, armários, pia, tudo reciclado, na parte externa também tem uma cozinha ao ar livre, feita com pellets de madeira, tem uma pia e uma torneira, um fogão e micro-ondas, mesas, algumas panelas, colheres etc. de acordo com Patrícia aquele espaço foi construído por doações dos pais, sempre que pede ela diz que os pais são parceiros e contribuem, para ela aquele é o cantinho que as crianças mais gostam, ela diz que é impressionante ver a alegria deles brincando de faz de contas por ali.

Também encontrei um telefone, tipo um orelhão, nos troncos das árvores foram colocados uns volantes que os meninos e também as meninas adoram para brincar como se estivessem dirigindo um carro, um trem, um avião e o que a imaginação os permitir. Tem bastante árvores e flores ao longo de todo o pátio, tem também uma área coberta com um chão de calçada onde as crianças fazem educação física, mais atrás tem um depósito onde ficam os materiais de educação física (bambolê, cordas, cones, bolas) e os materiais de limpeza, tudo muito organizado, ao lado dessa sala outra salinha que está sendo preparada para ser uma videoteca, uma sala com TV e brinquedos lúdicos para os pequenos. No momento essa sala está servindo para guardar os materiais dos pedreiros que estão trabalhando na construção da horta, pois a diretora disse que não pode deixar nada lá fora, pois corre o risco de roubo, ela diz também que não vê a hora de as obras acabarem para poder arrumar a videoteca.

Essa área fica na parte de trás e lateral da escola, na frente da escola ao lado esquerdo tem um lago lindo, feito de pedras e cheio de peixes, Patrícia me diz que as crianças adoram ficar ali olhando os peixinhos, do lado direito temos um canteiro e um sapo feito de pneus cheio de florezinhas, florezinhas essas que as crianças plantaram. Na lateral do direito (área que está sendo reformada) tem uma casinha de madeira tipo uma casa na árvore, tem uma horta suspensa, com temperos, chás, etc. e tem um cativeiro de lagartas, no qual as crianças acompanham a metamorfose da borboleta, ela relata que esse projeto das borboletas foi um projeto vencedor do prêmio Embraco (Projeto ecológico) que o CEI ganhou no ano de 2014 e 2015, o que trouxe uma verba que está sendo usada em algumas reformas e ideias futuras.

Enquanto estávamos lá conversando, várias mães e pais chegaram com mudas de flores nas mãos, Patrícia me contou que aquele era o dia da plantação, os pais trazem as flores

de casa e vão até a escola plantar com seus filhos, foi um momento mágico! Principalmente ao ver os bebês sentadinhos com a mão na terra, brincando e se lambuzando de terra.

Após a visita no CEI voltamos para a sala da diretoria onde conversamos mais sobre os projetos da escola, Patrícia me mostrou o Projeto Político Pedagógico (PPP) e falou mais sobre os projetos que já ganharam prêmios e os projetos que estão em andamento, o principal objetivo dela é a sustentabilidade, garantir espaços e ensinar às crianças a importância de se respeitar o meio ambiente.

Surgiu-me a dúvida também de quem teria sido a ideia de deixar a escola toda adaptada e do tamanho das crianças, Patrícia me contou que no ano passado (2015) resolveu perguntar para as crianças o que elas queriam de novo na escola, certamente que os bebês não falam, mais se expressam através de seus gestos e atitudes, então em parceria com as professoras e com as famílias se deu início ao **Projeto institucional gestão escolar da escola infantil com o olhar da criança**. Esse projeto iniciou em 2015 e continua ganhando forças em 2016. Usam como justificativa o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, levando em conta a importância das interações da criança com o meio e com as outras pessoas que integram esse meio em que elas vivem, as interações que ocorrem dentro dos espaços são de grande influência no desenvolvimento e aprendizagem da criança. “Desta forma precisávamos observar e ouvir nossas crianças para então realizarmos as intervenções necessárias, conforme o interesse e sugestões dos mesmos. Como trabalhamos com 0 a 3 anos, muitas crianças ainda não têm a linguagem formada, desta forma os professores e a gestão precisariam observá-las e registrar suas preferências durante as atividades diárias. Através de estudo com professores, questionários e avaliações aos professores e famílias, de observações e registros e de intervenções em sala de aula, começamos a direcionar nosso projeto de modificação do espaço para outro caminho que tinha como base o interesse das crianças”⁹⁸.

