

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARLA CRISTINA TOSATTO

**A INFÂNCIA SOB O OLHAR DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
CRUZANDO OLHARES, SABERES E PRÁTICAS**

**CURITIBA
2012**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARLA CRISTINA TOSATTO

**A INFÂNCIA SOB O OLHAR DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
CRUZANDO OLHARES, SABERES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho

**CURITIBA
2012**

CARLA CRISTINA TOSATTO

**A INFÂNCIA SOB O OLHAR DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
CRUZANDO OLHARES, SABERES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho
Orientadora - PUCPR

Prof. Dr. Ricardo Tescarolo
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

Prof.^a Dr.^a Maria Carmem Silveira Barbosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

A criança nova que habita onde vivo
dã-me uma mão a mim
e a outra a tudo que existe.
E assim vamos os três
pelo caminho que houver,
saltando e cantando e rindo
E gozando nosso segredo comum
que é o de saber por toda a parte
que não há mistério no mundo
e que tudo vale a pena.

Fernando Pessoa

*Dedico esse trabalho à criança eterna que habita
em mim e àquela que me faz acreditar
que tudo realmente vale a pena:
meu filho, João.*

AGRADECIMENTOS

É tão bonito quanto a gente entende,
que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.
E é tão bonito quando a gente sente,
que nunca está sozinho por mais que pense estar.

Gonzaguinha

Aos meus pais, Stella e José, por me ensinarem a amar, a sonhar e a acreditar. E, por serem assim tão especiais e essenciais em minha vida. Sem eles, esse sonho não seria possível.

Ao João Antônio, amor maior, que inunda minha vida de alegria e que soube, com ternura e afeto, mas não sem “protestos”, compreender minhas ausências.

Às minhas irmãs Cláudia, Rosana e Ana Paula, por estarem sempre ao meu lado e por serem referências de luta, amor, amizade e vida compartilhada.

Ao meu sobrinho e afilhado Lucas, luz da minha vida inteira, amor maior que guardo comigo e que me ensinou que a ausência não é falta, mas um “estar em mim”.

Aos meus sobrinhos Vinicius, Eduardo, Nadine e Pedro, que quando inauguraram suas presenças nesse mundo, encheram de novidades, sonhos e brincadeiras a minha vida.

À Rose por ter me acompanhado tão de perto, sentindo comigo as dores e as alegrias desse percurso e oferecido seu apoio traduzido em escuta, carinho e cuidado.

Aos amigos do trabalho que se fizeram presentes nessa caminhada, compartilhando comigo histórias, saberes e ajudando-me a seguir: Vera Petronzelli, Luciana Rodrigues, Maria Neve, Selma Meirelles, Simone Stival, Keith Silva, Márcio Ribeiro e Walfrido Oliveira.

Aos colegas de mestrado, com os quais pude compartilhar sonhos, ideias e ideais e que foram incansáveis em me apoiar e em me fazer acreditar.

Ao amigo Marcos Torres que torceu por mim e foi o primeiro a me parabenizar quando entrei no programa de mestrado. Sua ajuda, suas palavras, seu incentivo e sua alegria foram fundamentais.

À Eliana, amiga querida, que com sua escuta sensível e sábias palavras soube acolher-me em minhas preocupações, angústias e dificuldades.

Ao amigo Davi Marangon por compartilhar comigo seus saberes e seus conselhos que tanto me ajudaram.

À Juliana Boff que com sua “sabedoria prática” me inspirou e me ajudou a seguir em frente.

Ao Carlos, meu “personal book” por seu apoio, sua atenção e dedicação.

Às professoras e profissionais do CMEI pela abertura e disponibilidade em compartilhar comigo suas ideias e seu trabalho e pelo respeito com que me acolheram.

Ao GAE, Grupo de Pesquisa em Aprendizagem, por me ensinar que juntos podemos mais.

Ao GEA, Grupo de Estudos em Aprendizagem, pelos diálogos, trocas, aprendizagens mútuas e por ser um espaço de escuta genuína, no qual vozes se cruzam e se enriquecem, porque são ouvidas e ampliadas.

Ao professor Peri, que encanta e ensina com suas palavras recheadas de histórias e que acolhe, com sabedoria, as palavras de seus alunos.

À professora Maria Carmem Silveira Barbosa por sua luta incansável em prol de uma Educação Infantil que acolha e evidencie a alteridade da infância e se configure num lugar construído para e com as crianças. E, por ter de forma generosa aceito o convite para compartilhar seus saberes comigo, contribuindo sobremaneira para o enriquecimento desse trabalho.

Ao professor Ricardo Tescarollo por ensinar com sabedoria e sensibilidade e por ter contribuído com suas perguntas, suas orientações e saberes, marcados sempre pelo seu olhar “complexo e encharcado de afeto”.

À Evelise, minha orientadora, que desde o início deu-me a liberdade necessária para criar, produzir e aprender. E que com suas palavras, sua escuta, seu apoio e múltiplos ensinamentos me ajudou a transformar esse sonho em realidade.

Por uma ideia de criança

Por uma ideia de criança rica,
na encruzilhada do possível,
que está no presente
e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,
guiada, na experiência,
por uma extraordinária espécie de curiosidade
Que se veste de desejo e de prazer

Por uma ideia de criança forte,
que rejeita que sua identidade seja
confundida com a do adulto, mas que a oferece
a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável,
capaz de se encontrar e se confrontar
com outras crianças
para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto

Por uma ideia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie, mas porque nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

Aldo Fortunati

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo conhecer os significados que as professoras de uma escola de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba atribuem à criança e à infância, e analisar a relação desses significados com a prática pedagógica desenvolvida na escola, para, com isso, poder refletir acerca do lugar que a criança ocupa nesse contexto. Utilizando os pressupostos da pesquisa qualitativa e tecendo alianças cognitivas e reflexivas com a sociologia, a história, a psicologia e a pedagogia da infância, diálogos com diferentes autores se fizeram presentes, entre eles: Sarmiento (1997, 2001, 2004, 2005, 2007, 2008, 2011), Qvortrup (2010, 2011), Kuhlmann Jr. (2010), Vigotski (1994, 2009, 2010), Cerisara (1997, 2001), Rocha (2000) e Kramer (2010, 2011). Como instrumentos foram utilizados: a entrevista semiestruturada com as professoras, a observação do ambiente educativo, o protocolo de observação de sala de aula, a ficha auxiliar para a observação da sala de aula, dois encontros reflexivos com as professoras e o registro fotográfico. Os dados e suas análises foram organizados em *unidades de significação*, que se referem às imagens predominantes de criança e infância das professoras, constituindo-se em uma teia de sentidos que se imbricam mutuamente. As *unidades de significação* construídas foram as seguintes: a criança como um ser naturalmente bom; a criança como um ser que vive na fantasia; a criança como um ser que brinca; a criança como um ser que aprende; e a criança como um ser que se desenvolve. Diante dessa teia de significados, foi possível perceber que prevalece entre as professoras uma imagem idealizada, mitificada, naturalizada e homogênea da criança e da infância que tensiona as suas relações com as crianças na sua concretude. A fantasia foi tida como uma forma de alienação do real e como condição para a permanência da criança nessa infância mitificada. A criança como um ser que brinca, ainda é vista de forma mais natural que social, distanciando-se da concepção da criança como produtora de culturas próprias e singulares que precisam ser consideradas, ampliadas e ressignificadas. A aprendizagem das crianças se reveste de direcionamentos excessivos e o desenvolvimento é visto de forma mais natural que social, mais homogêneo que diverso, mais atrelado às idades e às fases que às condições de vida e de aprendizagem das crianças. O estudo permitiu verificar, também, que os olhares se manifestam na prática e são determinantes das possibilidades dadas ou não as crianças, do lugar que elas podem ou não ocupar, do modo como podem ou não viver a infância na escola. Nessa interação, a centralidade da professora subtrai as crianças de seu protagonismo, reservando a elas um lugar mais passivo, que ativo; mais de reprodução que de produção e, portanto, mais de dependência, que de autonomia e autoria.

Palavras-chave: Concepções de infância e criança. Educação Infantil. Prática pedagógica. Aprendizagem.

ABSTRACT

The present work has as an objective to know the meaning that the teachers of a Primary School give to the kids and their infants, and analyzes the relation of those meanings with the practice developed at the school, so then reflect by the space that is given to the child in that context. The methodological condition applied was qualitative making connections with cognitives and reflexives with sociology, history, psychology, and a pedagogy of infancy, tracing dialogues with different authors, as: Sarmiento (1997, 2001, 2004, 2005, 2007, 2008, 2011), Qvortrup (2010, 2011), Kuhlmann Jr. (2010), Vigotski (1994, 2009, 2010), Cerisara (1997, 2001), Rocha (2000) and Kramer (2010, 2011). As instruments to this work, were used: the semi structured interview with the teachers, the observation of the educative environment, the classrooms observation, two reflexive meeting with the teachers, and some pictures. The data and analyzes were registered in *units of meaning*, that remains to premoninate images of children and the infancies of the teachers making relation directly to the embodiment from each other. *The units of meaning* constructed were: the child as person naturally nice; a child as a person that lives in fantasies; a child as a person that plays; a child as a person that learns; and a child as a person that develops itself. By this order of meanings, were possible to notice that stay between teachers an created image of the child and infancy, that fixed their relations with children. The fantasy was worked was a alienation of the real and as condition to the child to stay in the infancy. A child as a person that plays, still seen as a way more natural than social, what make distance of conception of a child as product of her own culture that needs to be considered. The children's process of learning is taken of many directions, and the development is viewed more natural than social, nearest to their ages and stages than their condition of life and learning. This study permitted to verify, as also, that the views have been expressed at teacher's practice and are challenges to the possibility or not to the children, of his place, and the way they can live their infants or not at school. And in that interaction, the teacher's centrality don't let children express themselves, reserving them a place more liable than active, and than a place where children depends more by others, that has autonomy to make their challenges and be authors of their learning's process.

Key word: Infants and child conception. Primary Education. Practice. Learning.

LISTA DE SIGLAS

CEB	- Câmara de Educação Básica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COEDI	- Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
GAE	- Grupo de Pesquisa – Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa
GEA	- Grupo de Estudos em Aprendizagem
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	- Fundação Legião Brasileira de Assistência
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
ONU	- Organização das Nações Unidas
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO	13
1.1 PRELÚDIO.....	13
1.2 APONTANDO CAMINHOS	16
1.3 INFÂNCIAS E CRIANÇAS: PERMANÊNCIA FEITA DE MUDANÇA.....	18
1.4 APRESENTANDO OS PRINCIPAIS FIOS DESSA HISTÓRIA E COMO ELES FORAM TECIDOS	21
CAPÍTULO 2 - CRIANÇAS E INFÂNCIAS: MÚLTIPLOS OLHARES	23
2.1 OLHARES NO TEMPO: UM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA.....	24
2.2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO COM AS IDEIAS PEDAGÓGICAS CONSTRUÍDAS A RESPEITO DA CRIANÇA E SUA EDUCAÇÃO.....	33
2.2.1 Tecendo algumas considerações	55
2.3 IMAGENS SOCIAIS DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA: DESVELAR, PROBLEMATIZAR, TRANSFORMAR	60
CAPÍTULO 3 - A CRIANÇA, SUA HISTORICIDADE E SUA AUTORIA: OS OLHARES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	70
3.1 A INFÂNCIA COMO CATEGORIA SOCIAL E A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL.....	70
3.2 A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA IMERSÃO/IMENSIDÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA.....	80
CAPÍTULO 4 - A EDUCAÇÃO INFANTIL, A PROFESSORA E A CRIANÇA ...	95
4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL HOJE: QUE ESPAÇO É ESSE? UM POUCO DE HISTÓRIA.....	96
4.2 A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM DEBATE! POR UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	104
4.3 HÁ LUGAR PARA A CRIANÇA NAS ESCOLAS DA INFÂNCIA? REFLEXÕES ACERCA DA TENSÃO ENTRE O OFÍCIO DE CRIANÇA E O OFÍCIO DE ALUNO	121
4.4 SER PROFESSORA DE CRIANÇAS: O QUE ISSO SIGNIFICA?	130

CAPÍTULO 5 - CAMINHOS INVESTIGATIVOS	145
5.1 A METODOLOGIA EMPREGADA	145
5.2 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	151
5.3 O CENÁRIO.....	154
5.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	156
5.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	158
CAPÍTULO 6 - UM TEMPO, UM ESPAÇO, UMA ESCOLA... MUITOS OLHARES	161
6.1 CRUZANDO OLHARES, SABERES E PRÁTICAS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	161
6.1.2 A CRIANÇA COMO UM SER NATURALMENTE BOM.....	162
6.1.3 A CRIANÇA COMO UM SER QUE VIVE NA FANTASIA	173
6.1.4 A CRIANÇA COMO UM SER QUE BRINCA	178
6.1.5 A CRIANÇA COMO UM SER QUE APRENDE.....	196
6.1.6 A CRIANÇA COMO UM SER EM DESENVOLVIMENTO.....	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS.....	224
APÊNDICE A - ENTREVISTA COM A PROFESSORA	242
APÊNDICE B - OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	244
APÊNDICE C - FICHA AUXILIAR DA OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA.....	246
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIREÇÃO	249
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORAS	250

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO

1.1 PRELÚDIO

O menino que nós somos está contido em nós,
mas o adulto que nós somos não está contido nesse menino.
Esse menino é uma coisa em si [...]
Para uma criança o mundo é todo ele uma tentação [...]
Deixa-te levar pela criança que foste.

José Saramago

Em minha vida, a educação sempre esteve presente, pois sou neta, filha, sobrinha, irmã de professoras – mulheres de minha vida, fontes de indelévelas marcas e instigantes inspirações! Acredito que dessa precoce e intensa relação com a escola, seus tempos e espaços, nasceu minha paixão pela educação. Paixão que pude constatar e sentir já na infância ao brincar de ser professora, imaginando situações, práticas e atividades para fazer com meus alunos: bichos de pelúcia e bonecas, amigos-companheiros do faz de conta! Pensar, sentir, interagir e fazer educação, inicialmente brincando e, depois, estudando e trabalhando, mas sem deixar a poesia, a brincadeira, a minha autoria "eternamente infantil".

E, ao deixar a infância "para trás", eu a descobri muito viva dentro de mim, pois a criança que fui me inspirou a conhecer e continuar participando ativamente deste universo – a infância –, ou seja, desde que iniciei meus estudos e trabalhos na área da Educação, meus olhares se voltaram para a Educação Infantil e, portanto, para as crianças. Viver, sentir, conhecer esse Outro que está "contido em nós", mas que inaugura e instaura a eterna novidade do mundo! Ou, como escreveu Larrosa (2006, p.189), "a possibilidade sempre aberta da inauguração de um novo começo na história".

Nessa busca, entreguei-me ao encontro com o enigma da infância (LARROSA, 2006), questionando e sendo incessantemente questionada pelas próprias crianças, pois acredito que "só na espera tranquila do que não sabemos e na acolhida serena do que não temos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da

infância e podemos nos deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo" (p.196).

Compreender, sentir, viver e conhecer a infância e a criança, eis o desafio que sempre me acompanhou em minha trajetória de vida e profissional!

Acredito que esse desafio precisa ser enfrentado por todos que pretendem contribuir para a construção de uma Educação Infantil de qualidade¹, pois a forma como vemos, imaginamos e significamos a infância e a criança influencia nossas práticas educativas e a nossa participação na construção da infância e das crianças que frequentam as escolas de Educação Infantil na atualidade.

Portanto é de grande relevância refletir sobre: o que é a infância? O que é ser criança? Como os professores de Educação Infantil veem a criança e a infância? Como essas concepções se relacionam com a prática desenvolvida nas escolas? Que lugar a criança ocupa nas escolas da infância?

Venho percebendo, no contato com professores que atuam na Educação Infantil², que as respostas a essas questões mudam dependendo da concepção que se tem delas, e essas concepções orientam práticas e ações que lhe são dirigidas. Segundo Pinto (1997, p.33),

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.

Enfim, concepções, significados, imagens diferentes compõem a visão dos professores que trabalham com as crianças, e esses olhares, certamente, determinam

¹ Vale destacar que "qualidade" é um conceito polissêmico, sendo, sempre, um processo problematizador, participativo, dinâmico, valorativo e situado. Não se trata de algo definitivo e aplicável a qualquer contexto. Ao contrário, constrói-se na experiência local, num processo contínuo e dinâmico que reflete em cada momento os interesses e as aspirações de quem nele participa (DAHLBERG; PENCE; MOSS, 2003).

² Tenho tido a oportunidade de trabalhar e fazer contato com professores da Educação Infantil de várias partes do Brasil devido ao trabalho que venho exercendo há alguns anos. Por meio dessa interação, pude constatar que os professores revelam, em seus discursos, distintas concepções de criança e infância, e essas concepções estão marcadas não só em suas falas e em seus questionamentos, mas também em suas práticas e em suas relações com as crianças.

modos de atuação e possibilidades de trabalho com os pequenos. Assim, há diferenças entre as ações de um professor que concebe a criança como um ser incompleto – que ainda não sabe, não pode, não faz, mas que está sendo preparada para ser, saber e fazer – daquele que, por exemplo, acredita verdadeiramente nas potencialidades das crianças e as vê como alguém que já sabe, pode e faz com competência muitas coisas; alguém que se utiliza de linguagens criativas e inovadoras para compreender e dialogar com o mundo.

O cotidiano da Educação Infantil é, portanto, marcado pela visão que os professores têm sobre as crianças, e isso se revela nas sutilezas das práticas, na organização do espaço e do tempo, nas propostas, nas interações e experiências possíveis, nas vozes que se manifestam e que se silenciam.

Sabemos que a escola é um dos contextos produtores da infância que, tradicionalmente, vem negando a diversidade e impondo a homogeneização ao lidar com as tantas crianças e infâncias que ali se fazem presentes. Segundo Arroyo (2011, p.76), "a escola tem dificuldade em reconhecer a diversidade, pois classifica e hierarquiza as crianças em um padrão único".

São muitas as ideias, mitos e discursos construídos sobre a criança e a infância que tiveram e ainda têm impacto sobre a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil, que aprenderam, ao longo do tempo, a ver e a tratar a criança de forma homogênea, com base em conceitos preestabelecidos sobre o que é ser criança, sobre como se trabalhar com ela, sobre as expectativas que devemos ter em relação ao seu desenvolvimento, etc. Isso se explicita, por exemplo, quando os professores verbalizam frases como: "*todas as crianças são imaturas, frágeis e felizes*", ou, quando dizem que "*todas as crianças devem aprender a ler e escrever com 6 anos, senão vão queimar etapas*", etc.

É necessário, portanto, descortinar alguns dos grandes "mitos" e "verdades" construídos sobre a infância e a criança, bem como romper com a concepção de uma criança abstrata, referida no singular, sem a distinção das multiplicidades que a determinam e a compõem, e resgatar e valorizar a criança como ator social que produz e é produzida pela cultura, uma criança inventiva, criativa, rica em potencial, intérprete do mundo e protagonista de sua história e que traz consigo a marca da diversidade social e cultural.

Nesse sentido, destaca-se a importância de favorecer, nos professores, a possibilidade de refletirem sobre a concepção que eles possuem acerca da criança e

a da infância, a fim de provocar novos olhares, novas interações, novas ações. É preciso romper com algumas "certezas" construídas sobre o que é a criança e a infância e contribuir para a construção de novos olhares, novas imagens e concepções sobre esses atores sociais.

Sendo assim, acredito ser de grande relevância conhecer e problematizar as concepções de criança e infância dos professores e analisar as relações que se estabelecem entre essas diferentes concepções e a prática pedagógica desenvolvida na escola.

A partir das considerações acima e do problema de pesquisa deste estudo, os objetivos estabelecidos são os seguintes:

Objetivo geral

Conhecer e problematizar os significados que as professoras³ atribuem à infância e à criança e analisar como essas concepções se relacionam com a prática pedagógica desenvolvida na escola.

Objetivos específicos

- Identificar nos discursos das professoras suas concepções sobre a criança e a infância.
- Analisar a prática pedagógica das professoras e o que essas práticas revelam do modo como veem e percebem as crianças.
- Conhecer a organização do ambiente educativo, tendo em vista que a materialidade desses espaços e os sinais de interação humana que neles são percebidos indicam concepções de infância, assim como revelam princípios que sustentam o trabalho desenvolvido com as crianças.
- Refletir sobre o lugar que a criança ocupa no interior da escola pesquisada.

1.2 APONTANDO CAMINHOS

³ Essa pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil (CMEI) composto exclusivamente por professoras, o que justifica a utilização do termo no feminino. Com isso, não queremos negar a participação de homens na Educação Infantil, muito menos afirmar que não possa haver homens atuando na docência com crianças pequenas.

As discussões sobre infância e criança estão sendo retomadas por pesquisadores de várias partes do mundo e de diversas áreas: sociologia, história, antropologia, psicologia, pedagogia. Portanto essa temática precisa ser analisada por meio de um olhar múltiplo, ou seja, dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Utilizando os pressupostos da pesquisa qualitativa e tecendo alianças cognitivas e reflexivas com a sociologia, a história, a psicologia e a pedagogia, diálogos com diferentes autores foram instaurados.

Na sociologia da infância, dialoguei, em especial, com autores como Sarmento (1999, 2001, 2004, 2005, 2007, 2011), Corsaro (2009), Qvortrup (2010, 2011), Sirota (2001, 2008) e Alan Prout (2010). Ao olhar para a história, diálogos com Ariès (1981), Heywood (2004) e Kuhlmann Jr. (2010) se fizeram presentes. Na psicologia, entraram em cena os teóricos da perspectiva histórico-cultural, entre eles Vygotsky (1994, 2001, 2009), Luria (1994) e Elkonin (1998). E no que tange à pedagogia, as autoras Cerisara (1999, 2002), Rocha (1999, 2001), Faria (2005, 2007) Barbosa (2006) e Kramer (2005, 2011) foram as interlocutoras principais.

Vale ressaltar que um diálogo "puxa" outros e, sendo assim, muitos discursos e olhares se cruzaram nessa busca por ampliar o meu olhar acerca do tema em foco nessa pesquisa. E nessa corrente de vozes e olhares não posso deixar de destacar as contribuições da filosofia da infância, em especial, os diálogos com Kohan (2007) e Larrosa (2006).

Essa investigação tem como opção metodológica a pesquisa qualitativa, ressaltando seu caráter compreensivo e interpretativo. A discussão acerca dos caminhos trilhados, da metodologia empregada, dos instrumentos utilizados, bem como a contextualização do trabalho é apresentada no capítulo 5 dessa dissertação.

1.3 INFÂNCIAS E CRIANÇAS: PERMANÊNCIA FEITA DE MUDANÇA

Como destacado anteriormente, no presente trabalho, iremos identificar e problematizar as concepções de infância e criança presentes nas professoras de uma escola de Educação Infantil, trilhando caminhos investigativos para responder às seguintes perguntas:

- Quais os significados que as professoras atribuem à criança e à infância?
- Qual a relação entre os significados construídos pelas professoras e a prática pedagógica desenvolvida na escola?
- Que lugar a criança ocupa no interior da escola pesquisada?

Sendo assim, faz-se necessário delimitar alguns conceitos que servirão de referência para a nossa análise, ou seja, é fundamental explicitar qual o mapa semântico em que estamos nos movimentando. Trata-se aqui de conceituar *criança* e *infância*, destacando, já de início, que esses conceitos se relacionam, mas não são coincidentes.

Segundo Sarmiento (2007), a infância é uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. A sociologia da infância tem apontado constantemente para a necessidade de se considerar a diversidade das condições de existência das crianças e seus efeitos e consequências sociais, destacando que as condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator da diversidade dentro do grupo geracional. "Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças" (SARMENTO, 2005, p.370).

Pode-se dizer que, nessa abordagem, há uma forte recusa a uma concepção uniformizadora da infância. No entanto, considera-se também que, para além das diferenças e desigualdades sociais que constituem e determinam a infância, ela deve ser analisada, levando-se em conta, igualmente, os fatores de homogeneidade que a caracteriza. Sendo assim, a infância é uma categoria social do tipo geracional permanente, mas a história marca a geração da infância. Por isso, segundo Sarmiento (2005, p.371),

A sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceitual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc.

Qvortrup (2010a) vê a infância enquanto categoria estrutural, ou seja, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. Ele destaca que a infância enquanto categoria estrutural é influenciada por múltiplos fatores, os quais ele chama de parâmetros. De acordo com esse autor (2010a, p.636),

Estamos falando de parâmetros econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos, e certamente temos em mente também parâmetros ideológicos e/ou discursivos, ou seja, parâmetros que representam os entendimentos e ideologias sobre crianças e infância. É a interação entre os parâmetros que produz todas as configurações sociais, incluindo os grupos e as relações entre eles. Em qualquer fase, portanto, a infância é o resultado de fortes relações entre os parâmetros prevalentes, os quais devem ser todos considerados como forças estruturais.

Sendo assim, a infância enquanto espaço social no qual as crianças vivem transforma-se constantemente, da mesma forma que a idade adulta e a velhice também se modificam. Mas essas transformações não excluem a contínua realidade da infância enquanto categoria estrutural. Portanto ela não é transitória, tampouco, um período, ela é permanente. Em outras palavras, a infância tanto se transforma de maneira constante, assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. Podemos, por conseguinte, combinar infância e infâncias, ou seja, tanto a forma no plural quanto no singular. Sarmento destaca que (1999, p.9):

A infância, enquanto categoria social definida por limites etários tem em si mesma, deste modo, traços de intemporalidade e traços de variação sincrônica: é simultaneamente *una*, por incorporar a totalidade de uma geração, e *vária*, por nela coexistirem vários estatutos e papéis sociais. No entanto, globalmente, em cada sociedade é atribuída à infância uma posição estrutural própria, que podendo ser atravessada por contradições e objeto de mudança, não deixa de ser relativamente estável.

Quando Qvortrup argumenta que a infância se modifica ao longo da história ao mesmo tempo em que permanece enquanto categoria, ele afirma que existe mudança e continuidade ou uma *permanência feita de mudança* (SARMENTO, 2011a). Vale aqui realçar as palavras ditas por Sarmento (2005, p.4),

A infância é independente das crianças; estas são os atores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora por efeito da variação etária desses atores, a "geração" está continuamente a ser "preenchida" e "esvaziada" dos seus elementos constitutivos concretos.

Portanto, a infância não é um fenômeno natural, mas, sim, social, histórico, cultural. Segundo Jenks (2002, p.12),

A infância não é um fenômeno natural e não pode ser entendido como tal. A transformação da criança em adulto não se dá diretamente pelo crescimento físico; o reconhecimento das crianças pelos adultos e vice-versa, não é apenas contingente em relação à diferença física [...]. A infância deverá ser entendida como constructo social, referindo-se a um estatuto social delineado por fronteiras incorporadas na estrutura social e manifestadas por formas de conduta típicas, as quais estão essencialmente relacionadas com um cenário cultural particular.

Outra questão importante diz respeito ao tempo de duração da infância, ou seja, que delimitações etárias podem ser feitas em relação ao tempo em que, numa dada sociedade, se é chamado de criança e, portanto, pertencente a essa categoria geracional – a infância. Também aqui, não há uma uniformidade de ideias e proposições, pois trata-se igualmente de uma construção social e cultural. Diferentes culturas delimitam, de forma diferente, essa categoria geracional e seu tempo de duração.

No ocidente, normalmente, os dezoito anos marcam o fim do período da infância e corresponde, também, a definição estabelecida pela convenção dos direitos da ONU. Já para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criança é a pessoa até 12 anos de idade incompletos.

Outras tradições e outros contextos sociais estabelecem outros limites. Assim, ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades. Segundo Bob Franklin (*apud* SARMENTO, 1999, p.18), "a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais constroem diferentes mundos da infância".

No presente trabalho, serão utilizados os dois conceitos – *infância* e *criança*. Isso porque iremos investigar/analisar os significados que as professoras de uma escola de Educação Infantil atribuem à *infância*, ou seja, como elas veem, significam, concebem, entendem essa categoria geracional e, também, como elas significam as *crianças*, que são os atores concretos que compõem essa categoria. Lembrando, portanto, que esses conceitos estão intimamente relacionados, mas não se equivalem e, ao utilizarmos um e outro, o faremos dentro do contexto semântico aqui definido.

1.4 APRESENTANDO OS PRINCIPAIS FIOS DESSA HISTÓRIA E COMO ELES FORAM TECIDOS

A forma como as professoras veem as crianças sofrem influências e determinações de sua história pessoal, profissional, das teorias pedagógicas e conhecimentos construídos socialmente e historicamente sobre a criança e a infância, ou seja, são fruto de uma determinada cultura situada e localizada de forma concreta num determinado tempo e espaço histórico e social. Portanto, para refletir sobre a influência das concepções de infância e criança construídas pelas professoras na efetivação de suas práticas pedagógicas, e compreendendo que essas práticas estão permeadas por conhecimentos construídos social e historicamente sobre o que é ser criança, sobre como se trabalhar com crianças, acreditamos ser de fundamental importância buscar subsídios nas concepções teóricas que predominaram e, muitas vezes, ainda predominam a respeito das crianças e da educação a elas dirigida.

Sendo assim, procuramos revisitar alguns aspectos importantes da história da infância e das ideias pedagógicas construídas acerca da criança que, certamente, influenciaram, e ainda influenciam, a constituição de imagens, concepções e ideias sobre a infância, a criança e sua educação. Para tanto, diálogos com a história, a sociologia e a pedagogia foram tecidos com o objetivo primordial de refletir acerca do processo de construção social, histórica e simbólica da infância, bem como sobre o papel que a escola vem desempenhando diante dessa "invenção" da modernidade. Trata-se do segundo capítulo 2 desta dissertação, intitulado "Crianças e infâncias: múltiplos olhares".

O capítulo seguinte "A criança, sua historicidade e sua autoria: os olhares da sociologia da infância e da perspectiva histórico-cultural" aborda as contribuições advindas dessas áreas de estudo e pesquisa, destacando-as como referências fundamentais na construção e consolidação da ideia da criança como ator social, protagonista de sua ação no mundo.

No quarto capítulo, mergulhamos no universo da Educação Infantil, resgatando um pouco de sua história e destacando, nesse processo, a busca pela constituição de sua identidade. Destaca-se aqui também, uma reflexão acerca da professora de Educação Infantil, no que tange a sua especificidade e a sua formação.

O quinto capítulo traz as discussões e reflexões acerca da metodologia empregada e dos instrumentos que foram usados na pesquisa, do cenário e dos participantes envolvidos, bem como dos caminhos empregados na análise e interpretação dos dados.

Em seguida, no capítulo "Um tempo, um espaço, uma escola... Muitos olhares" são apresentadas a análise e interpretação dos dados.