Bom, o que dizer dessa experiência, enquanto pesquisadora e também professora da Educação Infantil, visitando esse centro de Educação Infantil eu consegui perceber que minha pesquisa tem um grande significado, que é possível ouvir as crianças e atender as suas necessidades, é possível se pensar em Educação Infantil direcionando o olhar para as crianças. Espero voltar no CEI Miosótis mais vezes.

⁹⁸ Dados retirados do Projeto Político Pedagógico do CEI Miosótis, tendo como nome Projeto Institucional, Gestão Escolar da Escola Infantil com o olhar da Criança. Direcionado pela gestora Patrícia Junges, demais funcionários e comunidade escolar.

APENDICE D- ENTREVISTA COM PROF. JORGE LUIZ HOFFMANN ⁹⁹

No dia 11 de março aproveitando minha viagem a Joinville e por sugestão da minha orientadora Ana Maria, fui conversar com seu amigo Jorge Luiz Hoffmann, que me recebeu muito bem em sua casa, iniciamos com uma conversa informal que tratava de assuntos como o tempo, o calor que faz em Joinville, os pontos turísticos entre outros.

Em um segundo momento Jorge pediu para que eu falasse um pouquinho do meu projeto, relatei a ele que estou pesquisando a infância, tentando resgatar através da sociologia da infância a criança que fica “escondida” dentro da sala de aula, também contei sobre minha visita ao Centro de Educação Infantil Miosótis, o qual o Jorge também conhece. Falei o quanto fiquei encantada com aquele espaço, o quanto é valorizado o pensamento e autonomia da criança naquele espaço. Jorge me relatou que infelizmente não são todos os CEI que são assim, são poucos, ou talvez só aquele.

Para que eu conhecesse um pouco melhor sobre seu trabalho, Jorge passou a me contar sua história, de uma maneira simples e calma. Ele foi chamado para trabalhar na rede de Ensino Bom Jesus¹⁰⁰ em Joinville, lá ele iria fazer um trabalho com os brinquedos que produz¹⁰¹; seu espaço era uma sala de aula, a qual não tinha mesas e cadeiras, um chão bem limpinho onde as crianças sentavam em roda e escolhiam o brinquedo que preferiam brincar.

Ele relata que aquelas crianças que as professoras reclamavam, diziam ser bagunceiras, não incomodavam na sala de brinquedo, mas a Diretora do Colégio conversou com Jorge para que não desse tanta liberdade para as crianças, o ensino nesse colégio era bem regrado e articulado, Jorge diz que sentiu como se a diretora e as demais professoras tivessem medo que as crianças fossem se tornar bagunceiras, devido a liberdade e autonomia que Jorge dava a elas nas suas aulas. As brincadeiras que Jorge desenvolvia com as crianças passaram a fazer parte do currículo da instituição.

Foi então que a escola mudou de endereço, e Jorge pediu para que não tivesse mais uma sala fechada para desenvolver seu trabalho com os estudantes e sim um espaço aberto, daí lhe surgiu a ideia de um quiosque, ao ar livre, em lugar silencioso e de contato com a

⁹⁹ Artesão, autor de livros infantis, contador de histórias, compositor e professor e palestrante autônomo, teve sua mostra de brinquedos tradicionais do mundo em exposição itinerante do SESC no estado de SC, entre outras iniciativas criativas.

¹⁰⁰ De acordo com Jorge é uma rede de ensino particular muito bem-conceituada em Joinville, tendo cerca de 1.200 alunos.