Por fim, encontram-se as considerações finais.

CAPÍTULO 2

CRIANÇAS E INFÂNCIAS: MÚLTIPLOS OLHARES

Tomar a infância como ponto de partida, um ancoradouro essencial,
supõe, já de saída, ter consciência do caráter fugidivo,
de seus múltiplos sentidos,
de sua infinita complexidade.

Maria Isabel Bujes

Neste capítulo, o objetivo primordial é tecer olhares sobre a infância e a criança, tendo como base a história relacionada à criança e à sua educação. Esses olhares caminham por trilhas diversas, buscando sempre um enfoque multidisciplinar no qual alianças cognitivas e reflexivas com diferentes áreas do conhecimento se fazem presentes. Portanto, nos diálogos construídos, entrelaçaram-se referências teóricas da história, da sociologia e da pedagogia. São diálogos que, acreditamos, podem contribuir para pensar como a criança tem sido vista, concebida, tratada, pensada, bem como em que tempos, espaços, sob que condições, enfim, sob que olhares.

Ao percorrer esses caminhos, os olhares não são lineares, tampouco de julgamento, mas, sim, de questionamento, indagação e reflexão, buscando-se aí, subsídios valiosos para compreender a criança e a infância na atualidade.

Portanto, na primeira parte, são efetuados diálogos com a história da criança e da infância com o objetivo de compreender o complexo processo de construção social, histórica e simbólica da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante dessa "invenção" da modernidade.

Em seguida, abordamos o tema – a infância e sua educação –, tendo como base as reflexões advindas da bibliografia corrente no campo da história e da filosofia da educação. O objetivo maior é analisar os discursos pedagógicos construídos acerca da criança e da infância, tendo como referência a obra de alguns pensadores que tiveram, e ainda têm, uma forte influência na construção simbólica de imagens acerca da criança e da infância, ou seja, são teorias, discursos e ideias que influenciaram, e ainda influenciam, os modos de ver e tratar as crianças, em especial no interior das instituições educativas.

Por fim, destacamos algumas das imagens sociais predominantes de criança e infância construídas historicamente, partindo do pressuposto de que essas imagens interferem na forma como as crianças são concebidas e tratadas, ou seja, na forma como seus mundos de vida são administrados, seja em casa, na escola ou em outros espaços e tempos do ser criança e viver a infância.

2.1 OLHARES NO TEMPO: UM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA

A cada giro de espelhos,
Muda o vitral da vivência.
Não permanece a figura
Nem um desenho regressa.

Helena Kolody

Olhar para as concepções de criança e infância na história não é uma tarefa fácil. Ao tecer esses olhares, a sensação é de estar diante de um caleidoscópio, ou seja, a cada olhar, novas imagens surgem, novas ideias se misturam, se contrapõem, se unem, se separam. Os olhares são múltiplos! Portanto, sem perder de vista esse "olhar caleidoscópico", a intenção é dialogar, ainda que brevemente, com a história da infância, com o objetivo de compreender o complexo processo de construção social e histórica da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante desta "invenção" da modernidade.

Para tanto, será feito um diálogo com as ideias de alguns autores, entre eles Kuhlmann Jr. (2002, 2010), Ariès (1981), Heywood (2004), Gélis (1991) e Sarmento (2005, 2004), que, mesmo apresentando diferenças em algumas de suas conclusões e teorias a respeito das concepções acerca da criança e da infância na história, compartilham da ideia de que a infância é uma construção social, ou seja, não há uma infância natural, universal, tampouco uma natureza definitiva da infância ou da criança esperando para ser descoberta nas asas da história. A infância varia em diferentes tempos e lugares, e há concepções contrastantes de infância e criança em qualquer sociedade e em qualquer tempo histórico.

Conceber a infância como construção social implica, pois, em romper com concepções bastante arraigadas, como, por exemplo, a da infância como fase "natural e universal" da vida, e da criança como portadora de uma "natureza infantil" homogênea e universal. A infância, por sofrer determinações sociais, históricas, culturais é, essencialmente, heterogênea. Segundo Arroyo (2004, p.28), "A produção da infância não é algo homogêneo, mas algo muito diversificado, e é isso que produz tantas infâncias, porque produzidas em contextos sociais, econômicos, culturais, políticos, discursivos completamente diferentes".

Portanto não há uma infância, tampouco, uma criança natural, universal, mas, sim, crianças que vivem e constroem suas infâncias de forma situada, concreta. "As condições econômicas, os valores sociais, as crenças e práticas religiosas, os discursos teóricos, as concepções de mundo e de vida humana entram como elementos constitutivos, provocadores, indutores e construtivos do ser criança" (DIDONET, 2008, p.11). Aqui não há lugar para nenhuma criança "essencial" ou "fora" da história. A concepção da infância *socialmente e historicamente construída* é, portanto, altamente temporal e suscetível a mudanças. Segundo Sarmento (2005, p.365-366),

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída de seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constrói e das dimensões que a compõe.

A ideia de construção social da infância – de sua variabilidade e heterogeneidade – como oposta ao seu caráter natural e universal é, como já se sabe, bastante difundida no meio acadêmico desde as teses de Ariès (1981) nos anos 70. Esse autor teve o mérito de chamar a atenção para o fato de que a ideia de infância ou o "sentimento de infância", como ele denominou, é construído social e historicamente, refletindo as condições em que é gerado, ressaltando também que as transformações nessa ideia aconteceram aliadas a outras, como a institucionalização da escola pública e as alterações ocorridas no interior da família. Concordamos com Francischini e Campos

(2008, p.103) quando ressaltam que "Ariès inaugurou um novo caminho de pesquisas e indagações históricas sobre a infância, cujo diálogo, seja em nível de concordância, de recusa ou de revisão, segue utilizando-se de categorias apontadas por esse autor".

De acordo com Ariès (1981, p.14) "a aparição da criança como categoria social se dá lentamente entre os séculos XII e XVII". Antes dessa época, a criança não era representada significativamente na família, estando tão somente ligada à vida do grupo como qualquer outro personagem desse contexto. A criança era vista como um ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois, a partir dos sete anos de idade, era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, acompanhando-os em seus ofícios, cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade.

Ariès (1981) destaca que a civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta e, assim que a criança superava o período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos. As crianças eram vistas, portanto, como adultos em tamanho reduzido, e isso se manifestava pela falta de diferenciação nas vestimentas, na participação nos jogos e nas aprendizagens.

A ausência física da imagem infantil, em especial nas expressões artísticas, é a expressão maior do que Ariès (1981) designou como ausência da consciência da ideia de infância durante a Idade Média. A criança era representada como homúnculo. No entanto, representar as crianças como adultos, revela uma visão, uma imagem de criança, e não apenas uma invisibilidade desse ser. A ideia que podemos destacar aqui é a de que, como o período da infância era visto como passagem para o mundo adulto – um estado de espera, provisório, destituído de quase tudo, praticamente insignificante –, a representação da criança estava sempre calcada nesse ideal de homem, nesse futuro.

A "descoberta" da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de um tratamento especial, uma espécie de quarentena, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos. A criança começa a ser percebida como diferente do adulto e como alguém que precisa de cuidado, de proteção e de educação. Como destaca Ariès (1986, p.11),

A criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles [...]. A criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser

solta no mundo. Essa quarentena foi a escola. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças que se estende até os nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização.

Podemos dizer que a "invenção da infância", ou a "descoberta de um novo sentimento de infância" surge com a modernidade. Segundo Sarmiento (2004, p.11),

A ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social, nem autonomia existencial. Apêndices do gineceu, pertenciam ao universo feminino, junto de quem permaneciam, até terem capacidade de trabalho, de participação na guerra ou de reprodução, isto é, até serem rapidamente integrados na adultez precoce. Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio.

Vale ressaltar que, para Ariès (1981), o "sentimento de infância" não significa o mesmo que afeição pelas crianças, mas corresponde à consciência da particularidade infantil, que distingue, essencialmente, a criança do adulto. Essa compreensão é importante, pois o surgimento de um novo sentimento em relação à infância não significa que não havia sentimentos e concepções relacionados à infância anteriores ao período da Idade Média. Alguns autores, como Kuhlmann Jr. (2010), Gélis (1991) e Heywood (2004) apontam que o interesse ou a indiferença pela criança não são características estanques de determinados períodos da história. De acordo com Gélis (1991, p.328),

As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra, em determinado momento, por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir. A indiferença medieval pelas crianças é uma fábula; e no século XVI, os pais se preocupavam com a saúde e a cura de seu filho. Assim devemos interpretar a afirmação do "sentimento da infância" no século XVIII – quer dizer, *nosso* sentimento da infância – como o sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas de pensamento, como o indício de uma mutação sem precedentes da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo. (grifos nossos)

Heywood (2004) também destaca que a infância na Idade Média não passou tão ignorada, mas foi antes definida de forma imprecisa e, por vezes, desdenhada. Segundo o autor, a história da infância move-se por "linhas sinuosas", de modo que diferentes concepções sobre a infância podem coexistir em diferentes tempos e lugares. Ele destaca que o mundo medieval, provavelmente, teve algum conceito de

infância, mas suas concepções sobre ela eram muito diferentes das nossas. Em seu livro *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente* (2004), Heywood parte da compreensão de que seria simplista considerar a ausência ou a presença do sentimento de infância em um ou outro período da história e considera mais interessante a busca de diferentes concepções sobre a infância em diferentes tempos e lugares.

Kuhlmann Jr. (2010) também concorda com a ideia de que a infância não foi totalmente ignorada na Idade Média e em períodos anteriores a ela. De acordo com esse autor (p.22), "em livro escrito pelos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, fartamente ilustrado com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância anteriores ao século XVII." Esses autores, dando voz a diferentes documentos históricos, consideram que a percepção da infância pelos adultos existia em idades mais remotas, ou seja, havia a preocupação com a sobrevivência da criança, com sua educação, sua religiosidade, os cuidados com seu corpo, com sua alimentação, enfim, com uma época de aprendizagens, com brinquedos, roupas e construção de móveis e objetos apropriados à criança.

No Brasil, por exemplo, segundo analisa Kuhlmann Jr. (2010, p.21),

Os sinais do desenvolvimento de um sentimento de infância [...] estiveram presentes no Brasil já no século XVI, quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras dessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com a *Ratio Studiorum*, o programa educacional jesuítico que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina.

Podemos dizer que o ensino das crianças foi uma das primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus desde o início da sua missão na América portuguesa. Por conseguinte, o atendimento à criança iniciou com a chegada dos jesuítas que "investiram nos pequenos indiozinhos, filhos de gentios, que junto com os órfãos portugueses vindos da metrópole, recebiam uma formação evidenciada pela exaltação da fé, da religiosidade e das qualidades individuais" (COSTA; VAREJÃO, 1997, p.11).

Sendo assim, mais do que ausência da consciência da infância na Idade Média, existiam concepções que foram profundamente alteradas por mudanças sociais, históricas, culturais, como, por exemplo, pela emergência do capitalismo, pelo surgimento da família nuclear e pela criação da escola pública. De acordo com Kramer (2011, p.19),

A ideia de infância aparece, por conseguinte, umbilicalmente ligada ao surgimento da sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. O conceito de infância é pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Podemos dizer que, com o advento da chamada modernidade, surgem *novas concepções de infância e criança*. Um marco importante dessa mudança é que a criança passa a ocupar um lugar diferente na família e na sociedade. Esse lugar é, essencialmente, o de alguém que ainda não é, mas pode ser e, para isso, precisa ser educada. Surge aqui, como destacou Ariès (1981), o processo de escolarização e de institucionalização da infância, ou seja, a ideia de que a criança precisa de um local e de pessoas especializadas em sua educação, em sua preparação para o exercício de ações no futuro. Segundo Sarmento (2005, p.367),

A construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo adulto e de institucionalização das crianças. Nessa separação, a criação de creches e da escola pública teve um papel determinante, configurando-se, uma e outra, como as primeiras instituições da modernidade diretamente orientadas para um grupo geracional [...]. A generalização da escola e a sua transformação como escola de massas promoveram, num movimento comum, a institucionalização da infância e da escola pública, movimento este que não deixou de se expandir até hoje.

A preocupação da modernidade com a infância traz também a preocupação com a sua educação, compreendida como uma preparação para a vida adulta por meio de uma disciplina constante e rigorosa, conseguida mais facilmente nas instituições. A infância foi valorizada, em grande parte, pelo potencial educativo e de intervenção do qual seria alvo.

A criança, como já destacado anteriormente, deixa de assumir um papel produtivo direto, passando a ser merecedora de cuidados e de educação. Nasce aí um sentimento contraditório, que atribui à criança a ingenuidade e a inocência e, ao mesmo tempo, a imperfeição e a incompletude, transformando as atitudes sociais em paparicação ou em moralização⁴, que, segundo Rocha (1997, p.24), "acabam por se refletirem como oposições fundamentais na orientação dos modos clássicos de inserção dos novos sujeitos à sociedade".

Portanto, ao longo desse processo histórico de reconhecimento das crianças, diferentes representações, concepções e formas de educá-las (especialmente nos espaços coletivos de educação destinados a elas) foram sendo construídas. A construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças.

Em todas as épocas, instituíram-se imagens sobre a infância e, em diferentes períodos históricos, diferentes foram os papéis sociais atribuídos a ela. A infância é uma construção social, que, conforme Sarmento (2005), possui diferenças *diacrônicas*, ou seja, é historicamente construída e transformada no decorrer dos anos. E, também, diferenças *sincrônicas*, o que revela que, em um mesmo tempo, as formas de compreender as infâncias podem ser distintas, conforme a localização geográfica, as religiões, a etnia, a classe social, o gênero, enfim, são muitas as variáveis que interferem no modo de conceber e viver a infância.

Sarmento (2004) destaca quatro eixos estruturantes dessa *construção social, histórica e simbólica da infância* na modernidade. Primeiramente, ele aponta a criação de instâncias públicas de socialização das crianças, em especial por meio da *ampliação e institucionalização da escola pública*.

Outro fator determinante foi o *surgimento da família nuclear*, que centra sua ação na prestação de cuidados, proteção e estímulo ao desenvolvimento da criança.

⁴ Tais "sentimentos" em relação à infância foram destacados por Ariès (1981). Ele fala do período do mimo que se caracterizava pela extrema afetividade canalizada para a criança, na qual imperavam sentimentos de ternura, carinho e atitudes de paparicação; e o período moralista, que acentuava a ideia da infância como um período de imaturidade, irracionalidade e, portanto, como um período em que as crianças deveriam ser treinadas e disciplinadas para se tornarem adultas.

Destaca-se também, neste processo, *o surgimento de um conjunto de saberes sobre a criança*, constituída como objeto de conhecimento e alvo de prescrições atinentes ao desenvolvimento dentro do que se convencionou como os padrões da "normalidade". Portanto a atenção e o cuidado destinado às crianças originaram um conjunto de saberes sobre esses atores sociais, em especial de origem médico-psicológica, e esses saberes instituídos e cientificizados propõem a definição do que é normal nos padrões de desenvolvimento, intelectual, fisiológico e até moral, bem como a definição do que é anormal ou patológico. Todos os aspectos da vida das crianças são objeto de estudo com implicações nos cuidados familiares, nas práticas de ensino das instituições, etc. Segundo Sarmiento (2004, p.5),

Esses saberes desenvolvem-se paradigmaticamente em torno de duas ideias conflituais da infância, que acompanharam sempre as representações sociais ao longo dos últimos 250 anos, originando outras tantas orientações e abordagens interpretativas do mundo das crianças e das formas de prescrição comportamental e pedagógica [...]. Referimo-nos às ideias da criança-anjo, natural, inocente e bela e a criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparatada. Esta dicotomia que atualiza as duas ideias de infância identificadas por Ariès (1986) no dealbar da modernidade (a criança bibelô e a criança irracional) vem sendo, com atualizações sucessivas, incorporada no imaginário coletivo e é a fonte dupla donde emanam as representações modernas sobre as crianças.

Sarmiento destaca, ainda, outro fator importante dessa construção social da infância, que é a elaboração de um conjunto de procedimentos configuradores da *administração simbólica da infância*, ou seja, normas e atitudes relativas ao tratamento dirigido às crianças para determinar o seu lugar na sociedade. De acordo com esse autor (2004, p.19),

Cada criança vive no interior de um sistema simbólico que administra o seu espaço social. Quer dizer, quando nasce a criança vai entrar num mundo em que lhe é permitido fazer certas coisas e outras lhe são interditadas, onde é conduzida a comportar-se e a pensar de determinados modos e onde outros modos de pensar ou de se comportar são reprimidos.

Esse processo de *administração simbólica da infância* relaciona-se diretamente à crescente institucionalização e escolarização das crianças, que promoveram, progressivamente o processo de distinção, separação e exclusão das crianças do mundo social. Conforme Sarmiento (2005), em decorrência desse processo, surgiram contradições e ambivalências no tratamento dado à criança, ou seja, a separação da

criança do mundo adulto permitiu a criação de instâncias de proteção, guarda, assistência, educação, ampliando a sua segurança e a sua defesa. No entanto essa separação contribuiu para uma efetiva menorização das crianças, ampliando a assimetria entre as relações intergeracionais e provocando fortes constrangimentos ao exercício de uma vida social plena pelas crianças.

Olhar para a história da criança e da infância, ainda que de forma breve, nos faz concluir que, à medida que as sociedades foram se modificando, os olhares em torno da criança também foram sendo alterados, ainda que de forma não contínua, nem linear, culminando na organização e definição de instituições, mecanismos e organismos que buscam atender às suas necessidades.

Portanto é importante destacar que as imagens de infância e criança têm, desde sempre, representado uma amálgama de influências culturais, religiosas, científicas, políticas, etc.

Esse breve diálogo com a história também nos mostra que, de acordo com esse conjunto de influências, os olhares sobre a infância determinam se a criança é considerada sujeito das suas próprias práticas ou, pelo contrário, se ela se reduz a um homúnculo ou a uma "promessa de adulto", ou ainda se é portadora do "bem", que precisa ser preservado, ou do "mal", que precisa ser disciplinado e controlado. Enfim, os olhares influenciam o modo de produção simbólica da infância, bem como o lugar que é dado às crianças na sociedade e em suas principais instâncias, tais como a escola e a família.

A seguir, iremos refletir sobre alguns dos saberes construídos acerca da criança e de sua educação. Saberes que interferem na forma como as crianças foram e são vistas, tratadas, concebidas. Saberes que, certamente, fazem parte de nossos imaginários e influenciam, sobremaneira, a construção social, histórica e simbólica da infância.

2.2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO COM AS IDEIAS PEDAGÓGICAS CONSTRUÍDAS A RESPEITO DA CRIANÇA E SUA EDUCAÇÃO

*As diferentes imagens e representações
da criança são frutos dos diferentes mundos
sociais e teóricos que habitamos.*

Chris Jenks

Esta parte da dissertação aborda o tema – a infância e sua educação –, tendo como base as reflexões advindas da bibliografia corrente no campo da história e da filosofia da educação. Para tanto, se tomará como ponto de partida o século XVII, pois, como destacado anteriormente, houve, nesse período, uma profunda mudança nas concepções de criança e infância, influenciadas por transformações históricas, sociais e culturais, destacando-se, nesse cenário, a institucionalização e a escolarização da infância. Segundo Pinto (1997, p.44),

A infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...]. As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas.

Portanto as sociedades, em diferentes contextos e momentos históricos, tiveram diferentes imagens e concepções de infância e criança, mas, é na modernidade, que ela se torna alvo de inúmeros olhares! Olhares que trazem como marca essencial a ideia da necessidade de uma educação especialmente pensada e elaborada para a criança, concebida como um ser que ainda não é, mas que pode e precisa ser "alguém" no futuro. A criança passa a ser estudada, analisada, observada; teorias e discursos são criados na tentativa de explicar a criança e de orientar sua educação. Boto (2002, p.13) destaca que:

Diferentemente dos tempos medievais, o mundo moderno destaca-se pela preocupação dos adultos com as crianças; preocupação que resultará na criação de concepções analíticas, de teorias sobre o desenvolvimento infantil, no lugar social que presencia a gênese e o fortalecimento de instituições específicas para a formação das jovens gerações – os colégios.

Ao tecer esses olhares para a infância e sua educação, busca-se, por conseguinte, compreender como os fios da infância se cruzam com os fios da escola. E, nessa teia de relações, procuram-se vestígios da construção da categoria aluno como a grande referência de compreensão da criança construída na modernidade.

Narodowski (2001) destaca que a pedagogia obtém na infância seu pretexto irrefutável de intervenção para educar e reeducar na escola e para participar da formação dos seres humanos e dos grupos sociais. Como em nenhum outro tempo histórico, a infância se torna um campo de projeções e, sobretudo, de preocupações teóricas. A infância surge como condição *sine qua non* da produção pedagógica. No parecer desse autor (2001, p.29),

O nascimento desse novo sentimento em relação à infância – de nosso sentimento moderno – constitui o sintoma de uma profunda mutação na cultura ocidental, de uma transformação nas crenças e práticas nas quais a produção do discurso pedagógico vai ocupar um significativo lugar tanto na produção, transformação e conformação da infância.

O universo de discursos, teorias e, conseqüentemente, de autores que trouxeram contribuições para pensar a infância e sua educação é imenso. Faremos aqui um diálogo com as ideias de alguns deles⁵, por acreditarmos que os autores escolhidos tiveram uma significativa influência no cenário educativo, social, cultural e político de sua época, e suas vozes ainda ecoam nos dias de hoje. Mesmo que não sejam feitas referências às suas teorias de forma consciente e explícita, encontramos marcas deixadas por suas ideias nas vozes e nas práticas pedagógicas dos professores na atualidade.

⁵ Ao fazermos a escolha dos autores que serão alvo de nossas reflexões na presente dissertação, certamente deixamos outros que também poderiam ter contribuído com o presente trabalho. Mas escolher implica selecionar e acreditamos que a seleção feita aqui atende aos propósitos e aos limites desta pesquisa.

Portanto partimos do pressuposto de que essas ideias têm repercutido na forma como os professores concebem, tratam e propõem seus trabalhos, suas ações, suas práticas com as crianças. Podemos afirmar que esses pensadores, ao exporem uma visão sobre a criança e sua educação, consolidam posturas educativas entrelaçadas nos diversos tempos históricos. Sendo assim, o diálogo com esses autores tem como objetivo primordial compreender/entender, através da história das ideias pedagógicas, de onde se originam as imagens e concepções de criança e infância que encontramos hoje. Segundo Sirota (2005, p.46),

É também a partir dos discursos *experts*, produzidos pelas Ciências Humanas, tais como a História, a Psicologia, a Sociologia ou a Filosofia, que são pensadas e construídas as políticas sociais e os imaginários da infância. A infância moderna se constrói sob uma constelação de olhares. Ao lado das representações e das práticas de atores, a fabricação social da infância se apoia também nos discursos intelectuais ou acadêmicos e em teorias científicas.

Comenius⁶ trouxe uma significativa contribuição acerca da educação da infância. Em sua obra *Didática Magna*, concluída em 1632, há uma renovação da pedagogia tradicional com relação às imagens predominantes da criança, que passa a ser vista de forma mais positiva, pois, ainda que ela seja herdeira do pecado original, ela também é a chave para o reino dos céus.

Para esse pensador, a educação começa com o nascimento, e o lar é a primeira escola. Ele considera, segundo a visão de Cambi (1999, p.290) "a escola maternal, para a infância, a mais importante, a que prepara o terreno da inteligência e à qual está ligada toda esperança da reforma universal das coisas". Para ele, deveria haver uma escola em cada casa para educar a criança, cabendo aos pais e as amas cuidarem, principalmente, do exercício dos sentidos, do treinamento social e da instrução na religião.

Comenius enfatiza que a didática, como ciência sistemática, deveria voltar-se para o estudo de uma pedagogia pensada pelo signo da universalidade: universal, nesse caso, significa abarcar a pretensão de educar todas as crianças e, portanto, todas as pessoas, bem como a necessidade de se valer de recursos uniformes para proceder a essa escolarização. Esse autor compreendia que "o único remédio só

⁶ Jan Amos Comenius nasceu em 1592. Propôs um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber. Considerado o maior educador e pedagogo do século XVII, produziu obra fecunda e sistemática, cujo principal livro é a *Didática Magna*.

pode residir num método que unifique as práticas pedagógicas, racionalize o espaço e o tempo escolares, criando, assim, um meio coerente para as crianças que devem não somente aprender, mas realizar plenamente a sua humanidade" (CAULY, 1999, p.184).

Esse pensador acreditava que, pela educação, o homem se tornaria homem e poderia atingir plenamente sua essência, sua humanidade, a qual estava intimamente ligada à tarefa de reconduzi-lo a Deus. De acordo com Rech (2005, p.79-80),

Toda a construção pedagógica de Comenius é caracterizada por uma forte tensão mística, que sublinha um caráter ético-religioso e a decidida conotação utópica. A educação neste quadro é a criação de um modelo universal de homem virtuoso. O homem é a mais alta e perfeita entre todas as criaturas do universo, aquela que possui por natureza "as sementes da ciência, da moral e da piedade". A escola deve favorecer o livre desenvolvimento da criança, orientando, guiando para o caminho correto – o da divindade – no qual todas as suas potencialidades serão desenvolvidas em harmonia com a natureza e com Deus, a escola e a instrução devem estar de acordo com as leis divinas.

Comenius (1997) recorre constantemente à metáfora da natureza para explicar o desenvolvimento humano. Para ele, a arte de ensinar deveria seguir as leis naturais, partindo sempre de níveis mais simples para níveis mais complexos. Destaca-se, aqui, a ideia de evolução linear, natural e universal do desenvolvimento humano, e a busca por uma educação igualmente de caráter linear, natural e universal.

Ele destaca, por exemplo, que o professor deveria ser como o sol que dá luz a todos, com a mesma intensidade e ao mesmo tempo. Comenius (1997, p.210) escreve que "o sol não se abaixa até cada árvore, erva ou animal, mas, do alto, espalha os raios e ilumina ao mesmo tempo todo o hemisfério, dando a todas as criaturas em particular a luz e o calor de que necessitam". O professor e a escola deveriam, então, agir imitando o sol, ou seja, em cada sala um professor para muitos alunos; matérias oferecidas separadamente, com autores diferentes para cada uma; um método unificador de todo ensino; os mesmos livros para todos os alunos. Boto (2002, p.38) escreve que:

O professor não deveria, portanto, jamais ensinar um só aluno; mas dirigir-se a todos juntos e de uma só vez; falando a todos como se, agrupados, eles formassem um só. Não se aproximaria, portanto, jamais de seus alunos individualmente e nem deveria permitir que estes o fizessem. Postado em lugar mais alto o professor vê todos e não permite que nenhum olhar se desvie de sua figura. Para tanto, questiona os alunos interrompendo a própria lição, instigando seus discípulos a repetirem a matéria dita, tomando a lição, fazendo-lhes perguntas que solicitem a recapitulação do assunto

tratado – estratégia que, caso cumprida, serviria como fixação do aprendizado e, caso não fosse atendida, revelava e acusava a distração, possibilitando a repreensão que, por suposto, deveria reforçar a disciplina e o vigor do método.

Para Comenius (1997), a infância condensa toda a potencialidade para aprender desde que ela seja alvo de métodos racionais, muito bem ordenados e graduados. O ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem torna-se eficaz porque se baseia no método que é regido pela ordem, pela uniformidade, pela sincronização dos tempos e pela graduação das etapas escolares que possibilitarão alcançar os objetivos estabelecidos. Cabe ao professor instruir a criança com base nas diversas fases e graus da experiência escolar, partindo da harmonia das coisas e da sua relação com o todo, com simplicidade, espontaneidade e ensinando "tudo a todos".

Destaca-se, nessa concepção, a presença da infância e da criança apenas como alvo da ação do adulto e, como destaca Narodowski (2001, p.112), "para Comenius, a infância é introduzida no discurso mais como um elemento dentro das preocupações gerais por encontrar a ordem no funcionamento da instituição escolar, sem outorgar à infância uma primazia existencial".

Assim, em Comenius a criança é somente o alvo de uma ação externa regida por um método. Alguém que pode e deve ser moldada de acordo com esse método que, sob o signo da universalidade, da igualdade e da eficiência, deve ensinar tudo a todos. Dessa forma, a criança é apenas o ponto de partida, representando o que está em falta e que será completado pelo ato educativo.

A partir do século XVIII, entram em cena ideias inaugurais que contribuiriam, de forma significativa, com o pensar e o refletir sobre o que viria a ser hoje a denominada educação infantil, bem como ideias inovadoras acerca da criança e da infância. Nesse cenário, destaca-se Rousseau⁷ como expoente maior. Ele foi um revolucionário para a época, e suas ideias impactaram as imagens e as ações dirigidas às crianças no passado e ainda hoje, e a forma como as crianças eram e ainda são vistas e tratadas. Boto (2002, p.55) destaca que:

⁷ Jean Jacques Rousseau nasceu em Genebra, Suíça, em 28 de junho de 1712 e faleceu em 2 de julho de 1778. Foi um importante filósofo, teórico político, escritor e compositor. É considerado um dos principais filósofos do iluminismo e um precursor do romantismo.

O relato da educação do *Emílio* mantém-se como emblema paradigmático para se pensar a educação das nossas crianças. Estava ali delineado um determinado modo de ver e, principalmente, um modo de periodizar os primeiros anos de vida, que acompanhariam, de alguma maneira, os posteriores estudos do desenvolvimento humano [...]. Muitos de seus pressupostos tornar-se-ão slogans, ou verdades presumidas do discurso pedagógico posterior. Assim sendo, revisitar o *Emílio* é um requisito imprescindível para reconstituir a atmosfera mental precursora do modo de conceber a criança que nos é contemporâneo.

De acordo com Boto (2010), a obra de Rousseau *Emílio* ou *Da educação*, publicada em 1762, não é apenas um livro sobre educação, mas, sim, um tratado sobre a infância e a criança, no qual o filósofo procura compreender o "ser" da criança. O tema que move a criação do *Emílio* é a condição da infância. Nesse sentido, o *Emílio* trairia seu título: seria um tratado sobre a infância – mais do que "Da educação". Rousseau mostrava ali outra face da infância – aquela que, segundo ele, sua época não sabia ver. Sem identificar os modos de agir, de sentir e de pensar das crianças pequenas, seus contemporâneos atuavam em relação à infância como se estivessem diante de adultos imperfeitos. Ele escreve (1979, p.178), "nunca sabemos colocar-nos no lugar das crianças; não penetramos em suas ideias, emprestamos-lhes as nossas; e, seguindo sempre nossos próprios raciocínios, com cadeias de verdade, só enchemos suas cabeças de extravagâncias e erros".

Rousseau demonstra que, ao olhar para a criança – sem ser capaz de reconhecer suas características constitutivas –, o adulto a desconhece e, ignorando-a, só consegue ver na criança o adulto que ainda não está lá. Assim, a infância não é sequer observada. Segundo ele (1979, p.165), "com ideias falsas pela incompreensão, extraviamos-nos do próprio objeto que sequer chegamos a olhar".

O autor de *Emílio* denuncia, em sua obra, o descaso para com a criança e anuncia a indispensável necessidade de conhecê-la, percebê-la e compreendê-la como um ser diferente do adulto, que tem uma especificidade, uma natureza própria. Ele se opõe, portanto, à rigidez educacional dos moralistas da corte e da burguesia conservadora, tecendo críticas à falta de tratamento específico para a infância e colocando sua visão específica sobre a criança e sobre as formas de educá-la. Segundo Boto (2010, p.211), "o *Emílio* já nasce como obra consagrada a decifrar um simbólico silêncio que incomodava o autor: a criança. Surge, pois, como um dos principais relatos fundadores da modernidade educativa".

Vale ressaltar que a pretensão de Rousseau foi conferir universalidade à representação do ser criança, ou seja, para ele a criança é constituída por uma única e invariável estrutura interna regida pela natureza. Boto (2010, p.210) destaca que "a criança relatada por Rousseau é compreendida como um dado imanente, que pode ser compreendido de antemão como se fosse uma essência".

Por conseguinte, a infância rousseauniana é descrita por fases, cada qual com suas características próprias, naturais e pretensamente universais. Nesse sentido, para Rousseau é fundamental compreender as formas de ser criança em cada uma dessas etapas da vida, buscando, em cada uma delas, identificar os elementos constitutivos capazes de oferecer pistas e indícios para nortear o rumo da sua educação. Narodowski (2001, p.30) destaca que "o *Emílio* produz efeitos inequívocos na configuração da pedagogia moderna ao delinear a criança, mas, sobretudo, ao delineá-la em sua educabilidade, em sua capacidade natural de ser formada".

Rousseau caracteriza a infância como o tempo da dependência, mas não da carência. Dependência no sentido de que a criança deveria ser paulatinamente preparada para "entrar no mundo", para adquirir autonomia. Portanto ela precisava ser guiada, conduzida por um preceptor, mas essa condução deveria respeitar "a face original da natureza humana". Estudar a criança seria estudar a sua natureza. Para Rousseau, há uma criança natural, essencialmente boa e, por conseguinte, há um saber que advém de uma essência, de um ser em essência, em "estado de natureza".

Se a criança nasce "certa nas mãos do Autor das coisas", o papel do educador é respeitar tal natureza, fazendo todo o esforço possível para que ela não sofra interferência ou intervenção em seu desabrochar. Segundo Rousseau (1979, p.20), "observe a natureza e siga o caminho que ela lhe traça".

Para esse pensador, há uma defesa marcadamente centrada na liberdade da criança, liberdade essa que deve orientar a ação educativa. Por isso acredita que a criança deva ser educada a partir de seus interesses naturais, mas sem cair em espontaneísmos. "A própria necessidade do preceptor põe em cheque a questão do espontaneísmo, uma vez que se rejeita não a necessidade dessa orientação, mas, a forma como ela é levada a efeito" (CERISARA, 1990, p.48). Embora Rousseau coloque o *Emílio* inteiramente nas mãos do tutor, ele insiste que o tutor precisa respeitar a liberdade e a "natureza" do pupilo.

Portanto, Rousseau não só nomeia e dá um novo lugar para a criança, mas também exalta-a, valorizando sobremaneira sua natureza, que é essencialmente

boa. Ele também propõe que a criança seja educada, mas essa educação deve pautar-se na natureza e por ela deixar-se guiar. Trata-se de uma "liberdade guiada", pois pressupõe a presença de um preceptor que deve conhecer a natureza da criança para poder desenvolvê-la.

O tema da educação é mobilizado pelo discurso de Rousseau à luz de novas referências, pelas quais se buscará decifrar a natureza constitutiva do organismo e da alma da criança. Ao perceber como a criança é, pode-se entender como ela aprende. Nesse sentido, o *Emílio* aborda a pedagogia, exatamente por perscrutar os modos de ser criança.

Não há, na obra de Rousseau, uma orientação para a organização da prática educativa em escolas, mas podemos dizer que ele traçou um conjunto de princípios para nortear uma ação educativa possível. Sua teoria deu impulso direto à formação das concepções psicológicas, pedagógicas, sociológicas e científicas da educação.

Uma das suas principais contribuições é a ideia de que a mente infantil opera diferentemente da do adulto, ou seja, a mente infantil não é nem carente, nem insuficiente, mas se estrutura de outra forma. Com ele, nasce uma filosofia da educação, ou da formação do homem, que rompe com o ensino cumulativo e a pregação de preceitos, e na qual, simultaneamente, aparece um forte afeto pela criança. Rousseau (1979, p.92) escreve "amai a infância, favorecei seus jogos, seus prazeres, seu instinto amável. Qual de vós não lamentou algumas vezes essa idade onde o riso está sempre, e onde a alma está sempre em paz".

Um dos grandes legados desse pensador é sua compreensão de que a criança é importante em si mesma e não como um meio para se chegar ao fim. Seus escritos despertaram uma curiosidade sobre a "natureza da infância" que persiste até hoje. Segundo Cerisara (1990, p.168), "Rousseau foi um dos primeiros a valorizar a infância, descobrindo-a com suas especificidades e defendendo sua importância na vida do homem."

Rousseau é frequentemente apontado como um dos precursores do movimento da escola nova, da pedagogia centrada na criança, oferecendo à tradição pedagógica alguns "mitos" – a bondade da infância, a ideia de que a educação deveria intervir o menos possível, a concepção da aprendizagem vinda de dentro para fora, tendo em vista que a criança nasce boa e a sociedade a corrompe –, ideias que tiveram ampla e longa influência. A imagem da criança como um ser puro, ingênuo, feliz e naturalmente bom ainda se encontra muito presente em nosso imaginário acerca da criança e da

infância, e essas ideias, certamente, se relacionam com a visão romântica e idealista do autor.

A criança em Rousseau é, portanto, romanceada e idealizada. Sua visão inaugurou um modo de ver e conceber a criança que podemos chamar de romântico, no qual a ideia de criança estabelece um elo com as ideias de pureza, inocência, fragilidade e bondade. Surge, também, um forte afeto pela criança e a imagem da infância como um tempo mágico, alegre, cheio de encantos – um paraíso.

Após Rousseau, surgiram vários outros pensadores que influenciaram o pensamento pedagógico e as concepções sobre a infância e a criança, destacando-se os importantes trabalhos de Pestalozzi, Froebel, Montessori e Piaget.

Contemporâneo de Rousseau, Pestalozzi⁸ foi um pensador que se propôs a realizar reformas na educação e a implementar várias experiências pedagógicas. Ele preocupava-se, principalmente, com as crianças pobres, sendo o fundador de várias escolas onde recolhia órfãos e mendigos. A partir de suas experiências nas escolas populares e de suas crenças no pensamento rousseaniano, criou um método que priorizava a atividade do aluno, acreditando que se devia partir de atividades simples às atividades mais complexas, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral. Acreditava, também, que a criança deveria ser educada e formada para aquilo que ela será mais tarde, numa espécie de preparação para a vida.

Para Pestalozzi, a educação deveria ser relacionada à natureza. Segundo ele (*apud* GADOTTI, 1997, p.98):

Uma educação perfeita é para mim simbolizada por uma árvore plantada perto de águas fertilizantes. Uma pequena semente que contém o germe da árvore, sua forma e suas propriedades é colocada no solo. A árvore inteira é uma cadeia ininterrupta de partes orgânicas, cujo plano existia na semente e na raiz. O homem é como a árvore. Na criança recém-nascida estão ocultas as faculdades que lhe hão de desdobrar-se durante a vida: os órgãos do seu ser gradualmente se formam, em uníssono, e constroem a humanidade à imagem de Deus.

⁸ Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em Zurique, na Suíça, em 1746 e faleceu em 1827. Lutou pela democratização da educação em seu país, em especial a educação das crianças pobres. Suas principais e mais interessantes obras, segundo seus estudiosos são *Cartas sobre educação infantil* e *Como Gertrudes instrui suas crianças* (que não estão traduzidos para o português).

A criança ocupa papel central em sua pedagogia, sendo secundários os papéis dos pais e dos educadores. Para ele, "a criança já tem em si todas as faculdades da natureza humana: ela é como um botão que ainda não se abriu, mas quando se abre, cada pétala se expande e nenhuma permanece no seu interior, e assim deve ser o processo da educação" (CAMBI, 1999, p.418).

Outra questão importante é que para esse pensador, a criança é um organismo que se desenvolve conforme leis definidas, ordenadas e naturais. Pestalozzi (*apud* EBY, 1976, p.387) afirma que:

Os poderes infantis brotam de dentro, devido ao despertar de impulsos inatos, não são externos como os materialistas querem nos fazer crer. Uma vez despertados, os impulsos inatos lutam para se desenvolver até a maturidade, como a semente se transforma, naturalmente, num carvalho. O desenvolvimento deve ser livre e espontâneo e toda a instrução educativa deve ser extraída das próprias crianças e nascer dentro delas. Todas as tentativas para forçar a criança antes que seus poderes estejam prontos para desenvolver são prejudiciais.

Ele acredita que, por ter a criança um desenvolvimento natural, predeterminado e ordenado, alguém foi responsável por essa criação – Deus –, que também criou a natureza. A bondade seria inata ao ser humano. De acordo com esse pensador,

Se usando-se da bondade obtém-se mais resultado do que com qualquer outro recurso, é que se dá na criança [...] algo que, por assim dizer, responde ao reclamo da bondade. Esta deve ser o mais adequado à sua natureza; a bondade há de despertar em seu coração uma reciprocidade de sentimentos. De onde procede isso? Não vacilo em afirmar: procede do Doador de tudo o que é bom. É justamente a essa predisposição da pessoa que Ele tem dirigido sempre seu chamamento, seja mediante a voz da consciência, seja todas as vezes que, por uma graça infinita, em distintas épocas e formas diversas tem falado à humanidade (*apud* ARCE, 2002, p.27).

Segundo Pestalozzi, a criança é naturalmente boa, pura e angelical, pois sua essência vem de Deus. A criança precisa ser cultivada para atingir a divindade que já se encontra em seu interior. Nesse sentido, a educação é importante, mas uma educação baseada na natureza e, em última instância, em Deus. Para esse pensador, a educação, nessa etapa da vida, reside em guiar, em vez de prescrever, em mostrar em vez de instruir, e toda intervenção precisa pautar-se no caminho indicado pela natureza, que carrega em si uma essência divina.

Pestalozzi concebia a família como o lugar ideal para educar as crianças, tendo como ambição dar às mães um método de educação tão simples e definido que qualquer uma pudesse desenvolver. No ensaio de 1801, *Como Gertrudes instrui suas crianças*, defende que não há ninguém melhor do que a mãe para educar as crianças. A escola seria, portanto, um complemento da educação familiar.

Embora não tenha pensado especificamente na educação das crianças pequenas ocorrendo em instituições, seus exercícios foram utilizados mais tarde pela educação infantil, como, por exemplo, os exercícios de coordenação motora, tão presentes ainda hoje nas escolas da infância.

Tanto em Rousseau, como em Pestalozzi, percebemos a presença de uma concepção naturalista, abstrata e ideal de criança e infância, que enfatiza a necessidade da educação, mas, para esses pensadores, como destaca Rech (2005, p.87), "a verdadeira educação consiste muito mais num preparo de almas, para que elas, por impulso próprio e natural, possam crescer e se desenvolver, no ritmo e interesse de cada uma".

Froebel⁹, herdeiro intelectual de Rousseau e Pestalozzi, imprimiu novas ideias e práticas relacionadas à educação das crianças pequenas. Segundo Cambi (1999), em Froebel, as ideias de Rousseau e Pestalozzi nascem para uma nova vida, tornando-se o ápice dos pedagogos românticos.

Esse pensador vê a criança como semente do homem e germe do futuro. Essa semente carrega a marca da divindade, pois a criança é a expressão mais pura de Deus. A aprendizagem também se daria de dentro para fora, e a ação do educador seria a de contemplar, guiar e deixar florescer de forma livre e natural as capacidades das crianças. Rech (2005, p.89) destaca que, para Froebel, "respeitar o desenvolvimento espontâneo da criança é respeitar a ação de Deus nela. A Educação vigia e protege as energias naturais da vida".

Froebel criou, em 1840, os *Kindergarten* (jardim de infância), que se constituíam em centros de jogos e atividades organizados segundo os princípios froebelianos, voltados para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos. O nome escolhido por

⁹ Friedrich Wilhelm August Froebel nasceu na Alemanha em 1782. Sua obra abriu precedente defendido até hoje pela psicologia, ao enfatizar que a aprendizagem da criança está vinculada ao brincar e à atividade lúdica que vivencia.

Froebel já revela sua concepção de criança, de professor e, também, de educação. Segundo Arce (2002b), Froebel queria encontrar um nome que definisse, da melhor forma, o trabalho com as crianças pequenas. Por isso rejeitou o termo escola, já que ele traria a ideia de colocar, ensinar algo para as crianças, quando, na verdade, o sentido seria de guiar, cultivar e fazer brotar nas crianças suas tendências naturais, sua essência, por meio de atividades livres, da mesma forma que Deus faz com as plantas da natureza. Para esse pensador, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim não é um lugar onde as plantas crescem em estado totalmente selvagem, mas, sim, um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro. E o bom jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba tudo o que precisa para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais os cuidados que ela precisa receber. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe "ouvir" as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. Para Froebel, assim também ocorre com as crianças e, por isso, os adultos encarregados da educação delas deveriam agir tal como o jardineiro. Daí a metáfora utilizada no nome *Kindergarten* – que significa "jardim das crianças".

Arce (2004) destaca que, em toda a obra de Froebel, encontramos a constante comparação do desenvolvimento da criança com o das sementes e, sendo a criança concebida como uma semente a ser cultivada, o educador alemão enfatiza a necessidade e importância de conhecer a "natureza" da criança para poder propiciar seu desenvolvimento, sua educação.

Para Froebel (ARCE, 2002), o desenvolvimento da criança se dá por meio dos processos de exteriorização e interiorização, ou seja, o desenvolvimento acontece graças ao que o homem recebe de seu exterior, mas só se efetiva de modo significativo quando toca o seu mundo interior. Esse processo de interiorização consiste no recebimento de conhecimento do mundo exterior, que passa para o mundo interior, seguindo sempre uma sequência que deve caminhar do mais simples ao mais complexo, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido. A atividade e a reflexão são os instrumentos de mediação desse processo não diretivo, o que

garante que os conhecimentos brotem, que sejam descobertos pela criança da forma mais natural possível.

O processo contrário a esse é chamado de exteriorização, no qual a criança exterioriza o seu interior. Para que isso ocorra, a criança necessita trabalhar em coisas concretas, como a arte e o jogo, excelentes fontes de exteriorização. Esses processos de exteriorização e interiorização precisam da ação para mediá-los, necessitam de vida e atividade, não de palavras e conceitos. Froebel via, na exteriorização e na interiorização, a concretização de algo natural na criança, devendo o educador estar sempre atento a esses dois processos, pois toda a atividade externa da criança é fruto de sua atividade interna.

Portanto podemos dizer que Froebel concebe a criança com um ser que tem um potencial inato para se desenvolver, mas, para que o desenvolvimento aconteça, precisa da ação – do aprender fazendo, dessa exteriorização de sua atividade interna.

Nesse sentido, o autor considera o jogo como conduta espontânea e instrumento privilegiado de educação da pequena infância. O brincar, em sua teoria, ocupa papel essencial, pois, para esse pensador,

A brincadeira neste período não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância. Cultive-a e crie-a, oh, mãe; proteja-a e guarde-a, oh, pai! Para a visão calma e agradável daquele que realmente conhece a Natureza Humana, a brincadeira espontânea da criança revela o futuro da vida interna do homem. As brincadeiras da criança são as folhas germinais de toda a vida futura; pois o homem todo é desenvolvido e mostrado nela, em suas disposições mais carinhosas, em suas tendências mais interiores. (FROEBEL, 1887, p.55-56, *apud* ARCE, 2004, p.86.)

Conforme Arce (2004) na obra *Pedagogia dos jardins de infância* (1917), Froebel apresenta os brinquedos que ele criou para auxiliar a brincadeira infantil sem ferir seu desenvolvimento natural. Os brinquedos criados para esse fim foram chamados de "dons". Froebel escolheu esse nome para os brinquedos, ou materiais educativos, porque eles seriam uma espécie de "presentes" dados às crianças, ferramentas para ajudá-las a descobrir os seus próprios dons, isto é, descobrir os presentes que Deus teria dado a cada uma delas.

De acordo com o pensamento educacional de Froebel, os "dons" proporcionariam os exercícios de interiorização e exteriorização de conhecimentos pela criança. Segundo Arce (2002b, p.193-194),

Quando Froebel colocou seu foco educacional sobre os "dons" como uma forma de desenvolver a criança brincando, ele o fez porque achava que a única forma da criança desenvolver sua inteligência e sua essência humana (que para Froebel era o mesmo que essência divina) seria através de sua ação e para isso ela necessitaria de materiais que a impulsionassem a agir. Esta não era uma questão só de se construir brinquedos, mas sim de materializar estruturas matematicamente perfeitas com as quais a criança poderia aprender um material que fosse capaz de representar o que elas já sabiam e de lhes ensinar algo novo, um material que conseguisse externalizar o que ocupava suas mentes, mostrando seus talentos.

Baseada no jogo, na autoatividade, na espontaneidade da criança e em sua livre expressão, a educação, para Froebel, deve seguir o desenvolvimento, não podendo ser prescritiva, determinista e interventora, pois, dessa forma, poderá destruir a natureza da criança. Por isso, Froebel utiliza o termo "educação sequitória", ou seja, aquela que vigia e protege as energias naturais da vida (ARCE, 2004).

Froebel colocou a criança no centro do processo educativo e destacou a necessidade de respeitar as etapas do seu desenvolvimento. A criança foi encarada como um ser único, e o professor como um facilitador que deve orientar, mas não impor. Ao considerar que o professor deve respeitar o desenvolvimento natural da criança, ele deu continuidade ao pensamento pedagógico de Rousseau e de Pestalozzi.

Esse pensador, certamente, realizou importantes descobertas, em especial, no que diz respeito ao papel do jogo no desenvolvimento da criança. Porém, como ressalta Arce (2004), a base de suas ideias e reflexões residiam numa concepção de infância naturalizada, divina e universal. Arce (2004, p.12) escreve:

Fruto do divino, a infância era vista por Froebel como o que de mais puro e bom existe no ser humano. Consequentemente, este período da vida humana necessitaria de tempo, tal qual uma flor. Essa fase do desenvolvimento humano deveria ser preservada, resguardada de qualquer coisa que pudesse vir a perturbá-la. Para Froebel existiria uma lei divina e eterna capaz de regular o desenvolvimento infantil, tal como ocorreria com o desenvolvimento de tudo o que existe na natureza. Perturbar impedindo que essa lei se cumprira seria o mesmo que destruir a semente mais perfeita criada por Deus: a criança e sua infância.

Portanto, Froebel aponta para uma visão romântica e naturalizada tanto do desenvolvimento infantil quanto do jogo.

Podemos destacar, nas suas principais contribuições, a ideia da liberdade, do jogo e da atividade como um princípio que irá reger a pedagogia voltada às crianças.

De acordo com Eby (1976), Froebel pode ser considerado o reformador educacional de maior expressividade no século XIX. Considerando que até meados do século XVIII a criança era vista como adulto em miniatura, grandes foram os avanços a partir das abordagens de Rousseau, Pestalozzi e Froebel para a compreensão da criança como ser único e dotado de capacidades específicas (CAMBI, 1999).

Encontramos nas obras de Rousseau, Pestalozzi e Froebel alguns dos princípios que, mais tarde, viriam a nortear o movimento escolanovista, expressos, principalmente, nas seguintes ideias: a criança e seu desenvolvimento passam a ser o centro do processo educacional; a espontaneidade infantil precisa ser preservada a todo custo por meio do simples guiar pelo educador das forças espirituais imanes da criança; a atividade, tida como ponto central de sua metodologia, deve estar sempre centrada nos interesses e necessidades da criança, respeitando seu ritmo natural de desenvolvimento.

Outra personagem importante e de grande influência na educação das crianças foi Maria Montessori¹⁰. Ela elaborou uma pedagogia a partir, inicialmente, de suas experiências com crianças com deficiência mental, pois acreditava que os mesmos métodos, se "aplicados às crianças normais, desenvolveriam a sua personalidade de uma maneira maravilhosa e surpreendente" (1936, p.15). Criou uma escola com características diferentes, que recebeu o nome de *Casa dei bambini*, dando origem a uma rede de instituições educativas. Preocupava-se com a educação das crianças e com a formação de seus professores.

Montessori concebia a educação como desenvolvimento e crescimento, determinados em grande parte por fatores biológicos. Mais que o ser social, ela via o ser biológico e psicológico. Segundo essa pensadora,

Como se fosse possuído por um culto profundo da vida, o educador deve respeitar, observando-o com um interesse humano, o desenvolvimento da vida infantil. Ora, a vida infantil não é uma abstração; é a vida de cada criança. Não há senão uma manifestação biológica: o indivíduo vivente; e, a cada indivíduo observado em particular, deve dirigir-se a educação, isto é a ajuda ativa à expansão normal da vida. A criança é um corpo que cresce e uma alma que se desenvolve; a dupla realidade fisiológica e psíquica tem uma fonte eterna: a vida; nós não devemos viciar ou sufocar suas misteriosas energias, mas devemos, pelo contrário, aguardar suas manifestações sucessivas. (MONTESSORI, *apud* LOURENÇO FILHO, 1978, p.182).

¹⁰ Maria Montessori (1870-1952) nasceu na Itália e foi a primeira mulher a se tornar médica nesse país, no ano de 1896. Dedicou-se ao tratamento de crianças excepcionais e, em 1907, fundou a primeira Casa das Crianças. Ficou muito conhecida como médica e militante dos direitos femininos.

Sua visão de criança estava pautada, portanto, na ideia de desenvolvimento natural, progressivo e impulsionado pela vida. Ela rejeitava qualquer ação que provocasse o desenvolvimento da criança mostrando-lhe como fazer ou forçando-a a fazer de determinado modo. A vida psíquica da criança devia desenvolver-se livremente, de acordo com seus interesses e preferências. Ao educador caberia apenas estimulá-la mediante a oferta de materiais adequados, afastando os perigos e esperando calmamente o seu desenvolvimento de acordo com suas possibilidades.

Montessori assevera que "ao adulto cabe seguir a criança nos primeiros desenvolvimentos e a ajudar. Não tem de ajudá-la a construir-se, porque esse trabalho incumbe à natureza; tem de respeitar com delicadeza as suas manifestações, facilitando-lhe os meios necessários para a construção que ela pode obter por seus próprios meios." (MONTESSORI, *apud* ARAÚJO, 2007, p.127).

A metodologia criada por Montessori tem como base uma concepção da natureza da criança que valoriza, em especial, as atividades sensoriais e motoras, que devem ser desenvolvidas por meio de "exercícios da vida prática", tais como vestir-se, lavar-se, comer, etc., e também, por meio de materiais didáticos especificamente criados para isso: encaixes sólidos, blocos geométricos, materiais para o exercício do tato, do senso de cores, etc.

Uma de suas ideias principais é a de que "a mão é o impulso da inteligência humana", pois, para ela, "nada existe na inteligência que não tenha sido colhido pelos sentidos" (1936, p.38). Como a ideia procede da sensação, a inteligência procede da atividade manual. Decorre daí a grande importância atribuída à atividade motora, bem como ao material oferecido a criança para desenvolver as suas potencialidades.

Montessori criou, portanto, uma série de materiais didáticos, organizados em cinco grupos: material de exercícios para a vida cotidiana, material sensorial, de linguagem, de matemática e de ciências. Segundo ela (1936), as atividades manuais e físicas, com objetos definidos, ajudavam na organização interna das crianças, promovendo a autoeducação e o exercício dos sentidos.

A organização dos espaços, dos móveis e dos materiais torna-se um aspecto primordial de sua metodologia. Sendo assim, as crianças deveriam ter acesso a objetos, brinquedos e materiais estimulantes, capacitando-as e instigando-as para a atividade. No entanto, esses materiais, apesar de proporcionarem alguma distração no seu manejo e serem usados como jogos recreativos, deveriam ter sempre como

objetivo primordial ajudar o estudo e, portanto, favorecer a concentração e a atenção. Araújo (2007, p.125) destaca que,

O manuseio e o manejo dos objetos, o desenvolvimento dos sentidos, a preparação da inteligência para a atenção, a observação, a comparação e a classificação fazem nascer na criança um hábito intelectual que a impulsiona a observar atentamente o mundo exterior e suscita-lhe a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

O professor faz parte desse ambiente, e sua tarefa principal é organizá-lo adequadamente. No entanto ele mantém uma relação pequena com a atividade da criança, apostando mais na capacidade latente de cada uma, ou seja, na sua natural capacidade para se desenvolver.

Por conseguinte, Montessori valorizava o trabalho individual e o silêncio. Rech (2005), ao abordar a concepção de educação dessa pensadora, destaca que a criança poderia até ajudar e ser ajudada por outras crianças, mas deveria tentar bastar-se o máximo possível, recorrendo cada vez menos aos outros. "O controle pessoal, o controle dos movimentos, propiciados pelo exercício do silêncio interior e exterior, é que capacitam ao descobrimento, no sentir, perceber, ouvir o ambiente que a cerca. O silêncio é instrumento de conhecimento e controle, bem como meio de alcançar a finalidade maior, o equilíbrio da pessoa com o mundo" (RECH, 2005, p.95).

Outro princípio importante da metodologia montessoriana é a liberdade da criança. Para Montessori, a criança é um ser que possui as melhores promessas de desenvolvimento e, para propiciá-lo, é fundamental que a livre expressão e a autonomia dos pequenos sejam favorecidas. No entanto a criança é livre somente na escolha dos objetos sobre os quais vai agir. Esses objetos são previamente estabelecidos, sempre os mesmos e diferentes para cada tipo de atividade e intenção educativa.

A liberdade da criança implicava, pois, a necessária organização do ambiente, que deveria ser adaptado às necessidades e potencialidades das crianças, como, por exemplo, os móveis e equipamentos escolares feitos num tamanho menor, possibilitando a manipulação das crianças.

Vale ressaltar, no entanto, que cada material, cada brinquedo oferecido às crianças tinha sempre uma função muito clara, como, por exemplo, ensinar a amarrar o sapato, a encher uma jarra, etc. E, ao abordar a forma de utilização desses materiais, Montessori propõe direcionamentos muito definidos, apontando até mesmo quais os

gestos que a criança deveria fazer e que o educador deveria observar e guiar, caso não estivesse de acordo com a função definida para aquele material.

Essa metodologia foi muito difundida devido a seus resultados positivos, tornando-se muito conhecida no mundo todo, inspirando diversas propostas pedagógicas durante todo o século XX.

Podemos dizer que Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori, resguardadas as diferenças temporais, bem como as especificidades das obras de cada um desses pensadores, têm em comum um apego e, ao mesmo tempo, uma exaltação à natureza da criança e à sua capacidade para se desenvolver com liberdade. Conjugam-se aqui o amor, o respeito e a valorização da atividade da criança e de sua ação sobre o mundo. Pedagogias de cunho mais tradicional foram questionadas, e tem-se aqui o início do movimento chamado escola nova.

No entanto, ao enfatizar sobremaneira a natureza da criança, sua bondade e sua fragilidade, acabaram por ocultar a criança na sua concretude, ou seja, a criança historicamente e socialmente constituída. Segundo Bonetti (2005, p.119),

Podemos concluir que Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori consideravam a criança como centro da transformação social, acreditando que elas traziam em si todas as potencialidades a serem desabrochadas por serem o gérmen/semente de um homem ideal. Acabam identificando a criança com o próprio projeto da modernidade, que se caracteriza pelo potencial, pelo vir a ser, que necessita ser apenas desenvolvido através de métodos, de ambiente e de educadores adequados. Assim, embora enfatizem a importância de se observar a criança e de considerá-la como centro da ação educativa, difundem a ideia de modelos-padrão universalizados para sua educação, negando, por esse movimento, a criança real.

Outro pensador de grande influência na educação das crianças é Jean Piaget¹¹. Partindo da biologia, ingressa na psicologia, passando a interessar-se pela origem e pelo desenvolvimento do conhecimento humano, ou seja, pela epistemologia. Vieira e Lino (2007, p.198) apontam que,

¹¹ Piaget nasceu em 1896, na Suíça. Durante sua infância, demonstrou enorme interesse pelo mundo animal e com dez anos fez a sua primeira publicação em um jornal científico de Neuchâtel. Desenvolveu uma pesquisa sobre moluscos, procurando desvendar os mecanismos de adaptação desses animais quando mudavam de um ambiente para outro. O interesse em torno dos mecanismos de adaptação terá um papel de grande relevo no pensamento piagetiano. Em 1921, Piaget passou a dirigir o instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, por convite de Edouard Claparède, propondo-se a estudar mais atentamente a gênese das estruturas de pensamento humano.

Especialmente orientada para descrever e identificar os modos ou as formas de conhecer e pensar que emergem ao longo da ontogênese humana, a teoria de Piaget dirige-se também para aspectos do desenvolvimento moral, linguístico e afetivo, concebendo-os sempre em estreita ligação com o desenvolvimento cognitivo. Piaget não dedica grande atenção teórica nem extensa pesquisa a estes domínios, contrariamente ao manifesto interesse em torno da cognição humana.

A epistemologia genética, a natureza do conhecimento e o seu processo de desenvolvimento são, portanto, o principal objeto de estudo e pesquisa da vasta obra desse pensador. Descrever como o conhecimento se desenvolve desde as suas formas mais elementares até as superiores – eis o foco principal de sua teoria. Segundo Piaget (1973, p.213), "o problema específico da epistemologia, expresso sob a sua forma mais geral é, com efeito, o do aumento dos conhecimentos, isto é, da passagem de um conhecimento inferior ou mais pobre a um saber mais rico (em compreensão e extensão)".

Piaget vê o desenvolvimento como um processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente em que vive. Um processo que depende não só da maturação, mas também de variáveis desse meio. Segundo Vieira e Lino (2007, p.199),

Piaget defende que o processo de desenvolvimento humano depende não só da maturação biológica do sujeito, mas também da interação que se estabelece entre este e o meio físico e social em que vive. O sujeito tem necessariamente um papel ativo, quer na exploração do que o rodeia, quer na construção do significado sobre a sua experiência, uma construção que resulta em formas progressivamente mais complexas de pensar a realidade física e social.