¹⁰¹ Jorge fabrica brinquedos artesanais tradicionais de outras culturas (africana, asiática por exemplo), usando madeira e materiais reciclados.

natureza. Seu trabalho passou a se chamar então vivencia significativa, ali foram sete anos de trabalho. Jorge tinha um horário com cada turma, trabalhava com crianças a partir de dois anos de idade, de acordo com ele as crianças que frequentavam a sala da vivencia significativa, desde os dois anos, tinham maior desenvolvimento na aprendizagem.

Jorge relata as dificuldades que surgiram com o seu trabalho, o currículo da instituição era engessado, ficava difícil fazer um trabalho diferente, após sete anos desenvolvendo trabalho nessa instituição ele saiu e passou a ter mais tempo para trabalhar com a criação de seus brinquedos.

Então, após relatar suas experiências, começamos a falar dos brinquedos, Jorge trouxe alguns brinquedos para que eu pudesse ver, brinquedos simples e feitos com madeira, trouxe o ioiô chinês, feito com madeira e fitas coloridas, junto com o brinquedo Jorge desenvolveu um livro contando a história do brinquedo e como os educadores e pais podem auxiliar nas brincadeiras, esse brinquedo usa muito da imaginação pois conforme movimentado o ioiô cria várias formas.

Jorge demonstra muito amor por os brinquedos que faz, e acredita que esses brinquedos simples e feitos a mão podem ensinar muito mais do que os brinquedos tecnológicos que vemos na mão das crianças, conversamos sobre isso, ele falou que sempre vê as crianças em restaurantes, shoppings com celular na mão jogando, é uma maneira de ficarem quietas e não incomodarem os pais.

Relacionando essa visita com minha pesquisa consegui compreender a importância do lúdico na Educação Infantil, de fato as crianças conseguem aprender brincando, ao ar livre, não precisam de brinquedos caros, precisam de brinquedos interessantes, as vezes as coisas simples e comuns são as que mais encantam os pequenos. Minha conversa com Jorge fez uma ligação com o que vi no CEI Miosótis, pois lá também os brinquedos são simples, reciclados e muito atrativos para as crianças.

Minha esperança é que tenhamos mais pessoas como essas que eu conheci, pessoas que acreditam em uma educação de qualidade para as crianças pequenas, uma educação que deixe a criança pensar, interagir e não uma educação autoritária pautada em regras como infelizmente ainda vemos acontecer.

APÊNDICE E

Esse roteiro foi elaborado com base em uma conversa-piloto com uma criança de 5 anos¹⁰², pretende-se a partir desse roteiro ter uma conversa com as crianças entrevistadas, partindo de suas respostas para a categorização dos dados relevantes a pesquisa. Bem como nortear a interação das crianças com a maquete.

Quadro 12: ROTEIRO DE COLETA DE DADOS JUNTO ÀS CRIANÇAS

BLOCOS	OBJETIVOS	TÓPICOS-CATEGORIZAÇÃO ¹⁰³	FORMULÁRIO DE PERGUNTAS ¹⁰⁴
Bloco I: Apresentação Inicial	Conhecer as crianças entrevistadas, explicar a elas sobre sua participação na pesquisa. Criar um clima de aproximação e confiança com os sujeitos da pesquisa.	- Aproximação - Confiança - Respeito - Amorosidade	Como é seu nome? Quantos anos você tem? Do que você mais gosta de brincar?
Bloco II: Tagarelando	Deixar as crianças falarem sobre o que tiverem vontade, me contarem suas novidades, com o objetivo de transmitir segurança a elas e também deixa-las a vontade.	- Segurança - Liberdade - Ouvir a criança - Deixar falar	Nesse bloco não usarei perguntas diretas, vou explorando as perguntas conforme as falas dos entrevistados.
Bloco III: Trazendo o CEI ¹⁰⁵ para a conversa	Fazer com que as crianças resgatem na memória o contexto escolar, com o objetivo de aprofundar o que elas vivenciam, e como veem esse ambiente.	- CEI - Opinião das crianças - Curiosidade - O que gostam - O que não gostam	Você vai para a Creche ¹⁰⁶ ? Sabe qual o nome de sua creche? Me conta como foi teu dia ontem desde sair de casa para ir para a escola e depois lá... até voltar para casa... como foi o dia de ontem? Em sua sala com seus colegas e com a professora como é tudo por lá? Como é? O que você faz na creche? Qual lugar você mais gosta?