Piaget desenvolve sua teoria em meio ao domínio das ideias behavioristas¹², contrapondo-se fortemente a elas, pois recusa a tese de que o meio ambiente determina o comportamento e a aprendizagem do ser humano. Para ele, o indivíduo é portador de uma mente ativa que, em processos progressivamente mais adaptativos, constrói significado sobre a realidade, transformando-a.

Trata-se, sem dúvida, de ideias que revolucionaram a visão acerca da criança, colocando-a numa posição de sujeito de sua aprendizagem, opondo-se, portanto, à ideia de *tabula rasa*. Ao contrário, ele imprime uma visão construtivista do

¹² O behaviorismo é uma corrente que predominava na Psicologia nos anos 1930-1940, pautada em uma visão da inteligência determinada pelo ambiente e com o foco no comportamento do indivíduo, o qual poderia ser condicionado e modelado de acordo com estímulos cientificamente elaborados.

desenvolvimento, destacando que a criança é portadora de uma mente ativa e original, que não recebe passivamente as informações procedentes do meio, mas seleciona e interpreta ativamente essas informações para construir seu próprio conhecimento.

Com o nascimento de sua primeira filha, Piaget dá início a um trabalho de investigação e estudos sobre a evolução da inteligência na criança. Cria o método clínico e elabora o que denomina de entrevista clínica, estratégia metodológica adotada para observar e conversar com as crianças. De acordo com Vieira e Lino (2007, p.213), "Piaget utilizou um método de investigação baseado na observação direta, cuidadosa e sistemática de crianças (incluindo os seus próprios filhos), em contextos naturais, e apoiou-se em entrevistas realizadas com crianças de várias idades que eram conduzidas por ele e pelos seus colaboradores". De acordo com Mesquida (2000, p.80), "O método 'clínico' e a epistemologia de Piaget fundam-se e fundam uma teoria geral de construção do conhecimento concebida para tornar possível a compreensão e a organização do desenvolvimento do pensamento da criança".

Piaget desenvolveu a teoria dos estágios que descrevem as características do desenvolvimento humano desde o nascimento até a adolescência. Para ele, a criança progride de estágios¹³ menos avançados para estágios mais avançados, seguindo uma sequência linear, fixa e universal, determinada pelos processos de adaptação, assimilação e acomodação. Cada estágio é marcado por características específicas que determinam formas peculiares de organização do pensamento e das ações das crianças.

Ainda que Piaget não tenha colocado grande ênfase nos estágios de desenvolvimento, tal vertente de sua teoria foi amplamente difundida, gerando apropriações, interpretações e, atualmente, algumas críticas. Essa visão da criança que se desenvolve por meio de estágios pretensamente fixos, invariáveis e universais foi, por exemplo, criticada por Marcel Mauss (2010). Esse pensador, em uma acalorada discussão com Piaget no ano de 1937, em um Congresso de Sociologia

¹³ Não cabe, dentro dos limites dessa dissertação, abordarmos as características dos diferentes estágios propostos por Piaget. Vale destacar, no entanto, que ele definiu quatro grandes estágios de desenvolvimento: o sensório-motor (0-2 anos), o intuitivo ou pré-operatório (2-7 anos); o das operações concretas (7-12 anos) e o estágio das operações formais ou lógicas (12-16 anos). É importante salientar, também, que esses estágios, segundo Piaget (1973), aparecem em uma ordem fixa de sucessão, uma vez que as estruturas de cada um são necessárias para a formação das estruturas do estágio seguinte.

da Infância realizado na França, destaca alguns pontos de divergência com suas ideias. Ele criticou o fato de Piaget "ter feito não uma psicologia da criança geral, mas uma psicologia da criança mais civilizada" e o aconselhou a "fazer observações mais rigorosas e extensas, por exemplo, na África do Norte, antes de tirar qualquer conclusão mais geral". Mauss (2010, p.238-239) coloca ainda "em suma, o senhor parte do individual e nós do social, mas é o mesmo objeto que observamos pelos lados opostos do binóculo".

Podemos dizer que pensar o desenvolvimento de forma universal é de certa forma, desconsiderar os fatores sociais e sua influência sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantis, bem como o papel da cultura e da educação nesse processo. Cabe destacar aqui que Piaget (1973) afirmou que os estágios de desenvolvimento cognitivo são universais, mas as idades correspondentes a cada estágio podem variar de acordo com o contexto no qual a criança vive. Sendo assim, ele não deixou de considerar a influência do social nesse desenvolvimento.

Portanto, Piaget, de forma alguma, desprezou o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano. De acordo com La Taille (1992, p.11), "o máximo que se pode dizer é que, de fato, Piaget não se deteve longamente sobre a questão, contentando-se em situar as influências e determinações da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência".

Porém, o fato de ter colocado os estágios de desenvolvimento atrelados às idades nas quais se "esperava" determinado comportamento, fez com que as crianças fossem vistas como mais ou menos capazes, mais ou menos imaturas ou ainda, como "preparadas" ou não, e o seu desenvolvimento passou a ser, portanto, esperado, controlado, julgado e normatizado.

Por conseguinte, outra ideia advinda de interpretações de sua teoria, refere-se à necessidade de conhecer as características principais de cada fase do desenvolvimento para poder intervir e favorecer a aprendizagem das crianças. Para Piaget, o desenvolvimento cria condições para a aprendizagem, sendo, portanto, um "pré-requisito" ou uma "condição" para que ela aconteça.

Vale destacar que a educação das crianças, em especial no interior da escola, não se constituiu para Piaget uma preocupação importante. Ele não teve a pretensão de desenvolver uma teoria aplicada à educação e, poucas foram as obras deixadas

por ele que abordaram temas relacionados à pedagogia¹⁴. Suas contribuições mais importantes referem-se à forma como o ser humano constrói o conhecimento e às características principais desse processo de desenvolvimento, desde o nascimento até a idade adulta.

No entanto, segundo Mesquida (2000, p.81), "os pedagogos sempre buscaram nas ideias de Piaget inspiração para desenvolver suas práticas pedagógicas, em particular, no processo de ensino/aprendizagem com crianças".

Piaget trouxe para a escola ideias importantes como a de uma criança ativa, que aprende pela ação com os objetos e por meio da cooperação. Mas trouxe, também, a ideia da existência de um desenvolvimento predeterminado, o que acabou por naturalizar e abstrair a criança, colocando-a sob o olhar da espera, da maturação, pautada no raciocínio do "já chegou", "já conseguiu", ou do "ainda não consegue", "ainda não faz", ou "ainda não pode fazer". Podemos dizer que as trajetórias do desenvolvimento da criança foram demarcadas de antemão e serviram de "guias" e critérios para as práticas de intervenção junto às crianças.

Outra crítica feita é a de que Piaget, ao caracterizar o desenvolvimento da criança pequena como pré-operatório e egocêntrico, acabou por conferir uma visão negativa do desenvolvimento infantil, centrado mais na incompetência e inabilidade das crianças do que em suas possibilidades e capacidades.

Para Sarmiento (2007), os estudos da criança centrados nas teorias piagetianas concebem a criança como seres dotados de uma epistemologia "em trânsito", percorrendo sucessivas etapas de desenvolvimento, numa lógica cumulativa, linear e progressiva, até atingirem os estágios cognitivos e morais adultos. Ele ressalta,

O construtivismo psicológico coloca sob suspeita o pensamento infantil, porque pressupõe a sua incompletude e imperfeição: é mais de uma falha do que de uma realização que se trata, sempre que se escuta o significado que as crianças dão aos seus gestos ou experiências (p.42).

A criança foi sendo "encaixada" em estágios e o ouvir a criança acabou se transformando num tentar enquadrar a criança no estágio de desenvolvimento no qual ela foi previamente definida e caracterizada. A psicologia do desenvolvimento

¹⁴ Podemos citar, por exemplo, as obras *Para onde vai a educação?* (1996) e *Pedagogia e psicologia* (1993).

acabou por se constituir em uma força prescritiva, normalizante e moralizante no campo da infância.

Cabe destacar que a psicologia do desenvolvimento trouxe contribuições importantes, em especial a possibilidade de conhecimento das características das crianças e a ideia de elegê-las como ponto de partida nas pesquisas educacionais. Concordamos com Vieira e Lino (2007, p.200) quando destacam que,

Durante quase 60 anos, Jean Piaget produz uma extensa e completa obra que marca de forma decisiva a psicologia do desenvolvimento no século XX. Por todo o mundo, o seu legado científico continua a gerar interesse e a suscitar questões de pesquisa em diversos campos da ciência e, em especial, na psicologia e na educação. Pode-se afirmar que sua contribuição para a compreensão do desenvolvimento humano, em geral, da cognição, em particular, e de outros domínios a estes associados foi, no seu tempo, de uma grande riqueza inovadora e continua sendo de inegável valor heurístico.

Vale ressaltar, também, que as análises realizadas de algumas ideias advindas da teoria de Piaget, bem como dos outros autores analisados até aqui, não remetem, necessariamente, à teoria de cada pensador na sua amplitude, totalidade e originalidade, mas, sim, à análise de um processo histórico em que o pensamento desses teóricos foi sendo apropriado e adaptado, gerando novas interpretações e ações, nem sempre condizentes com a teoria propriamente dita.

2.2.1 Tecendo algumas considerações

Como vimos, a partir do processo de institucionalização e escolarização das crianças, que separou o mundo da infância do mundo dos adultos, surge um conjunto de saberes sobre as crianças. Elas se tornam objeto de conhecimento e são construídos padrões do que seria considerada a criança "ideal" e "normal". Surgem e consolidam-se aqui campos como o da pediatria, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia.

Portanto, ao olhar para a criança, ao dar a ela um lugar, um valor, ao acreditar em seu potencial educativo, as ciências pedagógicas, psicológicas, ou seja, os discursos científicos reivindicaram e buscaram definir o que seria a infância normal, natural, ideal, rompendo com a ideia de adulto pequeno. E, ao buscarem essa especificidade da criança, acabaram naturalizando e descontextualizando a infância e transformando a

criança em aluno. O que se vislumbra é um gradativo desaparecimento da imagem da criança como adulto pequeno e a sua paulatina substituição por um novo sujeito da prática institucional e do pensamento pedagógico: o aluno. Como destaca Narodowski (2001, p.24), "a criança é o pressuposto universal para a produção pedagógica, pressuposto de entidade irrefutável como cimento privilegiado da educação escolar". Ainda, segundo esse autor (2001, p.23),

A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser, mas epistemologicamente constituem objetos diferentes [...]. A criança aparece em um primeiro momento como razão necessária para a construção do objeto aluno e este é o espaço singular, ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar.

Podemos dizer que a escola se ocupou de inventar, por meio de suas práticas, a criança em estado escolar, condição que lhe confere determinadas características a serem desenvolvidas, observadas, vigiadas e normatizadas. A concepção moderna de infância, que coloca a criança como aluno/aprendiz introduz um esquema de racionalidade que passa a medir, classificar, avaliar as crianças de acordo com seu desenvolvimento, seu comportamento, sua personalidade.

Castro (1998) destaca que a noção de criança normal fundamenta-se na possibilidade de reduzir as idiossincrasias individuais a determinados denominadores comuns, considerados critérios ou normas características da idade. Desse modo, a noção de criança normal apoia-se sobre um mecanismo de minimização das diferenças entre os sujeitos e maximização das semelhanças. A autora (1998, p.32) afirma que "a noção de 'criança normal' se refere a uma abstração, uma concepção modelar cuja função se insere na demanda político institucional do projeto de escolarização da infância iniciado na modernidade".

Portanto a criança nasce com o chamado projeto da modernidade, numa perspectiva filosófica que valoriza a certeza, o progresso linear, a ordem, a objetividade, a linearidade e a universalidade, e a ideia de que existe um mundo pronto para ser descoberto e uma verdade única a ser encontrada. O olhar para a criança foi intensamente marcado por isso. Quem é a criança? Como ela é? Respostas únicas, verdades absolutas e, em meio à busca pela "verdadeira criança", as crianças e as infâncias múltiplas e reais tornaram-se invisíveis.

Podemos dizer também que, de forma geral, as ideias predominantes de criança e infância desse período tiveram o mérito de reconhecer que as crianças e

os adultos são diferentes. Surgiram, então, modos específicos de tratar e educar a criança que buscavam uma "sintonia" com essa particularidade da infância, ou seja, ao apontar para um desenvolvimento próprio da criança, destacou-se que ele precisaria ser conhecido e respeitado. Mas, em contrapartida, essa ideia de especificidade infantil foi concebida com base na crença de uma suposta natureza, bem como de uma suposta universalização do desenvolvimento infantil.

Essas ideias destacaram a especificidade da infância, mas hierarquizaram a relação do adulto com a criança, como aquele que sabe sobre a criança, que precisa conhecer sua natureza e que deve intervir para garantir o desabrochar dessa natureza. Com isso, a ideia de infância foi universalizada e naturalizada, excluindo-se os determinantes sociais, culturais e históricos de sua construção/constituição. Rocha (2001, p.73), destaca que,

A pedagogia, não raro, elabora significações da infância que tomam o conceito de natureza humana e associam-no a uma gênese original (natureza infantil), e a um processo "natural" de desenvolvimento, que seria impulso da própria natureza. Estabelece-se no ideário pedagógico um jogo de significações, inclusive no nível etimológico, que consolida uma concepção em torno da ideia de evolução natural numa dada sociedade na qual não se contempla a noção de diferentes culturas.

Proclamou-se também, a dependência da criança em relação ao adulto, no sentido de que ela foi concebida e tratada como imatura, carente e incompleta, como semente a desabrochar. Vale lembrar aqui as críticas feitas por Bernard Charlot (1986), em *A mistificação pedagógica* quanto à *naturalização* da criança ao discutir a significação ideológica da infância, onde conclui que "a visão de criança baseada em uma concepção de natureza infantil, e não na análise da condição infantil, mascara a significação social da infância" (p.131).

Portanto, ao longo desse processo histórico de reconhecimento das crianças, diferentes representações, concepções e formas de educá-las (especialmente nos espaços coletivos de educação destinados a elas) foram sendo construídas. Charlot (1986) enfatiza alguns dos paradoxos existentes nessas concepções. Se, por um lado, a criança era considerada incompleta, imperfeita cabendo à educação discipliná-la, por outro, a criança possuía uma natureza boa que precisava ser preservada e deixada livre para se desenvolver de forma espontânea e natural. Porém ele destaca que,

em ambas as concepções, a criança era considerada um dado natural e universal, sem levar em conta o contexto social, econômico e cultural em que estava inserida.

As concepções pedagógicas que foram sendo construídas se apoiaram, por conseguinte, na ideia de *natureza infantil* e não a partir da *condição infantil*, excluindo os fatores de heterogeneidade que influenciam a construção social e histórica da infância. Essas pedagogias certamente influenciaram, e ainda influenciam, as imagens e os significados que são atribuídos às crianças. Muitos de nós ainda as vemos ora como reis, ora como vítimas, ora de forma romântica, ora satanizada, ora como um ser que precisa ser deixado livre para "florescer", "crescer", ora como um ser que precisa ser disciplinado, controlado e que, por isso, é totalmente dependente do adulto e dos processos de socialização por ele impostos, ou ainda, como um ser que se desenvolve de uma maneira predeterminada e, por isso, controlada e esperada. Segundo Delgado (2004, p.5),

Profissionais da educação, pedagogas/os, psicólogos, sociólogos, enfim todas/os nós esbarramos ora nas representações de paparicação, ingenuidade, graciosidade, pureza e inocência [...], ora nas representações de futuros adultos, como um vir a ser, incompletas, que necessitam da moralização e da educação ministradas pelos adultos.

As imagens predominantes de infância e criança vêm sendo construídas segundo princípios de redução da complexidade, de abstração das realidades e do predomínio de uma visão homogênea e natural da infância e da criança, ou seja, a criação de sucessivas representações das crianças ao longo da história e da educação produziu um efeito de "invisibilidade" da realidade social da infância e da condição da criança.

Outra questão que merece ser destacada é que, apesar de a criança ser reconhecida em sua especificidade, houve, e ainda há, um desapossamento e uma desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos. As crianças e suas cem linguagens, como escreveu Loris Malaguzzi¹⁵, ainda permanecem invisíveis aos olhos da escola, que não consegue se deslocar dos pressupostos colocados pela modernidade.

Portanto é urgente e necessário desconstruir conceitos confirmados de infâncias e crianças enquanto entidades isoladas do mundo material, físico, afetivo, histórico,

¹⁵ Ver Edwards, Gandini e Forman (1999).

cultural e social dos adultos e não pensar na criança, por isso, como um adulto em miniatura ou como um sujeito inacabado da condição humana; sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através de suas linguagens (desenhos, gestos, histórias, falas, imaginação, brincadeiras) e outras tantas formas de ser e de se expressar pela emancipação da sua condição de silêncio (SARMENTO; CERISARA, 2004). É importante, também, problematizar e romper com as perspectivas teóricas que construíram a infância como projeção do adulto ou como um "futuro adulto", um "vir a ser", anulando a criança como ser do presente. Outra questão crucial diz respeito à busca por um novo olhar no que tange ao desenvolvimento infantil, que contemple e valorize sua historicidade.

Buscando romper com visões naturalizadas, universais e abstratas de criança e infância e na busca por dar à criança voz, ação e participação plena na constituição de seus mundos, novos paradigmas surgem. Podemos destacar, nesse cenário de ideias, pesquisas e conhecimentos, os estudos desenvolvidos pela Sociologia da Infância. Segundo Sarmento (2005, p.361),

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano e, psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas.

Sarmento destaca que a sociologia da infância se pauta na análise concreta das crianças como atores sociais, reconhecendo a alteridade da infância e recusando as lentes interpretativas propostas pela modernidade, a qual colocou as crianças em um estado de transitoriedade e de dependência.

Outra contribuição importante para se pensar a criança e a infância sob novos olhares, colocando em cena o papel da história e da cultura na construção dos mundos da infância e da criança, é a perspectiva histórico-cultural.

Antes de dialogarmos no próximo capítulo dessa dissertação com os pressupostos da sociologia da infância e da psicologia histórico-cultural, faremos uma breve análise das principais *imagens sociais*¹⁶ construídas acerca da criança e da infância, ou seja,

¹⁶ Expressão utilizada por Sarmento (2007), que se refere à ideia de construção simbólica de imagens sociais da infância, que influenciam a produção de normas e prescrições para as crianças e, portanto, suas possibilidades de inserção e participação nos espaços sociais.

vamos tecer um diálogo com algumas imagens que vêm, de forma predominante, inspirando ações, interações e relações com as crianças dentro e fora da escola.

Como destacado anteriormente, a infância tem sofrido um processo de ocultação/invisibilidade decorrente de uma construção histórica de formas de ver, conceber e tratar a criança. Segundo Sarmiento (2007, p.26),

Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em *imagens sociais* que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social.

Podemos dizer que a história da infância confunde-se com a história das teorias, concepções e discursos criados para pensar, definir e educar a criança e, nesse caleidoscópio de imagens, múltiplos olhares surgem. Olhares que criaram imagens! Imagens que se instalaram em nossos imaginários e com as quais precisamos dialogar para problematizá-las, reconstruí-las, adquirindo uma consciência cada vez maior de suas implicações para o lugar oferecido às crianças que se fazem presentes nas escolas da infância. Um olhar crítico que inspira transformações. Um olhar que rompe com velhas imagens, com imagens que precisam ser "quebradas", como diria Miguel Arroyo (2004).

2.3 IMAGENS SOCIAIS DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA: DESVELAR, PROBLEMATIZAR, TRANSFORMAR

A infância não é um dado isolado, mas um dado histórico, em torno do qual são construídos imaginários de cada ciência, imaginários da religião, da história, imaginários da escola. Nossos imaginários.

Miguel Arroyo

Começar com a epígrafe acima nos remete a uma questão primordial sob a qual estamos continuamente refletindo no presente trabalho, qual seja, as crianças e a infância vêm sendo alvo de olhares diferenciados oriundos de uma constelação

de fatores conjugados, nos quais podemos destacar as influências da religião, da organização familiar, da economia, da institucionalização/escolarização e dos discursos científicos elaborados para pensar, explicar e definir a criança e a infância. Trata-se, como destacou Sarmento (2007), de um processo de *construção simbólica de imagens sociais da infância*, que influenciaram e influenciam a forma como as crianças são tratadas, ou seja, a produção de normas, prescrições, sanções, possibilidades dadas ou não às crianças; a forma como administramos seus mundos de vida.

Portanto esse exercício de "imaginar a criança e a infância", conferiu a ela, inúmeros sentidos e significados. Conhecer essas imagens sociais construídas acerca da criança e da infância é de fundamental importância, pois tal conhecimento trará mais luz e densidade às nossas análises e reflexões, contribuindo para desvelar e problematizar essas imagens e, com isso, promover o necessário rompimento com visões bastante arraigadas e preconceituosas, as quais, por tempo demasiado, vêm colocando a criança numa condição de invisibilidade social, política, histórica e cultural.

Para refletirmos acerca dessas imagens, faremos referência a alguns teóricos¹⁷ que buscaram elaborar um panorama dessa *construção simbólica e histórica de imagens* acerca da criança e da infância. Vale ressaltar, no entanto, como escreveu Sarmento (2007, p.30), que essas imagens,

Não correspondem a etapas ou estágios históricos, ultrapassados ou em trânsito, de construção simbólica de imagens sociais das crianças. Essas imagens, porventura dominantes num ou noutro momento histórico considerado, coexistem e sobrepõem-se, por vezes de forma tensa, outras vezes de modo sincrético. As imagens sociais das crianças, por estranhas ou arcaicas que possam parecer (pelo menos algumas delas) continuam a moldar ações cotidianas e práticas, não sendo por isso, negligenciáveis os seus efeitos na configuração das condições de existência concreta das crianças.

Um panorama dessa construção histórica das imagens sociais da infância foi proposto por James, Jenks e Prout (1998). Os autores apontam dois períodos fundamentais nesse processo: as imagens da "criança pré-sociológica" e as imagens da "criança sociológica". Segundo Sarmento (2007, p.29), essa distinção

¹⁷ Sarmento (1999, 2005, 2007); James, Jenks e Prout (1998); Dahlberg, Moss e Pence (2003) e Hendrick (1994, apud Sarmento, 1999).

Decorre do fato de, no primeiro período, o trabalho de imaginação social da infância considerar o sujeito infantil como uma entidade singular abstrata, analisada não apenas sem recurso à ideia de infância como categoria social de pertença mas com exclusão do próprio contexto social enquanto produtor de condições de existência e de formação simbólica. As imagens da criança "sociológica" são produções contemporâneas e resultam de um juízo interpretativo das crianças a partir das propostas teóricas das ciências sociais.

Iremos, neste momento, destacar e refletir acerca das imagens pré-sociológicas, pois concordamos com Sarmento (2007, p.30) quando ele assevera que,

Essas imagens correspondem a tipos ideias de simbolizações históricas da criança, a partir do início da modernidade ocidental, com expressão conceitual na obra de filósofos ou outros homens do pensamento e da ciência, mas que se disseminaram no cotidiano, foram apropriados pelo senso comum e impregnam as relações entre adultos e crianças nos mundos de vida comuns.

A seguir, faremos referência às imagens da "criança pré-sociológica" destacadas por James, Jenks e Prout (1998), estabelecendo diálogos com as ideias de outros autores, entre eles Dahlberg, Moss e Pence (2003), Hendrick (1994, *apud* SARMENTO, 1999, p.17-18) e Arroyo (2004, 2008).

Inicialmente, podemos destacar a imagem da *criança má* – baseada na ideia do pecado original, a imagem da criança má está associada a uma visão negativa do corpo e da natureza infantil, ou seja, frutos do pecado, irracionais, cheias de impulsos e instintos naturais para o mal, as crianças precisam ser controladas, disciplinadas e domesticadas. A criança nasce má e impura devido à mancha transmitida de geração em geração pelo ato da criação – o pecado original. Podemos destacar aqui as ideias de Santo Agostinho que fez recair sobre a criança o imenso peso do dogma cristão.

Sarmento (2007) aponta a teoria de Hobbes (1651) como referência filosófica a essa imagem devido "a exigência de controle dos excessos, pelo poder absoluto do estado sobre os cidadãos e dos pais sobre as crianças como meio de evitar a anarquia social ou o transbordamento individual" (p.31). Destaca-se aqui a ideia da criança como um ser inundado de instintos para o mal e que, justamente por isso, não poderia ser deixado livre, sendo absolutamente indispensável o controle e a vigilância. O exercício legitimado de poder sobre as crianças se justificaria em função dessa imagem negativa, na qual impera a ideia de uma natureza má.

Contemporaneamente, percebemos que essa imagem da *criança má*, ainda se faz presente de forma predominante, em especial para as crianças das camadas populares. Arroyo (2011) destaca que os "pobres", os "subalternos" são vistos sempre através desse olhar negativo, ou seja, são vistos como carentes de valores, cultura, racionalidade, têm problemas mentais, familiares, de aprendizagem, são lentos, desacelerados, desmotivados, violentos, etc. Imaginários recheados de preconceitos, os mais diversos, mas que trazem essa visão negativa da criança e da infância populares como menos capazes, menos dotados e com forte propensão para o "mal".

Contrapondo-se a ideia de criança má, tem-se a *criança inocente e pura* – a criança inocente funda-se no mito romântico da infância como a idade da pureza, da inocência, da fragilidade e da bondade, características provenientes de uma suposta natureza infantil. Essa imagem encontra na obra *Emílio*, de Rousseau, o seu paradigma filosófico e a tese dominante é a de que a natureza é essencialmente boa e a sociedade a corrompe. Surge aqui uma forte tensão entre o que é natural e o que é social e um demasiado respeito à natureza pura e boa da criança; surge aqui, também, a ideia de uma aprendizagem que deve respeitar e se deixar guiar pela natureza.

Essa imagem de criança gerou a necessidade de proteger, guardar e, até mesmo, isolar as crianças do mundo adulto corrupto; a necessidade de preservar a sua pureza, a sua inocência.

São imagens cândidas, românticas, idealizadas que, segundo Arroyo (2004), vêm tensionando as relações com as crianças na concretude do cotidiano escolar, pois as crianças não cabem mais nessas imagens. Segundo esse autor (2004, p.11),

Não tem sido fácil ao longo da história social da infância, adolescência e juventude encaixá-los nesses românticos imaginários. Estamos em um momento em que fica mais evidente que as metáforas da pedagogia não dão conta da infância, adolescência e juventude reais que frequentam as salas de aula. Não são mais plantinhas tenras, nem massinhas moles e maleáveis, nem fios para bordados finos.

Outra imagem destacada por Jenks, James e Prout (1998) é a da *criança imanente* – que traz a ideia de um potencial de desenvolvimento da criança, não a partir de uma natureza essencialmente boa ou má, mas da possibilidade de aquisição da razão e da experiência por meio da aprendizagem. Portanto a criança não é boa nem má em sua natureza, mas, sim, uma *tabula rasa* na qual se pode inscrever quer

o vício, quer a virtude. John Locke (1973) projetou a imagem da criança como uma tabula rasa, ou seja, "um papel em branco ou uma cera a ser moldada e formatada como bem se entender" (p.275). A criança é vista como um "vir a ser", um projeto de futuro que depende de como a infância será preparada para enfrentar esse futuro.

Dalbergh, Moss e Pence (2003) falam da *criança como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura*, fazendo, também, a referência a Locke (1973), ou seja, eles destacam que a criança é vista como iniciando a vida sem nada, como um vaso vazio que precisa ser preenchido. Nessa concepção, a infância é vista como o início de uma jornada de realização, da incompletude da infância para a maturidade e para a condição humana plena da idade adulta, do potencial não consumado para um recurso humano economicamente produtivo. Dalbergh, Moss e Pence (2003, p.65) escrevem,

Durante a primeira infância, a criança pequena precisa ser equipada com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados – um processo de reprodução ou transmissão – tem também de ser treinada para se adaptar às demandas estabelecidas pelo ensino obrigatório.

Outra imagem social bastante forte e arraigada em nossos imaginários é a da *criança naturalmente desenvolvida* – as crianças são seres naturais antes de serem seres sociais, e a natureza sofre um processo de maturação que se desenvolve por estágios. A psicologia do desenvolvimento constitui-se como o principal referencial de entendimento e interpretação da criança sob esta ótica. A criança é vista, portanto, como um ser que se desenvolve por meio de estágios universais e homogêneos e passa a ser olhada, estudada, analisada, comparada em função desse suposto desenvolvimento, o qual é sempre "esperado" dentro de um tempo e um período determinado.

Dalbergh, Moss e Pence (2003) falam da *criança como natureza ou científica* destacando que essa concepção produz uma imagem de criança abstrata, descontextualizada e normatizada, definida, portanto, por meio de noções gerais de maturidade ou por meio de estágios de desenvolvimento. Podemos dizer que se trata de olhar a criança tentando enquadrá-la em padrões e moldes predeterminados, impulsionada por uma ideia de desenvolvimento pelo qual todas as crianças teriam, necessariamente, que passar e ultrapassar num determinado tempo. Segundo

Dalbergh, Moss e Pence (2003, p.66) "esta construção produz uma criança que é mais natural do que social, fenômeno abstraído e descontextualizado, essencializado e normalizado, definido por meio de noções abstratas de maturidade".

James, Jenks e Prout (1998) destacam ainda a imagem da *criança inconsciente* – com influência da psicanálise, tendo em Freud sua principal referência. Essa imagem coloca a criança e a infância como um período de crise e fonte de problemas futuros. Sarmiento (2007, p.32) destaca que "a criança é vista como preditor do adulto, mais do que como um ser humano completo e um ator social com a sua especificidade".

Sarmiento (1999), baseado em um estudo de Hendrick¹⁸ (1994), destaca algumas imagens associadas à criança. Uma delas é a *criança operária* – filha do imaginário que acompanhou a revolução industrial, que revela a criança como potencial vítima das transformações econômicas, sociais e familiares impulsionadas pela referida revolução. A mão de obra infantil era aproveitada, e assumia-se muitas vezes como fundamental na manutenção econômica da estrutura e organização familiar. A criança operária somente adquiriu visibilidade social quando os movimentos filantrópicos iniciaram campanhas de denúncia e sensibilização relativas às condições sub-humanas em que essas crianças sobreviviam.

Portanto a revolução industrial trouxe consigo a mobilização das crianças para o trabalho, subordinando adultos e crianças a uma lógica capitalista que ou inseriu a criança de forma precoce no mercado de trabalho ou teve como meta sua inserção nessa lógica no futuro.

Em meados do século XIX, de acordo com Hendrick (*apud* SARMENTO, 1999), uma nova concepção de criança se faz presente: a *criança delinquente*. Essa imagem também se associa ao trabalho precoce das crianças nas fábricas, porém relaciona-se mais às práticas de abandono que resultavam em situações nas quais as crianças acabavam vivendo na rua. Destaca-se que essa imagem não deixa de ser uma atualização da ideia da *criança má* e, como já destacado anteriormente, atrelada a uma determinada classe, a popular, e com forte presença e influência na atualidade.

¹⁸ Em um estudo sobre a construção e reconstrução da infância inglesa, desde 1980 até os dias de hoje, Hendrick (1994) sumariou imagens da infância que certamente se constituem em metáforas desencadeadoras do estatuto social das crianças.

Dalbergh, Moss e Pence (2003) falam da *criança como fator de suprimento do mercado de trabalho*, destacando que, em função das transformações ocorridas no interior da família, nos modos de produção da economia, as mães deixaram de ser a "única" provedora de cuidados, devido à crescente necessidade de inserção da mão de obra feminina nas indústrias e no mercado de trabalho. Essa imagem está, portanto, aliada a ideia da necessidade de se garantir mais mão de obra especializada ao ter que oferecer as condições para a mãe exercer outras funções que não exclusivamente a de cuidar dos filhos. De acordo com Moss (2003, p.68), "um cuidado alternativo, não materno, deve ser proporcionado às crianças pequenas para que suas mães possam ser empregáveis (não, deve ser notado, para seus 'pais' serem empregáveis)".

Vale ressaltar, que se tem, ainda e de forma bastante arraigada, a ideia de que a criança necessita de cuidados maternos exclusivos no início de sua vida, ou seja, em especial de 0 a 3 anos. O natural, o ideal, o melhor para a criança é ficar em casa com a mãe, e não oferecer tal cuidado materno nesse período é algo não natural e prejudicial, que afetaria a criança, prejudicando seu desenvolvimento futuro. Essa imagem construída da maternidade e de sua função vem sendo colocada em cheque devido a evidências empíricas e ao desenvolvimento de teorias que enfatizam que as crianças não são prejudicadas ao terem sua educação compartilhada com outras pessoas que não a mãe. Pelo contrário, a valorização das interações da criança com outras crianças e com adultos são vistas como cruciais, pois são essas relações sociais que oferecem os elementos para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva de cada uma das crianças.

No entanto, apesar das evidências, essa ideia permanece penetrante e influente na atualidade, e a criança, ao ter que ser cuidada por outras pessoas que não a mãe, é vista com pesar, ou seja, as instituições educativas, em especial as creches, são vistas como um "mal necessário", pois o ideal seria a mãe cuidar e educar, já que essa seria sua função "natural" de mãe.

Muitos adultos, professores, pais, mães compartilham dessa visão ao pronunciarem opiniões e frases como essas: "nossa, coitadinho, já tem que ir para a escola tão cedo"; ou "as mães de hoje têm filhos e dão para outros cuidarem".

Durante os séculos XVIII e XIX, devido principalmente às contribuições da medicina e da psicologia, surge a imagem da *criança médico-psicológica* (Hendrick, 1999). Ela é o resultado de graduais e significativos investimentos na busca por um maior conhecimento acerca do desenvolvimento infantil.

Vale destacar que, durante o início do século XX, a infância foi alvo de intenso interesse, estudo e definição de campos muito específicos, como a medicina, a pedagogia e a psicologia, sendo, no entanto, o investimento e o contributo dado pela psicologia que mais influenciou e influencia as posturas e atitudes para com as crianças, resultando daí a imagem *da criança psicológica*.

A partir do surgimento e desenvolvimento da escola pública (século XVIII), surge outra concepção de criança: a *criança-aluno*. Sarmento (1999) destaca que essa imagem surge na contramão da criança operária e delinquente, à luz de tendências de socialização que enfatizam a escola como um dos principais meios de moralizar as crianças e evitar a reprodução de comportamentos desviantes e perturbadores da ordem social. A escola surge, dessa forma, como a principal fonte de socialização e uniformização ao impor um padrão universal de saberes e comportamentos, configurando-se, ao mesmo tempo, como meio essencial de prevenção e moralização das classes populares.

Segundo Soares (2001), as imagens da criança *médico-psicológica* e da *criança-aluno* incorporam as formas simbólicas pelas quais se institucionalizou a infância na modernidade, em especial devido ao surgimento da escola e dos saberes construídos para auxiliar em sua educação. Soares (2001, p.17), destaca que,

Estas imagens são, em larga medida, responsáveis pelo entendimento da criança como objeto e destinatário de cuidados sociais específicos – sanitários, psicológicos ou educacionais – em detrimento da sua consideração como sujeito ativo no processo social, nomeadamente no seu próprio desenvolvimento físico e psicológico e na aprendizagem.

Como resultado dos investimentos feitos nas áreas da saúde, da prevenção social e da educação, aparece também, no fim do século XIX e início do XX, a imagem da *criança bem-estar* (SARMENTO, 1999), em relação à qual se organizam serviços específicos e especializados no sentido de atender às suas necessidades específicas.

Uma imagem social que surge na atualidade e que não podemos deixar de destacar é a da *criança alma do negócio* – alvo de propagandas que incitam precocemente a criança ao consumo e que a transformam em veículos de produtos que os pais são chamados a comprar para satisfazê-las.

Portanto, em especial a partir do século XVIII, diferentes entendimentos em relação à infância foram construídos, os quais, segundo Hendrick (*apud* SARMENTO, 2001, p.32), tinham "a intenção de expressar, a partir das perspectivas dos adultos o estado ideal da infância, a identificação da sua existência e o seu controle".

Acreditamos que as imagens sociais construídas acerca da infância vêm influenciando, impregnando nossos imaginários e contribuindo para que, de forma acrítica, elas sejam aceitas e reproduzidas. Sarmento (2007, p.33) enfatiza que,

As diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõem e se confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de atuação. Não são compartimentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da ação dos adultos com as crianças. A busca de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos.

Vale realçar, mais uma vez, que as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade. A criança é considerada como o não adulto, e esse olhar adultocêntrico sobre a infância marca especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano completo. Segundo Sarmento (2007, p.33),

O que não pode deixar de ser anotado senão como um paradoxo, com expressivo significado social, é que as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade, mais do que pela definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos. A infância como a idade do não está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: in-fans – o que não fala.

Sarmento (2007) destaca, portanto, que a criança vem sofrendo um processo de invisibilização histórica e cívica, ambas umbilicalmente ligadas e derivadas de uma invisibilidade científica, produzida não por ausência de investigação sobre as crianças e a infância, mas pelo tipo dominante de produção do conhecimento que vem sendo construído.

Contrapondo-se a essas imagens mais negativas e cristalizadas que, de certa forma vem ocultando a infância e a criança de sua realidade social, histórica e cultural, surge, na contemporaneidade, novas concepções de criança e infância: a da infância como categoria social e da criança como ator social, cidadã e protagonista

de sua presença e história no mundo. Tecer diálogos com esses "novos" olhares para a criança e a infância que surgem, em especial a partir das contribuições da sociologia da infância e da perspectiva histórico-cultural, é o objetivo do capítulo que se segue.

CAPÍTULO 3

A CRIANÇA, SUA HISTORICIDADE E SUA AUTORIA: OS OLHARES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

*A criança não sabe senão viver a
sua infância. Conhecê-la pertence ao
adulto. Mas o que vai prevalecer neste
conhecimento: o ponto de vista do
adulto ou da criança?*

Henri Wallon

Este capítulo pretende dialogar com as ideias acerca da criança e da infância que surgem com base nos estudos e pesquisas advindas da sociologia da infância e da perspectiva histórico-cultural. Com isso, procuramos dar visibilidade à criança, destacando sua alteridade, autoria e historicidade.

Para tanto, nosso olhar irá se debruçar sobre um rico, denso e significativo campo de estudos e pesquisas, tecendo alianças cognitivas entre as perspectivas acima destacadas, por acreditarmos que elas são fundamentais para a compreensão da criança enquanto ator social, protagonista de sua ação no mundo.

3.1 A INFÂNCIA COMO CATEGORIA SOCIAL E A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL

*Grande é a poesia,
a bondade e as danças,
mas a coisa melhor do mundo
são as crianças.*

Fernando Pessoa

Como vimos, a relação da criança com a educação sempre teve como referência o adulto, no que tange ao alvo, ou seja, "na sociedade centrada no adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa" (ROSEMBERG, 1985, p.25).

Dessa forma, a infância se configura em um tempo no qual é necessário deixar de ser criança o quanto antes para se tornar adulto o mais depressa possível. E, para ser adulto, é preciso aprender; e, para aprender, é necessário estar na escola. A ideia de criança se une com a de aluno, e a de aluno com a de aprendiz, e a de aprendiz com receber do adulto as orientações, prescrições, informações, regras e conhecimentos necessários para atingir a tão almejada maturidade – a adultez. O período da infância é visto, portanto, como um treinamento para o futuro, como estágio preparatório, formativo, como um tempo de passagem. Como destacou Arroyo (2008, p.121),

Não vemos nem conseguimos ver a infância, mas o adulto que nela sonhamos. A pedagogia tem sido cúmplice, ao longo de décadas, do olhar desfigurado que ainda temos da infância. Insisto num ponto marcante: a pedagogia termina por não dialogar com a infância e consequentemente por não entendê-la e por não ter cooperado o necessário com sua compreensão.

Qvortrup (2010a) também chama a atenção para essa visão que exclui a criança do presente para lhe conferir um lugar apenas no futuro. Ele destaca a posição que a criança, em geral ocupa – a de espera. Trata-se de uma visão preparatória, tendo em vista que "a sua orientação antecipatória é demonstrada por meio da ênfase na socialização e nos métodos de educação que tem seu objetivo na idade adulta, ou, para colocar de outra maneira, com o propósito de superar a infância com sucesso e o mais depressa possível" (2010a, p.634). Inúmeras expressões são indicativas dessa visão: "as crianças são a próxima geração", "as crianças são o futuro".

As crianças são, portanto, valorizadas quando deixam de ser crianças, quando aprendem determinadas coisas no menor tempo; quando dão aos adultos indícios de que sua condição de criança está sendo superada. Essa visão anula sua condição de ser do presente, configurando-se num estatuto de ser pré-social e incompetente ou possuindo um potencial de competências apenas formadas por completo mais tarde, ou seja, na idade adulta.

A sociologia da infância vem reivindicando e contribuindo para prover as crianças e a infância de uma "autonomia conceitual". Essa reivindicação, conforme escreveu Qvortrup (2010a, p.634), "se refletiu em uma demanda pela concessão de visibilidade à infância e de voz às crianças, ou, para usar outra frase típica, lidar com a infância e as crianças por elas mesmas, ou seja, sem ter, necessariamente, de fazer referências ao seu futuro, quando se tornarem adultas".

A escola é uma das instâncias na qual, tradicionalmente, vem prevalecendo uma concepção de criança como um ser imaturo, dependente, que precisa ser preparado para se tornar "alguém" num futuro distante, perseguido à custa de uma institucionalização e escolarização das crianças dominada pela visão de mundo do adulto. Nessa concepção, ser criança é receber passivamente dos pais, dos professores, da sociedade em geral, valores, ensinamentos, normas, saberes e reproduzi-los.

Os estudos no campo da sociologia da infância vêm contribuindo para a desconstrução dessa visão de criança como objetos passivos de socialização numa ordem social adulta, colocando em evidência a criança como um *ator social* que produz e é produzido pela cultura; uma criança inventiva, criativa, rica em potencial, intérprete do mundo e protagonista de sua história.

A ideia da criança como ator social promove o rompimento com as imagens mais tradicionais da criança: a de um ser passivo, heterônomo, frágil, submisso, dependente, imaturo e em processo de socialização, ou seja, a imagem da criança como um objeto passivo de um processo de socialização regido por instituições. A passagem da criança de um objeto ou produto da ação adulta para a condição de um *também* ator de sua própria socialização é a grande mudança que se estabelece. A criança deixa de ser vista unicamente como um ser do futuro, visão essa que anulava sua condição de ser do presente. Ela não é, também, vista sob o olhar da negatividade e do que lhe falta, mas, sim, e principalmente, a partir do que é, tem, sabe, conhece, faz, refaz, cria, interpreta, transforma!

Nessa perspectiva, consideram-se, portanto, não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e produção realizados pelas crianças. Essa visão de socialização considera a importância do coletivo: como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares. Isso significa negar o conceito de criança como receptáculo passivo das doutrinas dos adultos e, por consequência, o rompimento com o conceito de socialização herdado da obra de Durkheim (1978), que remeteu as crianças para a condição de seres pré-sociais, meros objetos de um processo de inculcação de valores, normas de comportamento e de saberes úteis para o futuro exercício das práticas sociais. As crianças não eram consideradas como seres sociais plenos, mas, sim, como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. Segundo Sarmiento (2008, p.20),

O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são o "ainda não", o "em vias de ser", não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são "verdadeiros" entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características: interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem como objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência.

Mollo-Bouvier (2005, p.396) destaca que "as crianças são atores sociais, participam das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes, que animam, perpetuam e transformam a sociedade. As crianças têm uma vida cotidiana, cuja análise não se reduz à das instituições". Portanto a criança não é mais considerada como algo maleável que a moral e a autoridade possam moldar, mas como um parceiro com o qual é preciso conversar, ouvir e respeitar.

William Corsaro (2009) usa o termo *reprodução interpretativa* como uma alternativa para a compreensão dessa inserção ativa e criativa das crianças no mundo. Para ele, a criança é, ao mesmo tempo, produto e produtora de cultura, pois elas não apenas reproduzem ou imitam o mundo dos adultos, mas dele se apropriam criativamente dando-lhe sentido. Segundo esse autor (2009, p.31), "as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares." Esse conceito incorpora a ideia de que as crianças contribuem ativamente para a preservação, assim como para a mudança social.

Desse modo, não são apenas os adultos que intervêm junto às crianças, mas as crianças também intervêm junto aos adultos. As crianças não recebem uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja na forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem a partir de suas próprias práticas.

Sarmiento (2005) também destaca que as crianças possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das "culturas da infância", as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e ação próprias das crianças.

As culturas infantis são, portanto, "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares" (CORSARO, 2009, p.34). Essas ações e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos

adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações. Segundo Sarmiento (2005, p.373),

As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de fatores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na ação concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e ator social. Esse processo é criativo tanto quanto reprodutivo.

Falar da criança como ator social e enfatizar sua capacidade de criar culturas próprias, por meio das relações que estabelece com seus pares, implica em refletir, também, sobre o conceito de cultura. Aqui, não há como não dialogar com Geertz (1989), que em sua obra *A interpretação das culturas*, persegue, incansavelmente, os sentidos e a verdadeira abrangência que esse conceito tão importante deve ter.

Para ele, o conceito de cultura é essencialmente semiótico e, citando Max Weber, escreve (1989, p.4), "que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu". Geertz defende o conceito de cultura como sendo essas teias de significados e suas interpretações.

Segundo Geertz (1989), como um sistema de signos passíveis de interpretação

a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (p.10).

A cultura, portanto, não é um fenômeno natural ou uma ciência experimental à procura de leis, mas, sim, um fenômeno social, cuja gênese, manutenção, transmissão, transformação e interpretação estão a cargo dos atores sociais, que, por meio de intensa troca, negociação, interação social, produzem e constroem significados. Geertz enfatiza a centralidade da dimensão simbólica na experiência humana, ou seja, a ação humana como ação que significa.

Portanto, as crianças realizam processos de significação que são genuínos e específicos, ainda que atrelados ao tecido social do qual também são atores e artesãos. As culturas da infância exprimem a cultura societal em que as crianças estão inseridas, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, pois veiculam, ao mesmo tempo, formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação

e simbolização do mundo. Sendo assim, como destacou Sarmiento e Pinto (1997), a consideração das crianças como atores sociais e, não, como sujeitos incompletos, ou como componentes acessórios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas manifestações, representações, crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.

De acordo com Sarmiento (2004), as culturas da infância exprimem os modos diferenciados através dos quais as crianças interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com os adultos e desenvolvem a sua ação no espaço público e privado. As culturas da infância não são a reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas; tampouco são culturas adultas diminuídas, imperfeitas ou miniaturizadas. A diferença das culturas da infância decorre do modo específico como as crianças, como seres biopsicossociais com características próprias, simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de processos e dimensões como o jogo, a fantasia do real, a interação entre pares e com os adultos e a circularidade temporal.

Sarmiento (2004) destaca, portanto, quatro eixos estruturantes das "culturas da infância". A *interatividade* refere-se às teias de relações que envolvem as crianças e que influenciam suas ações, criações, aprendizagens, ou seja, a criança vive imersa em contextos diversos – a família, a escola, as relações de pares, a comunidade, etc. – e, do contato com esses contextos, ela apreende valores e conhecimentos que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social. Nesses contextos, destacam-se as relações entre pares, a partilha de conhecimentos e os jogos.

Outro eixo destacado pelo autor é a *ludicidade*, considerada um traço fundamental das culturas infantis, pois o brincar está intimamente relacionado com a ação imaginativa, criativa, inventiva das crianças, ou seja, com sua capacidade de criar e recriar o mundo à sua volta, atribuindo sentido a esse mundo.

Esse autor aponta também um terceiro eixo, a *fantasia do real*, que se refere à capacidade das crianças de transpor o real durante o "faz de conta", gerando formas de inteligibilidade e compreensão do mundo. Nesse processo, a criança recria a realidade, interpretando-a de modos diversos. A realidade e a fantasia ora se unem ora se distinguem. Sarmiento (2004, p.16) assevera que:

O mundo do faz de conta faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas. No entanto, esta expressão "faz de conta" é inapropriada para referenciar o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstróem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para o seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem. Na verdade a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efetivamente se encontram associados.

O último eixo discutido por Sarmiento é a *reiteração*, que diz respeito a como as crianças lidam com o tempo no cotidiano. Para o autor, não há linearidade nessa apropriação e, sim, recursividade, repetição e recriação. Sarmiento (2004, p.17) destaca que, "o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido".

Portanto, como escreveu Faria (1999, p.48),

A criança não só aprende e consome a cultura de seu tempo, como também produz cultura, seja a cultura de sua classe, seja reconstruindo a cultura à qual tem acesso. O fato da criança não falar ou não escrever ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem transformam-na em produtora de uma cultura infantil, justamente através dessas especificidades. A ausência, a incoerência e a precariedade das características da infância, em vez de serem falta, incompletude, são exatamente a infância.

Sendo assim, as crianças precisam ser vistas como co-construtoras de conhecimento e cultura, e essa visão implica reconhecer suas expressões nas mais variadas linguagens. Como destacou Sarmiento (2007, p.35-36),

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrucional, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continua a preencher.

Vale lembrar, que, de modo pioneiro, Florestan Fernandes (1979) com sua pesquisa "As trocinhas do Bom Retiro", já havia identificado elementos constitutivos das culturas infantis, captadas a partir da observação de grupos de crianças e suas

brincadeiras na rua de um bairro operário judeu paulistano. Ele observou, registrou e analisou como se realiza o processo de socialização das crianças entre elas e com os adultos, como elas constroem seus espaços de sociabilidade, as características dessas práticas sociais, ou seja, como as crianças constroem a cultura infantil.

A noção de *culturas da infância* assume, por conseguinte, um constructo teórico e prático fundamental dos chamados estudos da infância. A existência de culturas próprias, formas de ser, pensar e sentir específicas da infância, necessariamente distintas das do adulto – embora também interdependentes destas – é um aspecto que exige olhar por outra ótica a criança e a infância, pois, como escreveu Sarmento (2004, p.28),

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. *As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.* (grifo nosso)

Portanto reconhecer a alteridade da criança é reconhecer também sua condição de ator social e de construtora de culturas próprias e singulares. A criança não imita ou copia de forma simples e direta o mundo dos adultos, mas, sim, o transforma, modifica, contesta, amplia, confirma, enfim, ela pensa e elabora ideias próprias sobre esse mundo, revelando suas necessidades, interesses, conhecimentos e desejos. Paulo Freire (2005, p.29) escreveu "inacabado, sei que posso ir mais além. A construção de minha presença no mundo tem muito a ver comigo mesmo". É fundamental, portanto, olharmos para as crianças como produtoras e transmissoras de culturas que devem ser identificadas, potencializadas e preservadas, ou seja, precisamos olhar e conhecer as crianças com base no olhar que elas próprias têm sobre si e o mundo; conhecer as infâncias pelas vozes das crianças.

Sabemos que a criança foi e continua sendo silenciada e ocultada em função da afirmação de sua diferença em relação ao adulto, diferença essa que foi concebida sempre como sinal de inferioridade, menoridade, incapacidade, imaturidade. No entanto a infância deve a sua diferença não à ausência de características presumidamente próprias do ser humano adulto, mas, sim, à presença de outras características que singularizam a criança e destacam sua alteridade frente ao mundo dos adultos. Vale aqui realçar as palavras de Sarmento (2011a, p.28),

Entre o mundo adulto e as crianças existe uma diferença que não é apenas de nível de registro ou de maturidade comunicativa, mas radica na *alteridade* da infância, insusceptível de ser resgatada pela memória que os adultos possuem das crianças que foram, mas que se exprime na peculiar organização do simbólico que a mente infantil e as culturas da infância proporcionam.

A sociologia da infância vem, por conseguinte, contribuindo de forma significativa para que um novo lugar para a criança seja vislumbrado e construído. Um lugar no qual sua voz é ouvida, suas linguagens consideradas, sua participação favorecida. Uma nova imagem da criança como cidadã surge, ressaltando sua autoria e seu protagonismo¹⁹ diante do mundo.

Sarmiento (1999) destaca que, nessa imagem da *criança-cidadão*, repousa, atualmente, grande parte das reflexões teóricas, políticas e pedagógicas que procuram atribuir às crianças o estatuto de atores sociais de pleno direito. No entanto ele (1999, p.19) adverte que:

Sob pena de se construir apenas mais uma imagem retórica, sob cujo manto diáfano se desnuda o agravamento efetivo das condições de vida das crianças em todos os domínios, é importante reconhecer que a cidadania das crianças é hoje um desafio à mudança das estruturas políticas e sociais, à transformação das instituições e à renovação cultural, no sentido de garantir três coisas que estão intimamente associadas: as condições estruturais para uma inclusão social plena de todas as crianças; instituições respeitadoras do melhor interesse das crianças e a aceitação da voz das crianças como expressão legítima de participação na "cidade".

Vale lembrar aqui, aquilo que Prout e James (*apud* SARMENTO, 2007, p.23-24) chamaram de "aspectos chaves do paradigma" de investigação da sociologia da infância:

- A infância é entendida como uma construção social; não é, por conseguinte, nem um dado universal, nem natural.
- A infância é uma variável da análise social, indissociável de outras variáveis, tais como o sexo, ou a classe social; a análise comparativa e transcultural revela uma grande variedade de infâncias.
- As relações sociais estabelecidas pelas crianças e as suas culturas devem ser estudadas por direito próprio e não apenas levando-se em conta a perspectiva do adulto sobre ela.
- As crianças são e devem ser vistas como seres ativos e envolvidos na construção dos seus mundos sociais. Elas não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.

¹⁹ A palavra protagonismo tem origem grega: *protagnistés* e significa "ator", aquele que ocupa o primeiro lugar num acontecimento.

- O envolvimento na construção de um novo paradigma de sociologia da infância é também, à luz da dupla hermenêutica das ciências sociais, o envolvimento no processo de reconstrução da infância na sociedade.

Portanto a sociologia da infância vem contribuindo, de forma significativa, para a desconstrução de alguns mitos e preconceitos arraigados quando tentamos responder as perguntas: o que é a criança? E a infância?

Ao apontar para a infância enquanto categoria socialmente construída sob o signo da negatividade – ela não é, não tem, não pode, não faz, etc. –, contrapõe-se a essa construção simbólica, apoiando-se no paradigma da competência infantil, isto é, todas as crianças são competentes no que fazem, considerando a sua experiência e as suas condições de vida.

A infância não é, também, uma idade de transição, a menos que consideremos que todas as idades são de transição, no sentido em que nelas se percorre uma parte do percurso de vida de cada ser humano.

Vale ressaltar que, atualmente, o grande desafio, tanto da sociologia quanto de outras áreas de estudos da infância, é não cair em antagonismos, ou seja, o fato de se considerar a criança como ator social não significa anular sua individualidade, assim como enfatizar a infância como construção social e histórica não anula a condição biológica que lhe é inerente. São justamente contra esses dualismos e antagonismos, tais como: natureza x cultura, ação x estrutura, continuidade x mudança, etc., que o discurso atual da sociologia se constrói e, portanto, a eles se opõe.

Alan Prout (2010b) destaca, por exemplo, que não podemos separar os aspectos sociais e culturais da infância dos aspectos biológicos, pois, em primeiro lugar, esse caminho é reducionista, ou seja, não é possível explicar todos os aspectos da infância a partir de um único princípio, seja biológico ou social. E, em segundo lugar, traz uma ideia de adição, ou seja, natureza e cultura permanecem separadas, como entidades incomensuráveis que são vistas como contribuindo em proporções distintas com os elementos que vão constituir a infância.

A infância é, por conseguinte, um fenômeno heterogêneo, complexo e, por isso, exige uma abordagem interdisciplinar e um processo de pesquisa aberto.

É fundamental, portanto, construir um novo olhar para as crianças, rompendo com visões reducionistas, naturalizadas e preconceituosas sobre a infância e a criança; e valorizar a criança como ser completo, capaz, inteligente, que possui uma

forma particular de interagir e de relacionar-se com o mundo, linguagens múltiplas para expressar essas ideias e dar significado às suas experiências.

Devemos nos disponibilizar a conhecer os modos de expressão das crianças, significando suas manifestações culturais a partir das relações que elas estabelecem com seus pares e com os adultos. Vê-las como atores sociais, o que vai muito além de sujeitos e objetos, ou ainda "placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura" (MONTANDON, 2001, p.52).

Precisamos, urgentemente, resgatar e ampliar o que a riqueza de nossa língua portuguesa já revela na etimologia da palavra criança – de origem latina, *creantia* –, que quer dizer irmã de criatura, criadora, inovadora. Ser criança é, portanto, ter a possibilidade constante de construção, reinvenção e transformação da vida e, não apenas de reprodução e/ou conservação.

A criança precisa ser vista como um ator social portador da novidade que é inerente à sua categoria social e geracional, que dá continuidade e faz renascer o mundo! Como escreveu Sarmiento (2004, p.3),

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-a com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um entre lugar (Bhabha, 1998) o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre – lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças.

3.2 A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA IMERSÃO/IMENSIDÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA

A tarefa da psicologia consiste justamente em revelar
não o eterno infantil, mas o historicamente infantil,
ou usando as palavras poéticas de Goethe,
o transitório infantil.

Vygotsky

As palavras de Vygotsky (2001) citadas nesta epígrafe realçam uma das contribuições mais importantes da perspectiva histórico-cultural no que tange aos olhares para a criança e a infância, ou seja, não há um *eterno infantil*, mas sim, uma

historicidade que marca a relação e a interação da criança com o mundo. Para Vygotsky (1994, p.69), "o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido".

Na psicologia a perspectiva histórico-cultural inaugura uma reinterpretação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, articulando os contextos de criação e educação das crianças às suas possibilidades e conquistas culturais. Segundo Vygotsky (1994, p.99) "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam". Nesse sentido, as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano. A história da mente humana é, por conseguinte, a história de sua construção social e histórica.

Essa abordagem teve início com os trabalhos de Vygotsky (1896-1934), e seus estudos e pesquisas foram sendo ampliados por outros autores, entre eles Luria, Leontiev, Davidov, Elkonin e Zaporózhets. No Brasil, podemos citar como expoentes no estudo dessas ideias as autoras Mello (2007), Oliveira (1997) e Arce e Martins (2010) entre outros.

A perspectiva desenvolvida por esses autores revela uma visão historicizada e cultural do ser humano e, portanto, não concorda com a concepção que acredita ser possível estabelecer estágios psicológicos sucessivos, numa perspectiva universal, fixa, linear e, portanto, aplicável a qualquer criança em qualquer contexto.

A concepção de desenvolvimento presente nessa perspectiva nos conduz a outra possibilidade de compreensão do desenvolvimento humano: em vez de um processo de evolução crescente e unidirecional, esse enfoque enfatiza a pluridimensionalidade do desenvolvimento, ou seja, ele é visto como multidimensional, contextual e articulado com o impacto da mudança histórica. Isso porque, para Vygotsky (1994, p.83),

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos.

Sendo assim, na abordagem histórico-cultural, não existem padrões universais de desenvolvimento, a não ser que os liguemos às práticas sociais, porém, ao mudar tais práticas, varia-se o curso do desenvolvimento, podendo este seguir outros rumos. Para Vygotsky (1994), o desenvolvimento da criança acontece na imersão e na imensidão da cultura, cujas raízes são eminentemente históricas. Vale aqui lembrar as palavras de Elkonin (1998, p.81) "os processos do desenvolvimento psíquico que se operam em certos períodos da infância aparecerão e mudarão na história".

Portanto as características tipicamente humanas não estão presentes de forma inata, nem são frutos de um determinismo vindo do ambiente, mas resultam de uma relação dialética do ser humano com seu meio sociocultural. Para Vygotsky (1994), os componentes biológicos e sociais atuam em complementaridade e de modo indissociável na formação do psiquismo humano. Segundo ele,

O desenvolvimento cultural superpõe-se aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo [...]. O enraizamento de uma criança na civilização costuma estar estreitamente fusionado com os processos de sua maturação orgânica. Os dois planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e amalgamam-se um com o outro. As mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem, na realidade, um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança (p.89).

Destaca-se aqui a concepção de que as funções psicológicas superiores eminentemente humanas tem uma origem social, histórica e cultural, ou seja, nossa capacidade de expressão, de linguagem, de pensamento, de ação, interação e compreensão do mundo decorre de um processo que acontece no interior das relações sociais, entre sujeitos que compartilham, criam, inventam, reinventam, imitam e transformam a si mesmos e ao seu meio, de forma mediada e entrelaçada com a histórica e a cultura. Rego (1995, p.42) destaca que, "o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco, independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana".

Tais considerações levam a compreensão do desenvolvimento humano como uma intrincada relação entre apropriação, transformação e criação cultural, culminando com a ideia de o ser humano constituir-se nas e pelas condições histórico-culturais das quais participa.

Davidov e Shuare (1987) destacam que, no desenvolvimento psíquico do ser humano, há a primazia do social sobre o natural-biológico. Para esses autores, o desenvolvimento ontogenético da psique é determinado pelos processos de apropriação das formas históricas e sociais da cultura.