102 Buscando através desse diálogo trazer da memória da criança suas vivências na escola, essa conversa não foi gravada e nem seguiu um roteiro de perguntas e respostas, foi apenas uma conversa informal, com o objetivo de perceber se a escuta baseada na história oral seria uma metodologia viável para ser usada nesta pesquisa.

103 Nesse item trago as possíveis categorias prévias que pretendo elencar, levando em consideração que por meio através da fala das crianças podem surgir outras categorias.

104 As perguntas descritas nesse item são apenas norteadoras, sendo que podem surgir outras perguntas, para que a pesquisa colete dados relevantes para análise; toda a conversa será gravada, para manter a fidedignidade das narrativas das crianças sobre o que vivem e experienciam no contexto da Educação Infantil.

105 Centro de Educação Infantil

106 Levando em consideração que Creche é um termo coloquial, porém de melhor compreensão para os sujeitos dessa pesquisa.

<p>Bloco III: A Percepção das crianças sobre suas professoras</p>	<p>Saber o que as crianças pensam sobre suas professoras, qual a visão delas sobre esse adulto que se relaciona todos os dias com ela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Professoras - Relação entre aluno e professor 	<p>Quantas professoras você tem? Como é a professora A? O que ela faz com as crianças? E a professora B? Você gostaria que sua professora fosse como? Quando sua professora fica triste? Quando sua professora fica brava? Conte uma vez.... Que ela ficou... Ela já ficou feliz com algo que você fez na sala? Ela já ficou triste com algo que você fez? E Ela já ficou brava?</p>
<p>Bloco IV As interações e as brincadeiras entre as crianças no contexto da educação infantil</p>	<p>Conhecer os amigos da criança na escola, saber o que eles gostam de brincar, se eles têm tempo para brincar, do que eles brincam e como eles resolvem as brigas que presenciam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Colegas - Brincadeira - Brigas - Amizade - Amorosidade - Conflitos 	<p>Você tem amigos na creche? De que vocês brincam juntos? Do que vocês gostam de brincar? Vocês brigam? Por que?</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

APÊNDICE F

Quadro 13: QUADRO 13 PERFIL DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS

NOME	SEXO		IDADE	LOCAL DA ENTREVISTA			COMPOSIÇÃO FAMILIAR				CEI/ ESCOLA		PERÍODO QUE FREQUENTA A ESCOLA			PONTOS RELEVANTES (PERCEPÇÃO DA PESQUISADORA) ¹⁰⁷
	Feminino	Masculino		Casa Pesq.	Casa criança	Local da casa	Mora com os pais	Mora com a mãe	Quantidade e de filhos	posição criança entrev.	Pública	Particular	Matutino	Vespertino	Integral	
Ana	X		5 anos	X		Quarto	X		3	1°	X				X	Uma criança espontânea e alegre, gosta de tudo organizado e de ir para a escola, apesar de não gostar de acordar cedo.
Beatriz	X		4 anos e 8 meses		X	Cozinha	X		2	2°		X		X		Calma, gosta muito de violão e ouvir música, deixou claro que adora ir para a escola. Durante a entrevista se mostrou um pouco tímida.
Davi		X	6 anos e 1 mês		X	Sala de jantar		X	2	1°		X			X	Muito ativo, não gosta de ficar parado. O tempo todo queria terminar a brincadeira para fazer outra coisa.