Isso também se reflete na ideia postulada de Vygotsky (1994) de que "aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança". De acordo com esse autor (1994, p.33),

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e história social.

A relação do homem com o mundo não é, portanto, uma relação direta, mas sim, uma relação mediada. Essa mediação ocorre fundamentalmente por meio dos instrumentos e dos signos. Segundo Vygotsky (1994, p.59-60),

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e o uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Os seres humanos criam, no interior de suas relações sociais, sistemas simbólicos, ou seja, sistemas de representação da realidade que funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação e a construção de significados compartilhados por determinado grupo cultural. Vygotsky (1994) postula que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, por meio da mediação simbólica.

Sendo assim, a partir da interação da criança com o contexto cultural, com as outras pessoas e, também, com base em sua própria participação em práticas sociais historicamente construídas, formas de comportamento consolidadas vão sendo incorporadas, aprendidas. No entanto vale ressaltar que, para Vygotsky, a cultura não é pensada como "algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas, como uma espécie de 'palco de negociações', em que seus membros estão

num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados" (OLIVEIRA, 1997, p.38).

Trata-se, pois, de um processo dialético e, não, de "algo que é introduzido de fora ou de dentro" (VYGOTSKY, 1994, p.52).

Portanto ele atribui grande importância à interação social no processo de construção das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky (1994), o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

Tal premissa ganha força na ideia amplamente difundida de sua teoria que é a da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, na qual postula o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* – uma ideia revolucionária que imprime uma visão de processo e transformação intensamente vinculados às construções compartilhadas de significados que ocorrem entre as pessoas.

Esse autor revoluciona a concepção de desenvolvimento infantil ao olhar não somente para o que a criança já sabe, já conhece ou faz, mas, principalmente, para aquilo que ela poderá fazer, conhecer e aprender com a ajuda de outras pessoas. Há a valorização do que a criança já sabe, mas, sobretudo, daquilo que ela pode aprender na relação com o outro.

Vygotsky (1994) postula, portanto, que há pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o *nível de desenvolvimento real*, ou seja, aquilo que a criança já tem consolidado e consegue realizar de forma autônoma, e o *nível de desenvolvimento potencial*, que se refere ao que ela poderá aprender. Entre esses dois níveis de desenvolvimento, ele identifica o que denominou de *zona de desenvolvimento proximal*, que, de acordo com suas palavras,

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (1994, p.97)

Tem-se aqui um olhar prospectivo em relação ao desenvolvimento, ou seja, um olhar para o que a criança pode aprender na relação com as outras pessoas, na relação com a cultura, na interação entre pares, na concretude de sua ação e interação

com o mundo. Vygotski destaca que (1994, p.97), "o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente enquanto a *zona de desenvolvimento proximal* caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente".

Tal perspectiva altera radicalmente o olhar para o desenvolvimento infantil, pois o que está em jogo não é somente o que a criança pode fazer sozinha, mas, sim, o que ela pode fazer com a ajuda de outras pessoas. O olhar se volta para o amanhã e, não, para o ontem do desenvolvimento. Segundo Mesquida (2000, p.57),

Os pedagogos deveriam pensar em se orientar na direção de encarar a possibilidade que a criança tem de passar daquilo que ela já sabe fazer para aquilo que ela ainda não sabe, orientando-se não a partir da fraqueza da criança, mas da sua força.

Tal concepção destaca a importância de se conhecer o *curso do desenvolvimento*, ou seja, o desenvolvimento em processo, em transformação, em mudança, em construção. Segundo Vygotsky (1994, p.74), "estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança". Por isso, ao abordar a questão dos métodos de pesquisa em Psicologia, ele defende a análise dos processos e não apenas dos resultados, bem como a explicação em vez da mera descrição.

Outra questão fundamental intimamente relacionada com esses postulados é a importância da intervenção educativa, ou seja, a valorização das formas de interação que podem e devem ser estabelecidas com as crianças e que tem o potencial de provocar, instigar, favorecer o desenvolvimento máximo das capacidades humanas. De acordo com Vygotsky (1994, p.101),

Um aspecto essencial do *aprendizado* é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Segundo Vygotsky (1994), a aprendizagem favorece a criação de zonas de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento processos de desenvolvimento que, sem a intervenção e a ajuda externa, não aconteceriam. Trata-se de um processo que precisa ser compartilhado, construído socialmente para ser tornar próprio de cada

um. Portanto aquilo que uma criança consegue fazer com a ajuda de outra pessoa hoje, poderá fazer sozinha amanhã. Vale realçar aqui o dito pelo autor (1994, p.101),

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Sendo assim, o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, ou seja, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento. Vygotsky (1994, p.101) enfatiza que "o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento".

Vale ressaltar que essa ideia possibilita analisar tanto as potencialidades quanto os "limites" das aprendizagens infantis, ou seja, aquilo que está ao alcance, mas também, aquilo que está além da zona de desenvolvimento proximal das crianças. Por exemplo, é possível que uma criança de cinco ou seis anos, com a intervenção e ajuda de um adulto ou de outra criança mais experiente, consiga aprender a amarrar o sapato. No entanto uma criança de um ou dois anos não poderá realizar essa ação, mesmo que sob a orientação do adulto.

Então, para Vygotsky, os aspectos biológicos são essenciais, mas não são suficientes para mover o desenvolvimento psíquico que se configura como desenvolvimento cultural. Mello (2007, p.197) destaca que,

O que move de fato o desenvolvimento é a atividade do sujeito, atividade esta que é coletiva, mediada por um parceiro mais experiente [...] – que não substitui a criança em sua necessária atividade, mas propõe intencionalmente a atividade, amplia e qualifica a atividade iniciada pela criança, interfere sempre que necessário para garantir que cada criança se aproprie das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história.

Portanto, na perspectiva histórico-cultural, a mediação tem um papel preponderante no desenvolvimento da criança, pois sua relação com o mundo ganha sentido na interação com o outro e com as linguagens socialmente constituídas, nas quais, por meio da inserção, imersão e participação ativa e criativa das crianças, o social vai se tornando individual. Concordamos com Smolka e Góes (1993, p.10) quando elas afirmam que,

O que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento de processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro: singular, mas construído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea.

Essa concepção dialética de desenvolvimento compreende a singularidade dentro da totalidade que a constitui, ou seja, alcança a interpretação simultânea do social e histórico, e do particular.

A singularidade se expressa, por conseguinte, no interior de processos mais amplos da história e da cultura. Nesse processo, conta não só o tempo quantificável, mas a qualidade do tempo, que, segundo Jobim e Souza (1998, p. 39-40), "pressupõe descontinuidades, saltos e rupturas". Assim, Vygotsky desamarra o desenvolvimento de uma sequenciação linear e previsível e eleva-o a um espaço pluridimensional que explicita, simultaneamente, as diversas condições da existência humana contidas na diferenciação e na aproximação entre o social e o individual. Sendo assim, precisamos do outro para narrar e significar o mundo, para construir nossa identidade pessoal e coletiva. Segundo Kuhlmann Jr. (2007, p.56-57),

Por um lado, a infância é um 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. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento.

Para Vygotsky (1994), o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro social. A interação social é um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos de agir determinados historicamente e culturalmente, não sendo possível dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquicos e fisiológicos do desenvolvimento decorrente delas. Nos seus processos interativos, as crianças não apenas recebem e se formam, mas também criam e transformam – são constituídas na cultura e também são produtoras de cultura. São sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor. Suas ações são também uma forma de interpretação e recriação do mundo.

Outra questão que merece ser destacada diz respeito à importância atribuída por Vygotsky (2009) à imaginação na apropriação do conhecimento. Ele questiona a fronteira comumente estabelecida entre fantasia e realidade e/ou entre imaginação e conhecimento, ou seja, está muito arraigada no senso comum a ideia de que a imaginação se relaciona apenas com o que não é real ou, ainda, que a imaginação provoca um distanciamento do real. Isso fez com que antagonismos fossem criados, colocando "faces de uma mesma moeda", em compartimentos estanques e opostos. Vygotsky destaca (2009, p.11),

Na sua acepção corrente, costuma entender-se por imaginação ou fantasia do real, o que não se ajusta à realidade e, portanto, é desprovido de valor prático. Mas, em última análise, a imaginação, como base de toda a atividade criadora, manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, na medida em que se distingue do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e criação humana, baseando-se na imaginação.

Portanto, para Vygotsky (2009), o conhecimento é construído na tensão entre o mundo da experiência física, social e cultural, permitindo que tanto a experiência estética quanto a experiência cognitiva estejam em permanente diálogo contribuindo de forma integrada para a criação, o conhecimento, a compreensão e transformação da realidade.

O autor ressalta o importante papel que a imaginação tem para o desenvolvimento da criança, o que envolve sua capacidade para simbolizar, criar, ir além do real, atribuir sentido a ele, enfim, sua intensa atividade de imaginar para conhecer e, conhecendo, poder ampliar os universos da imaginação.

Ele destaca que a criação não está presente somente nas grandes invenções dos gênios da humanidade, mas, sim, no nosso rico, intenso e desafiador contato com a nossa própria humanidade e realidade. De acordo com Vygotsky (2009, p.13), "na vida que nos rodeia cotidianamente existem todas as premissas necessárias à criação, e tudo o que ultrapassa o quadro da rotina e encerra uma partícula, por mínima que seja de novidade, tem a sua origem no processo criador do ser humano".

Nesse sentido, ele enfatiza que os processos criadores já estão presentes com toda a sua força nas crianças, desde a mais tenra idade, ou seja, as crianças são capazes de criar, inventar e imaginar, e essas ações se refletem, sobretudo, em

suas brincadeiras. Ao brincar, as crianças reproduzem muito do que veem, imitando ações anteriormente compartilhadas. No entanto, assevera que essa imitação é transformada pela criança ao sabor de seus desejos e necessidades. Concordamos com Vygotsky (2009, p.14) quando ele escreve que "as crianças, nos seus jogos, não se limitam a recordar experiências vividas, mas reelaboram-nas de modo criador, combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades de acordo com seus afetos e necessidades".

Para Vygotsky (2009, p.14), a realidade e a imaginação interligam-se e alimentam-se mutuamente, sendo ambas indispensáveis ao processo de criação. Ao comentar sobre o brincar de uma criança, ele destaca que,

A situação que a criança nos descreve é composta por uma efabulação cujos elementos, na sua totalidade, ela conhecia devido à sua experiência anterior: de outro modo, não poderá tê-los inventado; mas a combinação desses elementos constitui qualquer coisa de novo, de criador, que pertence à criança, sem que seja uma repetição de coisas vistas ou ouvidas.

Portanto a criança é capaz de agir, de interagir, de criar, pensar, conhecer e transformar, enfim trata-se de uma visão da criança, bem como de seu desenvolvimento que destaca sua força, sua inventividade, sua criatividade e capacidade de inovação e transformação.

Diferente das noções de criança dominantes na prática pedagógica convencional, que a veem passiva e incapaz – um ser natural à mercê de um desenvolvimento universal e biologicamente determinado, uma tabula rasa, cujo preenchimento depende do conhecimento dos adultos – o enfoque histórico-cultural vê a criança como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. Trata-se, pois, de uma visão da criança rica em potencialidades e competências, ativa, curiosa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído.

A infância, por sua vez, é entendida não como um acontecimento estático mergulhado em um vazio social, mas, sim, como um fenômeno concreto (material e imaterial) e, por isso, mediatizado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo.

De acordo com Mello (2010), esses novos olhares para a criança têm revelado como as concepções de infância até então dominantes estavam impregnadas de um modo de ver a criança a partir do olhar do adulto e, não, a partir do que ela é capaz

desde que nasce. Se, ao definirmos quem é a criança, ou o que ela é capaz de fazer, a compararmos com o adulto, ou se tecemos nosso olhar não a partir do lugar da criança, mas do nosso lugar de adulto, vamos defini-la por suas incapacidades. Ao contrário, se a olhamos a partir dela e daquilo que ela é capaz de fazer, nós a definimos como um ser de múltiplas possibilidades. Vale aqui destacar as palavras de Mello (2010, p.200),

Tratada como sujeito histórico e cultural, a criança emerge da sombra dos preconceitos do mundo dominado pelos adultos, deixa pouco a pouco o anonimato em que vive e passa a ser vista como personalidade em formação e passa a merecer a liberdade e a possibilidade de conhecer.

Portanto, com a teoria histórico-cultural, muda a concepção de *desenvolvimento* – que de natural, biológico ou determinado pelo ambiente, resulta de uma relação dialética, na qual o contexto social e cultural é parte constitutiva e essencial desse processo; muda a compreensão do *papel do professor* – que de secundário passa a essencial, ainda que sempre colaborativo; muda também a *concepção de criança* – que passa a ser vista como capaz, competente, fortemente engajada em sua cultura e com capacidade de criar, imaginar, pensar, resolver problemas, compreender, transformando a si mesmo e ao mundo à sua volta; e muda, conseqüentemente, a visão do *ato de ensinar* – que passa a ser visto como processo de humanização e, não, de mera instrução (MELLO, 2010, p.199).

Vale destacar, no entanto, que reconhecer a capacidade de aprendizagem das crianças e olhar para o seu desenvolvimento de forma prospectiva, enfatizando a importância da cultura e das intervenções educativas, não significa abreviar a infância, tampouco apressar seu desenvolvimento psíquico, como algumas interpretações equivocadas podem deixar transparecer. Ao contrário, é de fundamental importância conhecer quais as ações que melhor favorecem a mediação da criança com o mundo nos diferentes tempos humanos. Concordamos com Barbosa (2007, p.7) quando ela destaca que "a(s) infância(s) não pode ser concebida como uma corrida para ver quem termina primeiro: as crianças precisam de tempo para vivê-la, para usufruí-la, para construir-se como humano".

A luta pela infância e contra sua abreviação e sua exploração é parte da luta histórica dos homens e mulheres para melhorar a vida em sociedade e vencer a luta contra a sobrevivência (LEONTIEV, 1988b).

Pesquisas realizadas sob o enfoque histórico-cultural têm mostrado que, em vez de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar os conteúdos e os métodos educativos para assegurar as vivências necessárias para o desenvolvimento harmônico da personalidade e da inteligência que estão em formação desde o nascimento da criança. Segundo Zaporózhets (1987, p.247),

As condições pedagógicas ótimas para a realização das máximas possibilidades dos pequenos, para seu desenvolvimento harmônico não se criam por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância e a converter antes do tempo a criança em pré-escolar e a converter o pré-escolar em escolar. E indispensável, ao contrário, o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática, plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos.

Ao compreendermos a criança como um ser capaz de aprender e de estabelecer relações significativas, interpretativas e criativas com a cultura desde que nasce, vamos proporcionar oportunidades para ela experimentar, explorar, conhecer, agir, vivenciar situações de aprendizagens recheadas de sentido. E aqui cabe uma pergunta essencial: como fazer isso?

Certamente, não é importando um modelo escolarizante do ensino fundamental que prioriza a reprodução, a mera repetição e a passividade, relegando a criança a um lugar de receptor, reproduzidor e, por que não dizer, de incapaz.

Segundo Vygotsky (1994), a criança precisa, desde muito cedo, conviver com as formas mais elaboradas da cultura, como, por exemplo, com a leitura, as artes, a ciência, o contato com a natureza, etc. Ao falar da escrita, por exemplo, ele destaca que “a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (1994, p.133).

Nessa faixa etária, em especial dos 3 aos 6 anos, tem enorme importância o brincar, principalmente a brincadeira de papéis sociais ou jogo protagonizado.

A brincadeira é fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca. Segundo Vygotsky (1994), na brincadeira, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real. Além disso, a brincadeira fornece ampla estrutura para mudanças das necessidades e da consciência, pois nela as crianças ressignificam o que vivem e

sentem. A brincadeira é também uma forma particular de comunicação e interação, um espaço onde as crianças podem agir por conta própria, tomar decisões, transgredir, dar novo sentido às coisas. Segundo Martins (2006, p.48),

A brincadeira de papéis não é uma atividade natural e espontânea, mas profundamente marcada pelas condições objetivas de vida da criança. Na qualidade de atividade principal, encerra relações com o mundo, o estabelecimento de relações próprias com a cultura e com as pessoas, contendo em sua essência a unidade dialética indivíduo/sociedade. Toda brincadeira é, ao mesmo tempo, uma atividade da criança, uma expressão de si, e igualmente um aspecto das relações sociais, uma expressão de condições objetivas de ação e desenvolvimento.

É de extrema importância compreender o brincar como atividade social, que garante a interação e a construção da realidade pela criança, rompendo, dessa forma, com o mito da brincadeira natural. Longe de ser, portanto, a expressão de um comportamento natural e espontâneo, é o produto de múltiplas interações sociais e isso desde a sua emergência na vida da criança. É necessária a existência de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto de cultura, para haver jogo. Segundo Wajskop (1999, p.28), "a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil, de constituição do sujeito criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura".

A brincadeira do faz de conta se constitui num exemplo de uma atividade na qual a criança poderia ser vista como se estivesse num mundo só seu, num mundo de fantasia, suspensa da realidade. Porém, ao brincar, as crianças estão engajadas umas com as outras, construindo e compartilhando significados sobre a realidade que as circunda. A brincadeira tem, pois, uma natureza social que advém da necessidade que as crianças têm, desde muito cedo, de se comunicar e compartilhar de uma vida simbólica com os adultos e com as outras crianças.

Para Vygotsky, a brincadeira é entendida como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos fundamentais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere. Ele entende que brincar permite e favorece a criação de *zonas de desenvolvimento proximal*. Segundo esse autor (1994, p.134):

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de

aumento, o brinquedo contém todas as tendências de desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.

Portanto é no brincar que as crianças se colocam desafios e questões que vão além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Ao brincar, a criança se sente motivada e desafiada tanto a dominar o que é familiar quanto a responder ao desconhecido para obter informações e conhecimentos. Ela se abre ao imprevisível, ao novo, à possibilidade de descobrir, inventar, agir e imaginar.

Para Vygotsky (1994), o brincar fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança. Segundo ele, a ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vidas reais e impulsos volitivos aparecem ao longo da brincadeira, fazendo dessa atividade o ponto mais elevado do desenvolvimento infantil.

Ele deixa claro que não é a natureza espontânea da atividade lúdica que impulsiona o desenvolvimento das crianças, mas sim, a possibilidade de exercitar, no plano imaginário, capacidades de planejar, imaginar situações, representar papéis e situações cotidianas, ou seja, o caráter social das situações lúdicas. Segundo Martins (2006, p.57),

Ao brincar a criança nunca está, portanto, inteiramente sozinha, num mundo à parte do mundo dos adultos ou mesmo tentando dele fugir. A brincadeira não é uma atividade alucinatória. Ao contrário, brinca para poder dominar e, penetrar nesse mundo, que é um mundo social.

As perspectivas destacadas neste capítulo – a sociologia da infância e a psicologia histórico-cultural – revelam uma concepção de criança capaz e competente, um ator social imerso na história, produto e produtor de conhecimento e cultura. O reconhecimento desse novo lugar da criança, vista por "outras miradas" faz emergir a necessidade de uma pedagogia da infância calcada em uma infância de direitos e, portanto, no protagonismo da criança.

No próximo capítulo, iremos mergulhar no universo da Educação Infantil, costurando ideias, relacionando saberes, entrelaçando olhares para a história e a consolidação dessa etapa da educação básica, e destacando alguns pontos importantes para a efetivação de uma pedagogia voltada para a criança, para sua efetiva participação e protagonismo.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO INFANTIL, A PROFESSORA E A CRIANÇA

... tendo as crianças por
nossas mestras e os olhos
cheios de natureza...

Ricardo Reis

Neste capítulo, mergulharemos no universo da Educação Infantil²⁰, resgatando um pouco de sua história e da busca pela constituição de sua identidade.

Faremos inicialmente uma reflexão em torno dos principais desafios para a efetivação do direito à educação para a pequena infância, resgatando, de forma breve, os principais fios da história da Educação Infantil no Brasil.

Em seguida, teceremos diálogos com ideias, pesquisas e autores que vêm lutando pela consolidação de uma Pedagogia da Infância. Esse debate vem se dando em torno da discussão acerca das funções e práticas que seriam inerentes a uma escola cujo ponto de partida e de chegada é a criança, suas múltiplas linguagens, seu protagonismo, suas culturas, enfim sua ação, ao mesmo tempo, reprodutora e transformadora do mundo.

Iremos refletir, também, sobre o lugar que a criança vem ocupando nesse cenário institucional – as escolas de educação infantil –, apontando para algumas tensões entre o ofício de criança e o ofício de aluno, que se reflete igualmente na tensão entre cultura escolar e cultura infantil. Tal reflexão objetiva apontar caminhos para que a escola seja, realmente, um lugar para as crianças viverem de forma plena seus direitos, inclusive o direito a ter uma infância plena e feliz.

Para finalizar, discutiremos acerca do profissional da Educação Infantil no que tange, em especial, a questões relacionadas à sua formação e atuação. Nesse cenário, analisaremos o que significa ser uma professora de crianças, ou seja, uma professora comprometida com a infância, a criança e suas múltiplas manifestações e linguagens.

²⁰ No presente trabalho, o termo Educação Infantil ou Escola de Educação Infantil é usado para designar, de forma mais ampla, as instituições de atendimento às crianças de 0 a 5 anos, que são compostas por creches, que atuam com crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolas, que atendem crianças de 3 a 5 anos.

4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL HOJE: QUE ESPAÇO É ESSE? UM POUCO DE HISTÓRIA

Educação Infantil não é, portanto, um “luxo” ou um “favor”, é um direito a ser melhor reconhecido pela dignidade e capacidade de todas as crianças brasileiras, que merecem de seus educadores um atendimento que as introduza a conhecimentos e valores, indispensáveis a uma vida plena e feliz.

Brasil, 1999

Esse trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil²¹ nos remete a uma questão fundamental: qual o papel da Educação Infantil? Qual a sua função primordial? Portanto, qual deve ser a sua especificidade/identidade?

Para pensar a especificidade da Educação Infantil e seus maiores desafios na atualidade, acreditamos ser importante recuperar os principais fios da história desse segmento educacional para que possamos dialogar com as dificuldades que vêm sendo enfrentadas, bem como com as conquistas e os avanços alcançados nessa área.

A Educação Infantil no Brasil registrou muitos avanços nos últimos vinte e cinco anos. A Constituição Federal de 1988 definiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, antecedendo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa ampliação do direito à educação a todas as crianças pequenas, desde seu nascimento, representou uma conquista importante para a sociedade brasileira. Como destaca Kuhlmann Jr. (2010, p.179),

A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias.

²¹ Documento publicado no Diário Oficial da União de 23/3/1999, referente ao parecer CNE/CEB 22/1998 que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Trata-se de um marco importante na história da educação brasileira, em especial devido ao ineditismo de seus propósitos e pela relevância de suas consequências para a Educação Infantil no âmbito público e privado.

Isso porque, tradicionalmente, o atendimento às crianças pequenas, em especial nas creches²², era focado somente na guarda. Essas instituições configuravam-se como um espaço assistencialista de cuidados, de direito da mãe trabalhadora e, não, da criança. Evidenciavam a dicotomia dos processos de guarda e educação, centrando o atendimento nos aspectos de higiene, alimentação e saúde das crianças. Segundo Faria (2005, p.1021),

As primeiras creches nasceram para atender aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares, já que suas mães trabalhavam e não eram suas educadoras. Essas instituições surgem como substitutas das relações domésticas maternas: são religiosas, filantrópicas e, em tempo de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema.

Kramer e Jobim & Souza (2011) destacam que as políticas públicas para a infância brasileira, do século XIX até as primeiras décadas do século XX, são marcadas por ações e programas de cunho médico, sanitário, alimentar e assistencial, predominando uma concepção psicológica e patológica de criança, inexistindo um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância. De acordo com Kramer e Jobim & Souza (1988, p.199),

Voltadas, quando muito para a liberação das mulheres para o mercado de trabalho ou direcionadas a uma suposta melhoria do rendimento escolar posterior, essas ações partem também de uma concepção de infância que desconsiderava a sua cidadania e desprezava os direitos sociais fundamentais capazes de proporcionarem às crianças brasileiras condições mais dignas de vida.

Rosemberg (2010) destaca que é recente no Brasil a ideia de que a educação da criança pequena é uma tarefa que precisa ser compartilhada, estendendo-se de uma esfera estritamente particular (a família) para uma esfera pública (o Estado) e, que não é somente um direito da mãe trabalhadora, mas também, e principalmente, das crianças. De acordo com Rosemberg (2010, p.171),

²² Creche, como já destacado em momentos anteriores, é o nome dado às instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos e de algumas instituições educativas de caráter integral que atendem crianças de até 5 e 6 anos.

Até os anos 1970, o consensual na sociedade brasileira era que a educação e o cuidado da criança pequena constituíam preocupações da vida privada das famílias, especialmente, das mães. Poucos e esparsos eram os sinais de que educar e cuidar de crianças pequenas era uma tarefa de toda a sociedade. "Quem pariu Mateus que o embale", era o ditado da época. Transformações demográficas, econômicas e culturais impulsionavam essa que é a mais recente revolução da família e do sistema educacional brasileiro.

Portanto, até a década de 70, acreditava-se que somente as crianças necessitadas, órfãs, abandonadas, os filhos de famílias com problemas, os chamados "carentes" deveriam ser educados em instituições públicas que não a família.

Nesse cenário, a educação das crianças pequenas surge com a função de compensar a pobreza, subordinando as crianças das camadas mais pobres da população a um atendimento educacional de base compensatória e assistencialista. Em contrapartida, em especial devido às influências advindas dos centros de propagação europeu e norte-americano, surgem os jardins de infância, direcionados às crianças maiores, de 4 a 6 anos e tidos como instituições educativas.

Podemos dizer que a Educação Infantil ora era vista como um "favor", em especial quando o atendimento era dirigido às classes menos favorecidas, cujas mães precisavam trabalhar e, por isso, tinham que deixar seus filhos aos *cuidados* de outras pessoas, e um "luxo" para os mais favorecidos, que podiam colocar seus filhos na escola para *aprender* e, com isso, adquirir uma bagagem melhor para enfrentar as exigências do Ensino Fundamental. De um lado, o cuidado, a assistência e a guarda e, de outro, a educação, o pedagógico e a aprendizagem.

Favor *versus* luxo, assistência *versus* educação são dicotomias que marcaram, e muitas vezes ainda marcam, o atendimento voltado às crianças pequenas. Marcas impressas, inclusive, no estigma que foi criado acerca do nome dado a essas instituições (creche, para o atendimento as crianças de 0 a 3 e pré-escola para o atendimento as crianças de 3 a 6) e das funções específicas: a creche nos remete à assistência e ao cuidado, e a pré-escola ao ensino e a aprendizagem. Segundo Aquino (2009, p.155),

A segmentação do atendimento à criança pequena por diferentes instituições (creches, escolas maternas, jardins de infância e pré-escolas) e por iniciativa também de diferentes órgãos e entidades (filantrópicas, religiosas, empresariais, públicas e particulares), se estabeleceu em nossa sociedade pautada numa visão segregacionista e preconceituosa que igualmente diferencia a criança

segundo sua origem socioeconômica. O objetivo das iniciativas destinadas a grupos sociais das classes populares, em geral, visavam suprir necessidades sociais e econômicas, como a liberação de mão de obra feminina ou a compensação da pobreza.

Kramer (2011), ao discutir esse assunto, ressalta que o discurso do poder público em defesa do atendimento às crianças das classes menos favorecidas parte de uma concepção de infância e criança padronizada e homogênea. A ideia é a de que as crianças mais pobres economicamente são consideradas "carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos" (p.96). Por esse motivo e a fim de superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, são oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências.

Podemos dizer que todas as ações de assistência à infância se caracterizaram (e muitas vezes ainda se caracterizam!) por uma justificativa científica individual e positivista voltada para a imputação da culpa ora ao indivíduo, ora à família, dirigindo a eles programas e políticas assistencialistas, para solução dos problemas sociais das crianças. Segundo Rocha (2001, p.75),

Tanto a instituição escolar como as novas instituições voltadas para a educação da criança que surgem no início do século no Brasil (creches, jardins de infância) tinham pretensões educativas semelhantes e pautavam-se nos mesmos princípios científicos, higienistas, protecionistas e assistencialistas.

Essa concepção de atendimento à pequena infância coloca na criança a culpa por sua suposta "carência", escamoteando determinantes sociais, políticos e econômicos. As práticas vinculavam-se ao olhar destinado às crianças que se pautava na falta, na carência e na deficiência e foi com base em "um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial que ela começou a ser atendida fora da família" (DIDONET, 2001, p.13).

Vale ressaltar, no entanto, que essa dicotomia entre a assistência de um lado e o educativo de outro é, segundo Cerisara (1999), falsa e escamoteia a presença, sempre inevitável de intenções educativas. Essa autora fala de uma "falsa divisão", na qual ficava implícita a ideia de que as práticas de cunho mais assistencialista não

continham um caráter educativo, pois levavam para as creches e pré-escolas ações veiculadas ao contexto privado da família e dos hospitais, enquanto, na perspectiva tida como mais educativa, a importação de um modelo escolarizante do Ensino Fundamental era privilegiado e conferia às práticas desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil um caráter mais pedagógico. Segundo Cerisara (1999, p.13),

Esta dicotomia era falsa, porque gostando ou não, aceitando ou não, todas as instituições tinham um caráter educativo: as primeiras, com uma proposta de educação assistencial voltada para a educação das crianças pobres e as outras, com uma proposta de educação escolarizante voltada para as crianças menos pobres [...]. Poderíamos dizer que tínhamos, de um lado, uma importação do modelo hospitalar e familiar e, de outro, uma importação do modelo da escola de ensino fundamental. Nesta dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor.

Kuhlmann Jr. (2007) ressalta que o que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência ou presença de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. Para ele, foi a origem social e, não, a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos. A dimensão educativa sempre esteve presente. Segundo o autor,

Já há algum tempo vimos ponderando como, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber (p.54).

Podemos dizer que a história do atendimento às crianças pequenas tem sido a história do predomínio da concepção educacional assistencialista e preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento. Segundo Kuhlmann Jr. (2010), na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso é que precisa ser

superado, pois, no interior da instituição, sempre estará ocorrendo algum tipo de educação – seja boa ou ruim para a criança que a recebe.

Portanto, ao longo da história da Educação Infantil no Brasil²³, percebemos a clara divisão entre, por um lado, instituições destinadas aos filhos dos trabalhadores – as creches – e, por outro, instituições voltadas para o atendimento às crianças das classes média e alta – os jardins de infância ou pré-escolas. De acordo com Kuhlmann Jr. (2010, p.69),

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado as instituições com características semelhantes às *salles d'asile francesas* – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação.

Na década de 70, o atendimento às crianças de 4 a 6 anos foi inserido nas ações do Ministério da Educação. No entanto as creches permaneceram vinculadas aos órgãos de Assistência Social, como o Ministério da Previdência e Assistência Social e a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Somente com a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, é que as creches são incorporadas ao sistema de ensino. A inclusão da Educação Infantil como política de educação é, por conseguinte, recente.

Portanto foi com a Constituição Federal de 1988 que surgiu a ideia da criança como cidadã, sujeito de direitos, fato que por sua vez "rompeu" com a função da creche entendida apenas como alternativa pública ou filantrópica para suprir as necessidades das mães trabalhadoras. O grande diferencial presente na constituição é, portanto, a afirmação de que a creche e a pré-escola, além de serem vinculadas aos direitos dos trabalhadores, configuram-se como direito da criança de zero a seis anos à educação.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n.º 8.069/90. De acordo com seu artigo 3.º, à criança e ao adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às

²³ Para um aprofundamento nessa questão, pode-se consultar Kuhlmann Jr. (2010) e Freitas (2009).

oportunidades de "desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade" (BRASIL, 1994). Segundo Ferreira (2000, p.184),

Essa Lei é mais do que um simples instrumento jurídico, porque inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente ratificou essa concepção de criança cidadã e portadora de direitos e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96, no capítulo I, consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e como um direito da criança e dever do Estado.

Outro marco importante dessa trajetória que vem contribuindo para a consolidação da Educação Infantil como direito da criança foi o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1999 e sua revisão, feita mais recentemente, em 2009.

Esse documento de caráter mandatário reafirma o reconhecimento da especificidade da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se por meio de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma dessas dimensões. E fundamenta-se em uma "concepção de criança enquanto sujeito sócio-histórico-cultural em desenvolvimento que interage com diferentes parceiros, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, cria cultura" (BRASIL, 2010, p.12).

As Diretrizes destacam também que, na especificidade da Educação infantil, as ações de cuidado e educação são faces de uma mesma moeda, sendo, portanto, indissociáveis. De acordo com esse documento, "a responsabilidade social e a função política das creches e pré-escolas se efetivam com a garantia a uma educação de qualidade e comprometida com o cuidado, o desenvolvimento, a cidadania e o bem-estar das crianças".

Vale aqui realçar os princípios destacados nas Diretrizes (2010, p.16) que devem fundamentar as propostas pedagógicas para a Educação Infantil:

- a) Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- b) Políticos: dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Pelo breve panorama aqui destacado, podemos dizer que conquistas foram alcançadas, mas há ainda muito por fazer, por construir e conquistar.

E, entre os desafios para a consolidação de uma Educação Infantil de qualidade, uma questão que vem sendo amplamente debatida diz respeito à especificidade dessa etapa educacional, que precisa ter na criança, nas suas linguagens, nos seus modos de olhar, pensar, brincar, jogar, falar, etc., o fio condutor das propostas educativas, aliadas a ações intencionais, planejadas e pensadas por profissionais capacitados e valorizados. Uma Educação Infantil inundada de sensibilidade para com a criança e para as múltiplas dimensões que compõem a sua necessária educação, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Uma educação da infância que deixa falar a criança, nas suas mais diversas formas de linguagens, expressão e criação.

Batista (2008, p.1) destaca a importância de se construir uma Pedagogia da Infância que,

Privilegie as infâncias e não a alunância; que privilegie a diversidade e não a homogeneidade; que privilegie a espontaneidade ao invés do espontaneísmo; que estabeleça uma relação de complementaridade com as famílias e não de favor e caridade; que reconheça a criança como sujeito social de direitos e não mais como objeto de tutela; que a educação das crianças seja sinônimo de emancipação e não de subalternidade.

A seguir, teceremos diálogos com ideias, pesquisas e autores que vêm lutando pela consolidação de uma Pedagogia da Infância. Esse debate vem se dando em torno da discussão acerca das funções e práticas que seriam inerentes às escolas de Educação Infantil na atualidade.

4.2 A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM DEBATE! POR UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eu queria uma instituição onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades.

Snyders

Historicamente, como pudemos constatar, a Educação Infantil vem sendo compreendida tanto como equipamento de caráter médico-assistencial, especialmente no caso do atendimento às crianças menores (de 0 a 3 anos), quanto como estratégia de combate à pobreza, prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental, ou mesmo sua antecipação. Trata-se, em suma, de um segmento desprovido de identidade, atrelado a finalidades extrínsecas, ora apoiando-se em modelos domésticos e hospitalares (CERISARA, 2002), ora reproduzindo o formato característico do Ensino fundamental, desconsiderando as peculiaridades das crianças dessa faixa etária.

Esta pesquisa parte da clareza de que compreender as crianças nas suas singularidades, nas suas diversidades, na sua alteridade e diferença, e nos seus jeitos de ser, viver e aprender exige que encontremos novas formas de aproximação aos universos infantis, considerando que esses universos são compostos por todas as dimensões do humano, por todas as formas de produções e manifestações culturais.

Portanto teceremos, nesta parte do trabalho, um breve diálogo com alguns dos pressupostos que vêm sendo amplamente discutidos e defendidos no que tange

à luta por uma Pedagogia da Educação Infantil²⁴, ou seja, por uma educação que esteja inundada de infantilidade, de criancistas e criançólogas²⁵.

São muitos os pesquisadores da infância que, de forma aprofundada e amparada por pesquisas, vêm travando diálogos, discussões e debates em busca da consolidação de uma Pedagogia da Infância, cujo objeto de preocupação é a própria criança.

Em 1994, o Ministério da Educação publicou os Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil no qual, entre as recomendações feitas, destaca, como primeira e mais importante, a ideia de que "a criança deve ser o alvo a ser alcançado pelas políticas e ações de Educação Infantil, assim como, o critério de validade para qualquer proposta para a área (MEC, 1994, p.170). Segundo Souza (2009, p.184),

A perspectiva então defendida é a de que a criança estava em primeiro plano e não como contexto de fundo para as políticas educacionais da Educação Infantil. Defendia-se o reconhecimento de que a criança pequena é cidadã, um ser competente, sofisticado, exigente e que a ela devem se voltar propostas e políticas de qualidade.

O termo Pedagogia da Infância foi cunhado por Eloisa Acires Candal Rocha²⁶ no final dos anos 90, distinguindo-a da pedagogia clássica escolar, pautada na mera transmissão de conhecimentos dos adultos para as crianças, de forma mecânica, sem significado e baseada numa modalidade de interação na qual um sabe e ensina e outro não sabe e aprende. O trabalho de Rocha (1999, p.11) se propôs a

investigar as pesquisas que tratam da Educação Infantil, tendo em vista traçar sua trajetória recente e mapear suas perspectivas para consolidação de um campo particular na área da Educação, qual seja a Pedagogia da Infância, que por ora e com fins de demarcar os limites de suas fronteiras com uma educação da criança na escola – chamaremos de *Pedagogia da Educação Infantil*. (grifos do original)

²⁴ Ao adotar esse termo, construído por Rocha (1999) e em conformidade com as ideias e objetivos dessa pesquisadora, não temos a intenção de compartimentalizar a pedagogia em campos distintos. Trata-se apenas de destacar as singularidades presentes nos diferentes níveis de abrangência relacionados à educação e à infância, enfatizando a necessária e indispensável busca por uma especificidade da educação voltada às crianças pequenas. Vale ressaltar que a "Pedagogia da Educação Infantil" insere-se em um campo mais amplo – a "Pedagogia da Infância" –, que inclui a Educação Infantil e as especificidades que constituem as instâncias educativas para as crianças antes da entrada na escola de Ensino Fundamental, mas que pode não se restringir a esse âmbito, na medida em que pensar que a educação da infância não se restringe a uma delimitação etária, ao contrário, precisa contemplar a criança que está na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

²⁵ Termo utilizado por Ana Lucia Goulart de Faria (2005) na busca por enfatizar a necessidade de se conferir um novo lugar para a criança nas escolas da infância, bem como na luta pela construção de um profissional capaz de escutar, olhar, sentir e perceber o mundo com "olhos de criança".

²⁶ Ver Rocha (1999).

A constituição de uma Pedagogia da Educação infantil enquanto campo de conhecimento particular permite-nos identificar um intenso movimento de ruptura e reconstrução de conceitos sobre o lugar da criança na sociedade e na escola, bem como sobre a concepção de criança e infância, sobre o papel da professora e sobre as políticas públicas dirigidas às crianças.

A construção de uma Pedagogia da Educação Infantil rompe, portanto, com a concepção de infância e criança definida pela falta e pela negatividade, ou seja, uma visão tradicionalmente voltada para a ideia de incompletude, homogeneidade, natureza infantil, em que as delimitações têm sido feitas pela imaturidade e pela falta em relação à maturidade do adulto.

Há, também, uma busca incessante por conferir maior visibilidade às crianças como protagonistas, sujeitos de direitos e produtoras de culturas. Oferece igualmente, elementos para a desconfiança dos discursos que pretendem construir verdades absolutas sobre as infâncias. Segundo Rocha (1997, p.23),

A delimitação da infância que, como muito já foi dito tem se dado predominantemente por um recorte etário definido por oposição ao adulto, pela falta de idade, pela imaturidade ou pela inadequada integração social, será contestada, principalmente no final deste século, pela negação ao estabelecimento de padrões de homogeneidade indicados pelos campos da sociologia e da antropologia, articulados com algumas abordagens da psicologia, que apontam como necessidade, a adequação de projetos educativos a demandas diferenciadas. Pela via da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes formas de inserção da criança na realidade, no mundo adulto, nas atividades cotidianas, nas brincadeiras e tarefas, delineia-se outro conceito de infância, arrendatário de um novo momento da modernidade.

Outra questão crucial diz respeito à atenção à diversidade, contestando os padrões de homogeneidade e a visão de uma criança abstrata e universal. Ao abordar a constituição desse campo – a Pedagogia da Educação Infantil – Rocha (2001, p.23) enfatiza que:

A multiplicidade e a simultaneidade das formas de ser criança, que não vinham sendo consideradas pela Pedagogia começam a apontar para a afirmação de um olhar cada vez mais preocupado em apreender a diversidade [...]. Busca-se conhecer a criança concreta considerando seu pertencimento social, mencionando-se frequentemente a necessidade de considerar as determinações socioculturais inerentes à prática pedagógica.

É fundamental, portanto, a busca por uma Pedagogia que tome a infância como pressuposto, que reconheça as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem. De acordo com Rocha (2010, p.13),

A consolidação de uma Pedagogia da Infância (e não uma Pedagogia da Criança, tal como nas pedagogias liberais) exige, portanto, tomar como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, também constitutivos de suas infâncias. A construção deste campo poderá diferenciar-se, na medida em que considere as diferentes dimensões humanas envolvidas na construção do conhecimento e os sujeitos históricos "objetos" da intervenção educativa, e supere uma visão homogênea de criança e infância [...]. Desvelar o que conforma e dá forma às diferentes infâncias exige considerar as próprias crianças nesta dimensão social.

Só olhando com outros olhos a criança, poderemos enxergar seu protagonismo e tomá-la como ponto de partida e de chegada das propostas educacionais presentes nas instituições de Educação Infantil. Arroyo (2004, p.34) destaca que "a maneira como as enxergamos pode ser determinante da maneira como lhes ensinamos". Portanto olhar as crianças como capazes, competentes, inteiras, expressivas, criativas, como atores sociais exige repensar o trabalho a ser desenvolvido com elas, ou seja, exige repensar a docência. Concordamos com Moss (2005, p.242) quando ele escreve que:

Desse entendimento de criança como co-construtora, cidadã, agente, membro do grupo, advém outra série de imagens. A criança como forte, competente, inteligente, *um pedagogo poderoso*, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões, perguntas – e desde o nascimento, não em uma idade avançada quando já ficaram prontos. Uma criança com voz para ser ouvida, mas compreendendo que ouvir é um processo interpretativo e que as crianças podem se fazer ouvir de muitas formas.

Rocha (1999) destaca que as escolas de Educação Infantil vêm imprimindo, em suas práticas, ações marcadas por duas tendências: a de caráter assistencial e a educação escolar. Segundo Rocha,

É possível dizer que há um embate entre dois modelos pedagógicos para o trabalho nos CEIs: o primeiro, que denominamos de concepção de educação assistencial, que nega qualquer intencionalidade educativa, e o segundo, que considera educacional apenas o modelo de escolarização do Ensino Fundamental. Este último acaba sendo visto como a única forma de as

instituições de Educação Infantil estarem vinculadas à Educação. Nessa disputa entre isto ou aquilo, está oculta uma outra concepção: educativa sim, mas não escolar. Ou seja, uma concepção que entende que a Educação Infantil tem uma intencionalidade educativa diferente das escolas de Educação Fundamental, tal como elas se configuram atualmente (p.8).

O trabalho de Rocha (1999) estabelece, portanto, um marco diferenciador dessas instituições educativas – escola, pré-escola e creche, a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social. Segundo a autora, a creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Segundo Rocha (2001, p.31), "enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade".

Tal proposição vem sendo alvo de críticas e debates²⁷, por conferir a educação infantil um caráter "não escolar", gerando com isso mais uma dicotomia ou, talvez, uma exclusão (não se ensinaria nas escolas de educação infantil?).

Vale ressaltar que, segundo Rocha (2001), os aspectos relacionados ao conhecimento, aos conteúdos e ao ensino assumem uma dimensão diferente no que tange à educação das crianças pequenas, pois relaciona-se aos processos gerais de constituição da criança, como a expressão, o afeto, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, enfim suas múltiplas linguagens, seus modos únicos, particulares, inventivos e criativos de inserção, diálogo e compreensão do mundo. Segundo a autora, o foco estaria, portanto, nas relações que a criança estabelece com o adulto, com as outras crianças e com o meio social e cultural no qual está inserida. Relações múltiplas, bem como múltiplas linguagens que se constituem em cenários privilegiados de interação, aprendizagem e desenvolvimento! De acordo com Rocha (2001, p.31),

Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma "didática" da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

²⁷ Ver Arce e Martins (2010).

Portanto, segundo a autora (1999), é de extrema importância romper com os focos assistencialista e escolarizante que vêm permeando a Educação Infantil. O "ensinar conteúdos" nas escolas da infância vem sendo a preocupação maior, importando com isso um modelo presente nas escolas do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que tal modelo também precisa ser repensado, tendo em vista que os "alunos" não deixam de ser crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental. Sendo assim, os objetivos primordiais de uma Pedagogia da Educação Infantil não são antagônicos aos objetivos do Ensino Fundamental, em especial se levarmos em conta as crianças de 6 a 10 anos das séries iniciais.

É de extrema importância estabelecer um elo entre esses segmentos, que valorize a criança e garanta seus direitos, inclusive o direito de ter e viver uma infância plena e feliz! Vale aqui realçar as palavras de Rocha (2001, p.32),

Apresentando componentes de interesse comum, esses espaços educativos relacionados à *educação* e à *criança*, independentemente de sua limitação etária, necessitam, a meu ver, estabelecer maior diálogo entre si, o que pode inclusive potencializar as influências no sentido inverso do que tem se dado tradicionalmente, ou seja, da educação infantil para a escola, já que o aluno é antes de tudo a criança em suas múltiplas dimensões (grifos do autor).

Ao abordar os princípios norteadores de uma Pedagogia da Infância, Rocha (2001) prefere, por conseguinte, o uso do termo *educar* em vez de *ensinar*. Segundo a autora, o termo educar amplia o olhar para as crianças e para a sua formação integral, e o termo ensinar coloca o foco no processo de ensino e aprendizagem, reduzindo a educação ao ensino. Rocha destaca que o aspecto cognitivo precisa estar presente, no entanto ele não pode ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição/formação das crianças. "A crítica ao que temos definido como antecipação da escolarização, não se identifica com qualquer negação da função da formação intelectual das crianças e de apropriação significativa de outros saberes" (ROCHA, 2010, p.25). Ainda, de acordo com Rocha (2001, p.12),

Na educação das crianças menores de 6 anos em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão maior no ato pedagógico. Apesar do compromisso com um "resultado escolar" que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza e também ao conhecimento produzido e a produzir.

Vale destacar, porém, que vemos com cautela a tendência presente em alguns trabalhos de se caracterizar as instituições de Educação Infantil como instituições educacionais não escolares ou extraescolares, favorecendo essa "distinção" ou "polarização" entre a educação e o ensino. Percebemos aí uma necessidade de se contrapor ao que se convencionou chamar de escolarização e a um modelo presente nas escolas de Ensino Fundamental, que também precisa ser revisto. Ainda que haja diferenças e especificidades entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, não temos dúvida de que há mais o que unir do que o que separar! Buscar uma especificidade para a educação das crianças pequenas não pode ser confundido com a demarcação de fronteiras intransponíveis; ao contrário, deve possibilitar um diálogo ainda maior entre esses segmentos.

Nesse sentido, questionamos a proposição de que a Educação Infantil tem como objeto a criança e o Ensino Fundamental, o aluno, bem como a diferenciação entre as relações educativo-pedagógicas e o ensino. Como fica a criança que não deixa de existir em cada aluno assim que ingressa no Ensino Fundamental? Tal reflexão é ainda mais pertinente e delicada, ao lembrarmos da lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu a entrada das crianças aos seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Kuhlmann Jr. (2007) aborda essa questão enfatizando que colocar as instituições de educação infantil como educativas, mas não escolares, pode ser um ganho ao se buscar romper com uma escolarização antecipada e equivocada da criança nessa faixa etária. No entanto, para esse autor,

O adjetivo escolar não definiria de antemão um modelo de organização pedagógica para a instituição. Definiria a natureza da mesma – educacional – no interior da qual se encontrariam estruturas e objetivos de ordens diversas: a creche, a pré-escola, a escola de ensino fundamental, a escola técnica, etc. (p.62).

Ainda, segundo Kuhlmann Jr. (2007, p.63),

Se a especificidade da educação infantil mostra o quanto não faz sentido tratar o pedagógico como algo purificado da contaminação da família, da guarda e do cuidado da criança pequena, não poderíamos, para sermos consequentes, nos envergonhar também do caráter escolar da educação infantil. Se estas instituições são educacionais e apenas foram integradas

ao sistema educacional do país após muitas lutas, das quais participaram a grande maioria das pessoas que pesquisam e trabalham nessa área, não cabe agora caracterizá-la exclusivamente em distinção aos níveis subsequentes da educação básica.

Parece que a questão central é tomar a *criança* como ponto de partida e, não, um modelo do Ensino Fundamental preexistente. E, nesse ponto, os pressupostos discutidos acerca de uma Pedagogia da Educação Infantil são fundamentais: a busca pela não fragmentação no trato dos conhecimentos, a visão de um ser total, indivisível, inteiro; uma crença nas capacidades das crianças, vistas como competentes; um respeito às culturas da infância; espaços e materiais adequados; profissionais capacitados, enfim, como escreveu Kuhlmann Jr. (2007, p.65),

Tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar, o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Para ela a brincadeira é uma forma de linguagem e a linguagem é uma forma de brincadeira.

Portanto acreditamos ser de extrema importância a busca por uma especificidade no trabalho com as crianças pequenas, bem como o rompimento com um modelo altamente disciplinador, controlador e calcado em uma visão adultocêntrica de mundo vigente nas escolas do Ensino Fundamental e (isso é o mais agravante!) também nas escolas de Educação Infantil. Mas acreditamos também que é de fundamental importância considerar o compromisso com o conhecimento como uma característica fundamental das instituições escolares, que deve ser preservado tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Acredito que tanto os professores da Educação Infantil como os do Ensino Fundamental precisam reconceitualizar suas ideias de criança, bem como de aprendizagem, ensino e conhecimento. Moss (2005, p.243) destaca que "a Suécia está lutando de forma única e heróica por um processo de integração que pretende criar algo de novo tanto nas instituições de educação infantil como nas escolas, e não o contrário, que um sistema – a escola – colonize o outro sistema – a educação infantil".

Um marco na constituição de uma Pedagogia da Infância é, sem dúvida, a publicação de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg "Critérios para um atendimento

em creches que respeite os direitos fundamentais da criança²⁸". Esse documento procura "atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeita a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância." (CAMPOS, 2009, p.7). Vale aqui lembrar e realçar os direitos propostos e discutidos nesse documento (2009, p.13):

- Nossas crianças têm direito à brincadeira.
- Nossas crianças têm direito à atenção individual.
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.
- Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

O direito à brincadeira, à expressão, ao cuidado, à educação não se contrapõe, de forma alguma ao ensino, tampouco ao conhecimento e à aprendizagem. Como destacado anteriormente, acreditamos que as instituições de Educação Infantil são também escolares, sem que isso signifique adotar um modelo vigente em outras instâncias e segmentos igualmente educacionais. Concordamos com Kramer (2003, p.64) quando ela destaca que,

²⁸ Esse documento faz parte dos cadernos do COEDI publicados na década de 90, os quais se constituem marcos importantes na discussão e fortalecimento de propostas pedagógicas e políticas públicas para a infância. Além desse material, os cadernos do COEDI compõem: "Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para Educação Infantil" (1998); "Proposta Pedagógica e Currículo para Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise" (1996); "Educação Infantil no Brasil: situação atual" (1994); "Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil" (1994); "Política de Educação Infantil" (1993).

O cuidado, a atenção, o acolhimento precisam estar presentes na educação infantil. A alegria e a brincadeira também. Mas nas práticas realizadas, as crianças aprendem. O saber não pode ser confundido com a falta de liberdade. Afinal, o desafio é o fato de tornar possível uma escolaridade com liberdade. No que se refere à escola, é preciso que essa instituição imposta e obrigatória atue com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. No que se refere à educação infantil, é preciso garantir o acesso, de todos os que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois casos, é preciso enfrentar dois desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o desafio de pensar as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

Por conseguinte, outra questão crucial, que deve ser alvo de nossa breve reflexão, diz respeito à sempre destacada e enfatizada integração entre educar e cuidar, binômio considerado como sendo o objetivo maior das escolas de Educação Infantil.

Tem sido amplamente divulgado e afirmado pela literatura especializada que, na especificidade do trabalho nessa etapa, as ações de cuidar e educar são vistas como indissociáveis. No entanto, nas práticas cotidianas, essas ações ainda são vistas de forma fragmentada, até mesmo opostas. O trabalho de Cerisara (1999) ajuda-nos a refletir sobre essa questão ao destacar que essa discussão está intimamente relacionada à história das creches e pré-escolas no Brasil, que dicotomizaram tais ações, conferindo a cada uma delas sentidos bem diferentes: cuidar sempre foi visto como algo menor, menos importante, alvo até mesmo de visões pejorativas e preconceituosas, enquanto o educar esteve ligado à aprendizagem, ao ensino, sendo mais valorizado por carregar em seu bojo um sentido mais pedagógico. Vale aqui realçar as palavras de Cerisara (1999, p.12 e 13),

O histórico dessas instituições e as relações que estas têm estabelecido tanto com as famílias, quanto com as escolas permite perceber que quando se defendeu e, ainda hoje se defende uma função pedagógica para as mesmas foi na direção da valorização das atividades ao ensino de alguma coisa, à transmissão de conhecimentos, muitas vezes reproduzindo ou antecipando as práticas condenadas pelas próprias escolas de ensino fundamental em que são valorizadas as atividades dirigidas, consideradas como pedagógicas. Essa interpretação reducionista do pedagógico acabou por trazer para as creches e pré-escolas uma desvalorização das atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas. Essa dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada.

Podemos dizer que práticas reducionistas, assistencialistas, escolarizantes e preconceituosas foram historicamente instauradas, favorecendo uma dissociação entre

ações tão necessárias e complementares na educação das crianças pequenas (o cuidar e o educar) e supervalorizando o que se convencionou chamar de pedagógico.

É fundamental pensar sobre essa questão, tendo em vista a busca pela especificidade de uma Pedagogia para a Educação Infantil. O significado dessas ações, sua necessária integração e, como defenderemos aqui, sua impregnação mútua vem provocando inúmeras reflexões e estudos²⁹, no intuito de conferir a essas práticas sentidos bem diferentes dos tradicionalmente vigentes.

O binômio cuidar e educar vem sendo apontado pelos pesquisadores da área, bem como nos documentos oficiais, como o objetivo maior das escolas da infância.

Como vimos, o surgimento da discussão em torno do binômio cuidar e educar, como objetivo específico das escolas de educação infantil, relaciona-se com a própria história do atendimento vigente nessas instituições. De um lado, a creche, que cuida, e de outro, a pré-escola, que ensina; de um lado, a assistência e o cuidado, e de outro, a educação e o pedagógico. Dessa dicotomia nasce a necessidade de integração!

Para Tiriba (2005), o binômio cuidar e educar surge em decorrência do contexto desenhado na década de 90, a partir da inclusão das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino. Como historicamente essas ações eram vistas de forma fragmentada, tendo a creche um caráter mais de guarda, surge a discussão em torno da integração, na busca por um novo olhar para tais ações.

O termo "cuidar e educar" tem como inspiração a expressão de origem inglesa *educare* (KUHLMANN JR., 2007). Esse termo foi cunhado pela psicóloga americana Bettye Cadwel, como a expressão capaz de traduzir o que seria fundamental no atendimento às crianças de 0 a 6 anos, ou seja, o cuidar e o educar como ações indissociáveis. Segundo Kuhlmann Jr. (2007, p.60),

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado e educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas [...]. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la.

²⁹ Ver Tiriba (2005) e Cerisara (2002).

Outra questão apontada por Kuhlmann Jr. (2007) refere-se ao fato de que é fundamental retirar da expressão "cuidado" o estigma de algo menor, menos importante, que poderia ser realizado por qualquer pessoa, sem a necessidade de formação específica, ou seja, de condições humanas e materiais de qualidade para se efetivar o necessário cuidado que educa. Ou seja, o cuidado está imbricado na educação. De acordo com Kuhlmann Jr. (2007, p.60),

A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra [...]. Preocupar-se em assistir, preocupar-se com o cuidado, com a guarda da criança não seria "desviar-se" da oportunidade de "proporcionar uma educação de qualidade [...]. Não precisamos nos envergonhar dessas dimensões do trabalho pedagógico.

No entanto cabe refletir acerca de algumas questões para se pensar essa relação entre cuidado e educação. Em primeiro lugar, é importante perguntar: o que significa cuidar?

Cuidar refere-se somente às ações relacionadas aos aspectos de higiene, alimentação, sono, etc., ou seja, aos cuidados básicos relativos à saúde? Ou cuidar envolve olhar, escutar, sorrir, estar junto, oferecer apoio, afeto, presença? Muitas pesquisas destacam que, quando se fala em integrar cuidado e educação, a questão que se coloca é como transformar momentos de cuidado em momentos de educação, como se um não estivesse imbricado no outro. É como se o ato de cuidar não envolvesse a educação e vice-versa. No entanto é possível cuidar sem educar? É possível educar sem cuidar?

Concordamos com Pasqualini (2006, p.41) quando ela destaca que "cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica. Apenas uma apreensão superficial de tais fenômenos, que se restringem as suas dimensões operacionais pode estabelecer uma polarização do tipo educar-cuidar".

Tiriba (2005, p.5) traz uma reflexão instigante para essa questão. Segundo ela "se educar e cuidar são dois polos que precisam estar integrados, ao invés de assumirmos o binômio, não seria o caso de questionarmos a manutenção da dualidade, propondo simplesmente, educar?"

Maria Malta Campos vem destacando, desde o início da década de 90, essa impregnação nas ações de cuidado e educação. A autora propõe uma noção de

cuidado mais abrangente, que seja incluída no conceito de educar. Sendo assim, todas as atividades relacionadas à proteção e ao apoio necessário no cotidiano da criança, que remetem à dimensão do cuidado – alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, etc. deveriam integrar aquilo que chamamos de educar. Segundo Campos (1994, p.35),

Esta concepção torna mais fácil a superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de assistência e educação. Com efeito, não só todos esses aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados como exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo.

Por conseguinte, cuidar envolve oferecer atenção, estabelecer contato, escutar de forma sensível e interessada as necessidades, desejos e interesses das crianças. O cuidado como postura ética, atitude responsiva, de escuta e diálogo com as crianças, dilata as possibilidades da educação. Assim, o cuidado é compreendido como uma qualidade da educação, um modo de ser educador e educar.

Concordamos com o conceito de cuidado defendido por Boff (1999, p.33), o qual ressalta que "cuidar é mais que um ato, é uma atitude. Portanto, abrange mais do que uma situação de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de preocupação, responsabilização e envolvimento afetivo com o outro".

Acreditamos, portanto, que o debate em torno da especificidade do trabalho a ser desenvolvido nas escolas de Educação Infantil precisa ir além de questões como: cuidar e/ou educar, ensinar ou não ensinar, ou ainda, se é uma instituição escolar, pré-escolar ou extraescolar, entre outras. Tais questões polarizadoras são frutos de uma construção histórica, ou seja, resultante de determinantes sociais, políticos e culturais que promoveram o surgimento dessas dicotomias. Dicotomias que precisam ser questionadas sim, mas que não podem contaminar o debate por uma Pedagogia da Infância, colocando em oposição o que precisa estar junto.

Acredito que a questão precisa ser colocada de outra forma, ou seja, no que tange ao ensino: o que ensinar, como ensinar e por que ensinar? E, no que tange ao binômio cuidar e educar: qual o significado de tais ações e de sua indissociabilidade? Ou seja, por que tais ações estão profundamente imbricadas?

Para tanto, é fundamental retirar do termo *ensinar* o peso e a herança de uma visão de escolarização precoce, instituída de forma a encurtar a infância e as custas de processos de aprendizagem fragmentados, mecânicos e destituídos de significado.

É fundamental, também, retirar do termo *cuidar*, a marca de algo inferior. Ao contrário, é necessário impregnar todas as ações voltadas aos pequenos de intenções educativas pautadas na visão de criança como um ser inteiro que precisa ser *educada com muito cuidado!* O cuidar, como destacado anteriormente, dilata, amplia, enriquece, nutre a educação, o ensino e as possibilidades de aprendizagem de uma criança.

A aproximação aos universos infantis exige, portanto, que eduquemos o nosso olhar, rompendo com uma educação verticalizada, de subordinação, controle e dominação, passando, ao contrário, ao estabelecimento de relações nas quais adultos e crianças compartilhem amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com diferenças. Rocha (2010, p.15) destaca que:

Entre os saberes e as ignorâncias de que todos somos portadores e o reconhecimento do outro como igual a mim pela sua humanidade (e, portanto, tão digno de ser levado em conta como eu), acreditamos ser possível, sim, constituir uma relação de horizontalidade verdadeiramente interessada em superar em si a ignorância que temos do conhecimento do outro.