¹⁰⁷Essas observações surgem com base no conhecimento que a pesquisadora tem sobre cada criança. Lembrando que os sujeitos da pesquisa já foram escolhidos por esse critério de aproximação e convívio anterior com a pesquisadora. Justificamos a necessidade de acrescentar a análise subjetiva da pesquisadora pelo fato de o método etnográfico de observação utilizado na sociologia da infância, apresentado no capítulo 02 desse trabalho, permitir essa ação. De acordo com: CORSARO IN, MULLER, CARVALHO, 2009, P.84) "a pesquisa etnográfica envolve um trabalho prolongado no campo, onde o pesquisador tem acesso ao grupo social e conduz uma observação intensiva por um período de meses ou anos. De forma a interpretar o que os participantes estudados estão fazendo ou falando, o etnógrafo precisa saber como são os seus cotidianos - o ambiente físico e institucional no qual eles vivem, suas rotinas, as crenças que guiam suas ações, e a linguagem [...]". O fato de não ter tido uma observação contante com as crianças, mas conhecer as mesmas faz com que a pesquisadora consiga interpretar subjetivamente suas personalidades. Ainda nesse sentido, é necessário lembrar da importância de usar diversas estratégias metodológicas ao pesquisar com crianças: "Ao apropriar-se dos instrumentos de coleta de dados, bem como no momento de expor os dados, é preciso levar em conta as diferentes subjetividades envolvidas nesse processo: a do sujeito criança e a do investigador. Assim, o desafio imposto é o de trazer para os textos acadêmicos as vozes e os saberes infantis." (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p.284).

Gabriel		X	4 anos e 8 meses		X	Sala de Jantar	X		1	1°	X			X	Calmo e adora conversar, antes mesmo de iniciar a entrevista já estava relatando como é sua escola.	
Joana	X		6 anos e 2 meses		X	Quarto	X		3	2°	X			X	Demonstra gostar da escola, prefere brincar e estar próxima aos meninos, muito espontânea em suas respostas.	
Lucas		X	5 anos e 10 meses		X	Quarto	X		1	1°	X			X	Uma criança bem ativa, bem estimulado pelos pais. Participou da pesquisa com calma e atenção.	
Mateus		X	4 anos e 8 meses	X		Sala	X		2	1°	X			X	Uma criança bem falante, adora brincar, principalmente com celulares. Mostrou-se um pouco dispersivo, sendo difícil a interação em torno da entrevista.	
Sara	X		4 anos e 9 meses		X	Quarto	X		2	1°	X			X	Gosta de frequentar a escola, principalmente das aulas de inglês e informática. É uma criança meiga. De acordo com a mãe, só tem problemas com a alimentação.	
Somatória [2]	4	4	[4a 8m -6º2m]	2	6	4 espaços diferentes	7	1	[1 - 3]	[1º - 2º]	4	4		2	6	

Fonte: Pesquisadora, 2016

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em autorizar seu filho a participar, sendo o Sr (Sra.) responsável pela criança, deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar ou quiser desistir, em qualquer momento poderá fazê-lo. Isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____, residente e domiciliado à rua _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____ nascido (a) em ____/____/_____, concordo, de livre e espontânea, vontade *com a participação do (a) menor* _____ *(por quem sou responsável legal)* na pesquisa ‘O que dizem as crianças sobre suas vivências na Educação Infantil? Tempos e espaços para o protagonismo infantil’. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente de que:

1. O estudo se refere a uma pesquisa de mestrado, que tem por objetivo principal trazer à tona as experiências vivenciadas por crianças da Educação Infantil desde a perspectiva, e na voz, das crianças que frequentam este nível educacional, por meio de suas histórias, narrativas, testemunhos, com especial interesse para os tempos e espaços da escola para o protagonismo infantil e as garantias dos direitos das crianças.
2. A pesquisa é importante de ser realizada, pois visa reconhecer a criança enquanto sujeito de direitos que deve ser ouvido e respeitado. Sendo assim, diante de todas as minhas inquietações e curiosidades, da legislação, e pesquisas no campo educacional que apontam para a importância em ouvir as crianças, a pesquisadora busca renovar olhar no que se refere ao trabalho docente nos centros de Educação Infantil.
3. Participarão da pesquisa: os protagonistas dessa história: as pequenas crianças que frequentam a escola infantil todos os dias e geralmente são pouco ouvidas. Ao total de 10 crianças com idade entre 4 e 5 anos, podendo frequentar escola particular ou pública (as crianças integram

grupos distintos em termos de culturas, configurações familiares, classes sociais, mas, acima de toda essa diversidade, que possibilita um enriquecimento dos dados coletados, está o sujeito infantil.

4. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada fora do contexto escolar, na residência da família ou em local que ela indicar, no qual a criança se sinta à vontade e tenha tempo para falar; a pesquisadora irá conversar com as crianças individualmente e gravar essa conversa para a análise de dados posteriormente, outros recursos como desenhos, fotos, observações também poderão ser coletados, constituindo-se em recursos complementares para análise.
5. Para isso alguns riscos não podem ser assinalados, tais como a criança não querer falar, se sentir intimidada, ou qualquer outro incidente ou acidente que possa interferir ou impedir o desenrolar da entrevista. Caso qualquer fator interveniente venha a acontecer com os pesquisados, a pesquisadora tomará as devidas providências, dentre elas, o encaminhamento ao Atendimento Médico mais próximo, ou ao atendimento Psicológico (que será realizado pela equipe de Atendimento de Psicologia da Uniplac) ou, sendo em outro município, buscarei um profissional da área da psicologia, que ficará em alerta em caso de haver necessidade. De acordo com a resolução 466/2012 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP/CNS/MS do Conselho Nacional de Saúde e pelos Comitês de Ética em Pesquisa – CEP, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo”.
6. A pesquisa é importante de ser realizada pois deve trazer como benefícios o auxílio aos professores, pais e a todos os interessados no campo da infância a compreender melhor os pensamentos e sentimentos da criança. Dedicar o tempo a ouvir e estar junto das crianças. Para a qualificação da formação das crianças pequenas, futuros adultos, a valorização da curiosidade e da rebeldia características desta etapa da vida e de socialização do ser humano, são traços importantes para a futura autonomia e protagonismo dos sujeitos na vida social.
7. Além do método utilizado é possível que posteriormente à entrevista, a pesquisadora vá até a escola da criança pesquisada para conhecer o contexto social em que ela está inserida, a fim de relacionar seus depoimentos durante a entrevista; conversas com os pais e professores dessas crianças não estão descartadas.
8. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar, posso procurar Flávia Helena Fernandes Pereira, responsável pela pesquisa no telefone 49-84162420 ou no endereço: rua Gonçalves Antunes, Nº 23, Bairro Jardim Panorâmico, Lages SC. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração com este estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. Estou ciente de que a

minha desistência de colaborar com a pesquisa não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem-estar físico.

9. A identidade dos sujeitos informantes desta pesquisa, seus responsáveis e envolvidos na coleta de dados será mantida em sigilo, utilizando-se nomes e locais fictícios quando empregados os respectivos depoimentos
10. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa de mestrado, junto à instituição UNIPLAC ou à pesquisadora responsável por esse estudo.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de 2016.

(Nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

(Responsável pelo projeto: Flávia Helena Fernandes Pereira)
Endereço para contato: Rua Gonçalves Antunes, nº 23, Jardim Panorâmico, Lages-SC
Telefone para contato: (49) 8416-2420
E-mail: flaviahfp@gmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8640905896671076>

Pesquisadora Assistente/ orientadora do projeto: Ana Maria Netto Machado
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8820677756886749>
Contato: laborescrita@gmail.com
CEP UNIPLAC
Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.
Bairro Universitário
Cep: 88.509-900, Lages-SC
(49) 3251-1086
Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com