Portanto acredito que o grande desafio da constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil é o de conseguir, por meio de práticas sistematizadas, organizadas e intencionais, dar voz às crianças e as suas múltiplas linguagens. Voz que ecoa e ressoa em sua intensa participação e envolvimento com as propostas, as tomadas de decisões e as escolhas. Voz que é ouvida, sentida, percebida e considerada. Isso não significa, de forma alguma, uma atitude espontaneísta ou de não intervenção do adulto, pelo contrário, as relações por ele instigadas/provocadas são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Segundo Rocha (2010, p.23),

É nesse sentido que entendemos a dimensão dos conhecimentos na educação das crianças pequenas. Estabelecem-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança, uma vez que toda e qualquer aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural no âmbito de uma infância situada.

Sendo assim, é necessário romper com os extremos de uma orientação espontaneísta ou coercitiva e, definitivamente, colocar a criança, suas culturas e sua alteridade como o fio condutor do processo educacional. É fundamental construirmos práticas que, inventivamente, superem formas historicamente construídas de educação das crianças. Novos olhares, provocando e instaurando novos saberes e fazeres! Novos tempos e espaços, conferindo um lugar de destaque para as relações que constituem e favorecem a produção de conhecimentos e o acesso das crianças à cultura. Como escreveu Freire (2005, p.24),

Espaços onde ensinar e aprender acontecem de um modo dialógico. São espaços para o conhecimento, para o saber, não para a transferência de conhecimentos; são locais onde o conhecimento foi produzido e não simplesmente apresentado ou imposto ao aprendiz. São espaços onde foram criadas novas hipóteses para a leitura do mundo.

Tal pressuposto implica novos conhecimentos que o educador da infância precisa aprender e desenvolver. É necessário, por exemplo, construir com as professoras que atuam junto às crianças de 0 a 6 anos processos de formação voltados para práticas de observação e registro das crianças, no sentido de que essas venham a subsidiar o planejamento pedagógico. Subsidiar não significa determinar! Concordamos com Abramowicz (2011, p.31) quando ela escreve que,

Nesta educação a professora está fortemente empenhada em entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar, a deixar prá lá; pensar o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas.

É ainda muito forte, no interior das escolas de Educação Infantil a dificuldade em compreender e legitimar as múltiplas formas que as crianças têm de viver, aprender, de ser e sentir o mundo à sua volta. Suas ações marcadas pelo imprevisível, pela fantasia, pelo jogo, pela simbolização, por um tempo que não é da esfera do *chronos* (tempo medido), mas do *kairós* (tempo intensamente vivido), que "faz de conta que era uma vez", criando e transpondo mundos imaginários e reais; enfim, essas ações tipicamente infantis e próprias de sua cultura, em geral, não são vistas nem consideradas, ou são tratadas como problemas no interior da escola. O controle, a coerção, o enquadramento social impera nas relações entre os adultos e as crianças.

A lógica presente é a do adulto e, por conseguinte, os espaços e tempos da Educação Infantil ainda são reveladores de uma ordem fixa, previsível e altamente controladora e, portanto, sem lugar para a criança e seu protagonismo.

Colocar a criança como o alvo das propostas não é cair de novo na cilada das pedagogias ditas novas e ativas, não é esperar, não é improvisar, não é pautar-se numa suposta natureza/neutralidade/universalidade. Acreditamos que, como escreveu Batista (2008, p.9),

Faz-se necessário buscar nas crianças, nas suas práticas, nos seus modos de ser, a possibilidade da construção de novos tempos e espaços em que elas sejam respeitadas como crianças e possam viver como crianças. Não queremos uma educação que prepare para a emancipação, queremos que as crianças vivam a condição de sujeitos de direitos e principalmente o direito de aprender a ser criança e viver intensamente essa experiência.

Como nos ensina Tonucci (1997), tentar pensar em uma educação infantil com "olhos de criança" ou falar das infâncias nas vozes das crianças. Nesse sentido, vale destacar as palavras de Cerisara, Batista e Oliveira (2002, p.2),

É preciso repensar o foco do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil, que tem sido centrado muito mais na prática dos adultos do que nas práticas das crianças. Não estamos dizendo que um deva se sobrepor ao outro, mas sim que devemos incluir em nossas reflexões sobre a educação infantil um aspecto fundamental – os direitos das crianças serem consultadas e ouvidas, de exercerem sua liberdade de expressão e opinião e o direito de tomarem decisões em seu proveito, outrossim, uma Pedagogia da infância e, mais precisamente uma pedagogia da Educação infantil teria como um de seus princípios buscar a voz das crianças pequenas sobre sua vida vivida no contextos das instituições de educação infantil.

Pensar em novos modos de nos aproximarmos dos mundos infantis e, consequentemente, em novas práticas, novos projetos pedagógicos para desenvolver com as crianças nos remete, inevitavelmente, a uma proposta que vem sendo amplamente difundida e valorizada como um referencial inovador no que tange às políticas e práticas voltadas para a infância – Reggio Emilia³⁰.

³⁰ Ver Edwards e Gandini (2002), Edwards, Gandini e Forman (1999), Rabitti (1999) e Fortunati (2009), entre outros.

Essa abordagem traz inovações nos modos de olhar, interagir e aprender com as crianças; um olhar e um fazer que se pauta no protagonismo da criança e do professor; um fazer inundado de possibilidades criativas e expressivas que coloca em cena uma criança "rica em potencial, forte, poderosa, competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e às outras crianças" (MALAGUZZI, 1999, 98).

Acredito que as contribuições de experiências vividas em outras realidades não podem ser importadas, mas elas nos ajudam a lembrar que sempre é possível seguir outros caminhos, fazer de forma diferente! Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de "introduzir uma atitude crítica àquelas práticas que são dadas a nossa experiência como se fossem naturais, inquestionáveis e eternas" (ROSE *apud* MOSS, 2005, p.237). O modelo "escolarizante" presente na Educação Infantil, pautado na escola de Ensino Fundamental, está tão cristalizado e enraizado em nossos imaginários e em nossas ações que acaba sendo visto como o único possível.

Olhar as crianças por "outras miradas" exige e provoca a criação/invenção de novas práticas! Práticas que reconheçam o protagonismo das crianças, garantam seus direitos e promovam a sua cidadania.

Em função do exposto até aqui podemos dizer que, apesar dos avanços na legislação, os direitos das crianças ainda estão sendo sonegados, pois, ao intensificar o tradicional modelo escolar, as crianças tendem a ser vistas apenas como alunos/futuros cidadãos e, não, como crianças (que também são alunos), cidadãos no presente. A escola ainda tende a ser vista como espaço de educação para a cidadania e, não, como o espaço da própria cidadania, ou ainda, como um espaço de reprodução da cultura escolar e, não, como um espaço de entrelaçamento e ressignificação de culturas.

Portanto cabe perguntar: há lugar para a criança na escola de Educação Infantil? E, que lugar é esse?

Vale destacar que a consolidação de uma identidade própria para a Educação Infantil, recheada de valor político, social, cultural e educacional, deve ser conquistada com a garantia do direito à educação de muitas crianças e famílias, que ainda carecem de oportunidades concretas para garantir aos seus filhos um lugar na escola. Portanto essa consolidação da identidade é algo que ainda está em construção, em especial no que tange ao direito a uma educação de qualidade nessa etapa da vida para todas as crianças e famílias que assim o desejarem.

4.3 HÁ LUGAR PARA A CRIANÇA NAS ESCOLAS DA INFÂNCIA? REFLEXÕES ACERCA DA TENSÃO ENTRE O OFÍCIO DE CRIANÇA E O OFÍCIO DE ALUNO

Não quero que a minha casa seja cercada de muros por todos os lados,
Nem que as minhas janelas sejam tapadas. Quero que as culturas de todas as
terras sejam sopradas para dentro da minha casa, o mais livremente possível.
Mas recuso-me a ser desapossado da minha por qualquer outra.

Mahatma Gandhi

Como vimos no segundo capítulo desta dissertação, a construção social da infância realizou-se na modernidade, a partir de uma normatividade sustentada em quatro eixos: o surgimento da escola pública; a família nuclear; saberes institucionalizados sobre a criança "normal"; e a administração simbólica da infância (SARMENTO, 2011a).

Sabemos que, nesse processo, a criança foi definida pelo que não é, e não pelo que é, ou seja, sofreu uma administração simbólica regida pelo princípio da negatividade. Isso implicou em uma *invisibilidade* da criança, vista como um ser pré-social, no que concerne à sua participação e importância na estrutura social e, também, como imatura, tendo em vista o plano psicológico, de desenvolvimento e aprendizagem. Com a escola, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena. Se nas crianças estava o futuro, elas não tinham o presente! Sarmiento (2004, p.46) destaca que:

A escola tradicional adotou predominantemente um modelo formal envolvido numa concepção elementar, academista e disciplinadora e assumiu, como pressuposto básico, uma representação da infância como categoria geracional caracterizada por um estatuto pré-social, uma forma de pensamento *moldável* e um comportamento *socializável* e uma presumida heteronomia, inibidora do exercício de direitos participativos próprios. A representação da infância que aqui se contém supõe o exercício *legítimo* do poder disciplinar pelo adulto que a *educa*. (grifos nossos)

A criança é consignada a um lugar social – o da *infância* – e desenha-se aqui o "ofício de criança", primordialmente concebido como "ofício de aluno" (SIROTA, 2001; PERRENOUD, 1995). Com isso, a escola foi tida como um lugar privilegiado para essa passagem da imaturidade para a maturidade, do não saber para o saber.

Segundo Nascimento (2010, p.33), "a geração adulta determinou um lugar específico para as crianças, a escola, ambiente destinado ao controle e disciplinamento que, por um lado, tem como objetivo preparar as crianças para a vida futura, e, por outro, contribui para encobri-las sob o papel de aluno, até mesmo na educação infantil".

A criança, ao ser institucionalizada, passa a pertencer a uma nova categoria – a de aluno – e isso lhe confere marcas, expectativas e representações atreladas a essa nova "condição". O fio da infância se une com o fio da escola, surgindo uma tensa relação entre o ser criança e o ser aluno. Vale ressaltar que, assim como destaca Sacristán (2005, p.105),

Ser aluno é uma circunstância da infância, uma forma de vivê-la em algumas determinadas sociedades. Dispor dessa condição não é algo universal, posto que todas as crianças não estão escolarizadas, nem estão em uma escolaridade semelhante do ponto de vista qualitativo. Todos os alunos pequenos são crianças, mas nem todas as crianças são alunos.

Sarmiento (2011a) define o *ofício de aluno* como o papel social da criança como aprendente da escola pública que leva primordialmente à definição de comportamentos prescritos e previstos em contexto escolar e que potencializa, por extensão, a definição mais generalizada dos comportamentos esperados das crianças no conjunto de sua ação como indivíduo e membro da sociedade.

As crianças, ao serem incorporadas pela chamada escolarização realizada no interior de instituições, tiveram, e ainda têm, que aprender modos de agir, de ser e de se comportar como aluno, sendo tais ações vistas, muitas vezes, como naturais, necessárias e inevitáveis e, não, como uma construção social que pode (e eu diria, precisa!) ser mudada.

A aprendizagem do ofício de aluno afeta todas as crianças de modo intenso e distinto, sendo, para muitas, um processo doloroso e penoso. Como destaca Sarmiento (2001, p.128),

As crianças são conduzidas ao ofício de aluno de forma compulsiva, competindo-lhes sobreviverem diante de tarefas que não escolheram, cujo sentido nem sempre compreendem e cujo interesse pode ser nenhum, sendo em contrapartida, frequentemente sancionadas de modo negativo por seu desempenho.

Podemos dizer que a criança foi "reduzida" ao seu ofício de aluno, baseado num modelo tradicional de ensino, ou seja, as práticas pedagógicas que, em geral, se fazem presentes nas escolas da infância relegam as crianças a um lugar passivo, receptivo – calcado numa visão de *aluno-criança* que reproduz o conhecimento e a cultura. Concordamos com Sarmiento (2011a, p.588) quando ele assevera que,

De algum modo, perante a instituição, a criança "morre" enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao *aprendiz*, destinatário da ação adulta, agente de comportamento prescrito, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural. (grifos nossos)

Sirota (2001, p.15) destaca que, relacionado ao processo de socialização, o ofício de aluno, indicava (e, muitas vezes, ainda indica) uma recepção passiva à cultura escolar por parte das crianças. Nessa perspectiva, as crianças, suas interações, linguagens e brincadeiras tornaram-se invisíveis. De acordo com Sirota (2001, p.16),

As crianças, na condição de alunos, são concebidas apenas como receptáculos mais ou menos dóceis de uma ação de socialização no interior de uma instituição com objetivos claros; enquanto alunos, sua condição de criança foi esquecida.

Acreditamos que, atualmente, em especial no que tange à busca por uma *Pedagogia da Educação Infantil*, ou seja, por uma especificidade para o trabalho pedagógico nessa etapa educacional, essa tensão faz-se muito presente: os professores não conseguem ver a criança para além de sua condição de aluno. Entendemos aqui que o "ofício de aluno" para as crianças da Educação Infantil vem sendo imposto de forma equivocada, valorizando a criança apenas como aprendiz no sentido de depósito de conhecimentos e valores dos adultos. Um "ofício" em que predomina a repetição, a reprodução, o silêncio e a passividade.

Ao pensarmos acerca do *ofício de aluno* e do *ofício de criança*, ou seja, o que está implicado em *ser aluno* e em *ser criança*, vale a pena ouvir o que dizem as próprias crianças acerca dessa experiência, pois tal ação pode ajudar a olhar com outras miradas para essa "tensão" e, com isso, problematizar os discursos e as práticas de escolarização em vigência nas escolas da infância. Foi o que fez Fernandes

(2009) em sua tese de doutorado, ao buscar compreender o ponto de vista das crianças escolarizadas sobre a experiência de escolarização, partindo da ideia de que as crianças narram de forma competente aquilo que lhes acontece nesse processo. Para a autora (2009, p.54) "escutar a criança-aluno pode abrir novas e produtivas possibilidades de problematizarmos a naturalização das práticas de escolarização".

Os resultados apontados por Fernandes (2009) destacaram que, para as crianças, *ser aluno* relaciona-se com ações como estudar, copiar, seguir regras e normas, ficar quieto, obedecer à professora, etc.; e *ser criança* diz respeito a brincar, rir, correr, fazer amigos, sonhar, cantar, fazer de conta, etc.. A autora destaca ainda que as palavras usadas de forma recorrente na caracterização da criança não foram referidas nenhuma vez ao aluno, com exceção da ação de estudar e aprender. Mas, na escola, o aprender é caracterizado como sério, chato, rotineiro, repetitivo, algo que o professor outorga a criança, algo que é preciso absorver passivamente. Já, ao falar da criança, o lúdico, a fantasia, a música, as brincadeiras, a imaginação são apontadas como parte do ser criança e como cenários ricos em aprendizagens.

Fernandes (2009) destaca que atividades como brincar, cantar, correr não foram indicadas como coisa de aluno, o que leva a supor que elas evidenciam a incompatibilidade existente entre o ofício de criança e o ofício de aluno. Conforme as palavras de Fernandes,

Os discursos através dos quais as crianças-alunos expressam o que é para eles 'ser criança', parece não estar atrelado a uma ideia de submissão e de disciplinamento, como naqueles que usaram para falar do aluno. Os termos utilizados para se referirem à criança parecem apontar para outras dimensões como ação, movimento, encontro, afeto e alegria. Isso pode querer indicar que o ofício de criança, ao contrário do que dizem do aluno, não é, com sugere Katz, "apenas obedecer aos poderes, mas exercício imanente de potências" (p.99).

A autora complementa questionando que, se a sala de aula não é um espaço para brincar, criar e para "ser criança", onde e como se expressa e vive a criança no espaço escolar? E ela conclui que, dentro da escola, "a sala de aula se constitui num território proibido para o exercício de atividades tidas como coisa de criança, não havendo espaço para a diversidade, para movimentos, para intensidades, para encontros, nem para a criatividade" (FERNANDES, 2009, p.98).

Ao tecer críticas à forma como o ofício de aluno vem sendo construído e de certa forma, imposto as crianças, Sarmiento (2004) propõe uma *reconstituição do*

ofício de aluno tendo como princípio a valorização e promoção da condição de criança. Para tanto, ele defende a articulação entre três eixos: considerar a criança como competente; a participação da criança nas escolhas e tomadas de decisões em relação à organização da vida coletiva na escola; e a percepção da criança como portadora de saberes. Sarmento fala de uma criança competente, expressiva e participativa e que possui saberes para trocar, compartilhar, saberes que precisam ser reconhecidos, ouvidos, ressignificados e ampliados pela professora e pela escola. Portanto há que se reinventar o ofício de aluno, fazendo com que ele contemple a criança e suas múltiplas dimensões e linguagens.

A articulação entre esses eixos poderia, segundo Sarmento (2004, p.66), "dissolver a relação paradoxal da escola na modernidade que, para se impor, teve de matar a criança para fazer nascer o aluno".

Outro fato destacado por Sarmento nesse processo de construção do ofício de aluno é a distância entre a cultura de origem das crianças e a cultura escolar. A *criança-aluno* precisa, muitas vezes, tomar a forma da cultura escolar, que não reconhece e não legitima a pertença cultural das crianças, tampouco a cultura gerada e reproduzida nas relações com seus pares: as culturas infantis.

Já foi destacada anteriormente a importância de se reconhecer as crianças como co-construtoras de conhecimento, identidade e cultura, bem como a importância das culturas infantis, suas manifestações, suas gramáticas. Prout (2010b, p.748) destaca que "a cultura coletiva própria das crianças é crucial para o crescimento. É o meio através do qual grande parte das circunstâncias de suas vidas é refletida, vivenciada, interpretada e transformada".

Vem-se discutindo, por conseguinte, a necessidade de se olhar para as crianças e suas culturas no interior das escolas de Educação Infantil. Isso porque os professores não veem a criança como produtora de culturas (ofício de criança), mas, sim, e apenas como aprendizes (ofício de aluno), no sentido de reprodutoras da cultura, ou seja, as crianças apreendem normas, valores, regras, de forma mecânica e passiva, numa relação verticalizada e hierarquizada com o adulto, na qual impera uma visão adultocêntrica.

A criança só aprende, nunca ensina, só reproduz, nunca produz, só repete, não inventa. Ela vem sendo, portanto, dominada, pensada e marcada pelo olhar do professor, sem ter o espaço para pensar, marcar e registrar sua presença nos mundos da escola, por meio de suas linguagens e de sua produção cultural.

Segundo Sarmiento (2011a), precisamos pensar nas instituições educativas para a infância como um lugar de encontro de culturas. A escola de Educação Infantil deve ser esse lugar onde as culturas se interceptam, na ação de apropriação pelas crianças das linguagens, dos saberes e das formas em que se materializa o conhecimento do mundo. E o lugar de encontro de culturas é o *lugar de afirmação das culturas infantis*. Concordamos com Sarmiento (2011a) quando ele afirma que,

Firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças – articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias nas aprendizagens – pode ser o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo.

Vale ressaltar que colocar a criança e suas culturas como a centralidade desse processo não significa abrir mão de uma cultura escolar. O que é proposto é a constituição de um diálogo, de um entretecer de culturas. Barbosa (2007, p.1075) destaca que, "é preciso romper com o silêncio sobre as diferentes culturas e dar-lhes visibilidade e reconhecimento. Fazer dialogar, interagir, comunicar as culturas, desmoronar atitudes etnocêntricas, criando um espaço intercultural".

Perrenoud (1995) destaca que não é possível uma instituição educativa sem normas, métodos e rituais e que o fundamental não é lutarmos contra um ofício de aluno, em defesa de um espontaneísmo romântico e ilusório de uma escola sem rotinas e regras, ou ainda, em polarizar o ofício de criança e o ofício de aluno, pois, no interior de uma instituição educativa, a criança necessariamente irá exercer um papel de criança, que também é de aluno. Para esse autor,

O essencial é analisar o que as restrições e as normas fazem aos atores, assinalar e prevenir as perversões e as derivações, tudo o que pode, a partir da intenção de instruir ou de fazer aprender, levar ao seu contrário: ao aborrecimento, ao não entendimento, à perda de gosto pelo trabalho e pelo saber, à degradação da imagem de si próprio ou da relação social (p.208).

Acreditamos, portanto, que, na Educação Infantil (e também no Ensino Fundamental), a educação pode fazer a tradução entre a cultura escolar e as culturas infantis, o que implica potencializar os modos de simbolização do real das

crianças nas práticas pedagógicas. Concordamos com Sarmiento (2011a, p.593) quando ele destaca que:

A educação das crianças pequenas nasce das realidades sociais e culturais das crianças para as ampliar e desenvolver. Não há modelos, nem padrões. Privilegia-se uma intervenção institucional do/a educador/a, atento/a aos saberes das crianças, com vista a intencionalizar o seu reconhecimento, conscientização e aprofundamento. Partir das crianças e das suas práticas culturais para organizar a ação pedagógica.

Trata-se, portanto, de uma escola em que as crianças não são despossuídas de poder, mas envolvidas na construção do cotidiano escolar. São ouvidas, consultadas, tidas como interlocutores válidos e capazes de contribuir constantemente com a "eterna novidade do mundo". O respeito pela diferença, pela singularidade de cada ser humano e pela alteridade da condição geracional é central na configuração de uma escola e de uma pedagogia que respeite os direitos das crianças e que, portanto, se configure em um lugar construído *para* e *com* elas.

Uma escola na qual as crianças possam ser crianças, ainda que na sua condição de aluno! Uma escola que sabe ler, interpretar e significar as linguagens da infância: a arte, a poesia, a música, a brincadeira, a dança, o desenho, as interações, a fantasia, o movimento, as histórias, a imaginação, o sonho.

Acreditamos que as escolas de Educação Infantil devem se inspirar nas crianças, nas suas "cem linguagens", nos seus modos únicos de ver, sentir e saber! A brincadeira, as artes, a ampliação do universo de cultura das crianças e a valorização das culturas próprias da infância devem ser os fios condutores das ações pedagógicas. Segundo Moss (2005, p.246),

Os serviços para a primeira infância podem ser conceitualizados como espaços para o enriquecimento da infância, promovendo uma cultura da criança e políticas democráticas, e possibilitando que as crianças participem de um mundo essencial de relações e atividades. Visto dessa forma, esses programas tornam-se um meio para fomentar a visibilidade, inclusão e participação ativa de todas as crianças na sociedade [...]. Não consigo ver uma situação onde não existam estruturas de controle que exijam certos objetivos e propósitos. Mas, as instituições para a primeira infância, como aqui conceitualizadas, devem ser locais para provocação e confrontação, discordâncias e indocilidade, complexidade e diversidade, incerteza e ambivalência, mantendo o pensamento crítico aberto, o deslumbramento e assombro, a curiosidade e diversão, aprendendo com adultos e também com crianças sobre perguntas para as quais as respostas não são conhecidas.

Precisamos aprender com as crianças, ouvindo suas vozes, olhando e valorizando suas produções, dialogando permanentemente com suas formas de inteligibilidade e de manifestações culturais. Só assim, aprendendo ao ensinar, poderemos instituir/construir novos tempos e espaços para a criança viver a infância e *aprender como criança* no interior da escola! Vale aqui, realçar as palavras de Kramer (2003, p.91),

Uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas.

Essa é uma contraposição ao "adultocentrismo", desenvolvido ao longo dos séculos, reforçado pelo discurso científico que acabou por tornar mínima a possibilidade de participação das crianças, em especial no interior da escola (seu lugar por excelência, na atualidade).

Como destacou Becchi (1994, p.83), precisamos construir uma educação infantil que contemple a criança para

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

De acordo com essa autora, conceber as crianças como seres competentes, atores sociais, intérpretes do mundo, produtores de cultura, implica obrigatoriamente questionar o estereótipo criado em torno da comunicação entre as crianças e os adultos, ou seja, uma comunicação unidirecional, onde a visão do adulto é que predomina, pois é ele que detém o poder de falar e de ser ouvido.

As crianças vêm nos dando pistas preciosas acerca de suas necessidades, possibilidades, competências e interesses. Se nos dispusermos a ouvi-las de verdade, com interesse e sensibilidade, a escola pode mudar. Ouvir que se transforma em

escuta sensível; falar que se transforma em diálogo e que se instaura por meio de linguagens diversas, que vão além da oral, incluindo os gestos, os desenhos, a brincadeira, enfim, as múltiplas linguagens das crianças! Como escreveu Barbosa (2007, p.1078),

Se acreditarmos que as crianças possuem as suas próprias teorias, interpretações e questionamentos, que são protagonistas do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vivem e que constroem cultura e conhecimentos, então os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais 'falar', 'explicar', 'transmitir', mas, 'ouvir', 'compreender', 'divergir', 'dialogar', 'traduzir', 'formular novos conhecimentos'. Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis.

Precisamos, urgentemente, deixar de ignorar essa ação criativa e transformadora das crianças, que insistem por meio de suas vozes, linguagens, movimentos, olhares e fazeres em mostrar do que são capazes e de informar sobre seus "desejos, necessidades, vontades"! Precisamos aprender com as crianças, aprender a ouvi-las ou, a ouvir como elas! Ter "olhos de criança" ³¹ e "orelhas verdes" como diria Gianni Rodari:

O HOMEM DA ORELHA VERDE

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

Ele era bem velho, bastante idade tinha.
Só sua orelha ficava verdinha

Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado.

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

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

É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender.
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos

Das conversas de crianças, obscuras ao adulto.
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto

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

³¹ Nos livros "Com olhos de criança" (1997) e "Frato: 40 anos com olhos de criança" (2008), Tonucci dá voz as crianças por meio de imagens, mostrando uma cultura que as isola, que faz da educação escolar um mecanismo de segregação das crianças.

Ter "olhos de crianças" e "orelhas verdes" requer novas práticas, o que implica pensar acerca do profissional da Educação Infantil e suas ações. Portanto outra questão que merece ser discutida é que essa conceitualização de criança e de instituição para a primeira infância requer outra conceitualização dos profissionais que atuam com as crianças nas escolas de Educação Infantil.

No próximo capítulo, discutiremos acerca desse profissional, abordando aspectos relativos à sua formação e profissionalização, bem como as práticas pedagógicas inerentes a uma pedagogia da Educação Infantil na perspectiva aqui destacada.

4.4 SER PROFESSORA DE CRIANÇAS: O QUE ISSO SIGNIFICA?

*Cada tempo humano emite seus próprios sinais e suas surpresas.
Sem dúvida, nesse mesmo olhar sobre os educandos,
estaremos nos olhando, nos observando e entendendo
e redescobrimos segredos de nossa docência.*

Miguel Arroyo

Para que a criança possa exercer seu protagonismo, sua autoria, marcando, com suas linguagens, o espaço e o tempo da escola, é necessário conferir a ela esse lugar – de parceira, interlocutora, produtora. Isso se manifesta (ou não) nas relações das crianças com as professoras³², ou seja, a forma como as professoras veem a criança, suas capacidades, seus saberes, a forma como elas organizam seu trabalho, as suas práticas e intervenções são decisivas para que a criança tenha ou não visibilidade e participação nas ações desenvolvidas no interior da escola.

Portanto, no enfrentamento dos desafios à consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil, certamente se coloca a questão do profissional que irá atuar com as crianças, ou seja, uma professora que possa ver/conceber a criança para além de sua condição de aluno; que consiga olhar os "sinais, os segredos e as

³² É importante destacar mais uma vez, a opção pelo termo "professora", que se justifica pela presença quase exclusiva de mulheres atuando na Educação Infantil. No entanto vale ressaltar que isso não exclui nem se contrapõe à ideia da presença masculina nesse setor. Muito pelo contrário, pois acreditamos ser de fundamental importância romper com as discriminações de gênero nas ocupações ligadas à educação e ao cuidado das crianças.

surpresas desse tempo humano", para, com isso, redescobrir e transformar sua docência. Cerisara (2004, p.354) enfatiza que:

A defesa da profissionalização das professoras de educação infantil é tão urgente quanto a redefinição das instituições de educação infantil e está relacionada à concepção de que todas as crianças de zero a seis anos, sejam elas pobres, ricas, brancas, negras e indígenas, estrangeiras e brasileiras, entre outras, têm direito a uma educação infantil que garanta o direito à infância e a melhores condições de vida.

Olhar com outras "miradas" para as crianças e para a pedagogia da infância exige, por conseguinte, uma reconceitualização dos seus profissionais. Segundo Moss (2005, p.246),

Temos que pensar de modo diferente, construindo o trabalhador para a primeira infância como um profissional que reflete sobre sua prática, um pesquisador, um co-construtor do conhecimento, tanto do conhecimento das crianças como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente suas próprias imagens de criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança, mas também, aprendendo com ela.

Ainda, de acordo com Moss (2005, p.247), acreditamos que:

Essa construção do profissional como pesquisador, reflexivo e co-construtor exige métodos de trabalho que enfatizem e possibilitem uma análise crítica constante da prática – o que está acontecendo – *e de como os profissionais veem e entendem a criança*. Em vez de aplicar uma tecnologia para normatizar e categorizar, os profissionais precisam ser capazes de usar a documentação, o diálogo e a reflexão para aprofundar seu entendimento e *reconhecer a si mesmos enquanto criadores de significados em vez de descobridores da verdade*. (grifos nossos)

Criar significados, atribuir sentido à sua prática e ao seu fazer é fundamental e constitui-se num grande desafio aos profissionais da Educação Infantil, tendo em vista não só as condições de trabalho as quais, muitas vezes são submetidos, mas também a própria história de constituição dessa profissão.

Historicamente, a atuação da professora nas creches e pré-escolas vem sendo marcada por concepções calcadas na ideia de vocação, dom, bom senso, gostar de criança, ser a segunda mãe, etc.; enfim, trata-se de uma profissão que nasce sob o signo da "não profissão", ou seja, para se trabalhar com as crianças, a

ideia vigente era (e muitas vezes ainda é) a de que bastava ser mulher e, de preferência, mãe. Esse processo, que trouxe para a esfera pública ações desenvolvidas na esfera privada e ligadas à maternagem, conferiu ao trabalho da professora a ideia de que ela não necessitava de uma formação profissional.

Segundo Micarello (2011), a inserção da mulher no cenário educacional aconteceu envolta em paradoxos: se, por um lado, representava a possibilidade de atuação profissional no espaço público, de outro, as qualidades exigidas para tal atuação remetem aos papéis exercidos pela mulher na esfera privada. De acordo com a autora (2011, p.215),

Como o modelo da educação oferecida pela mãe, no âmbito familiar, fundamentou as propostas pedagógicas para a educação das crianças em instituições educacionais no início do século XX, a figura do profissional responsável pelo trabalho com a criança não recebia destaque especial. As características pessoais, ligadas a papéis desempenhados pela mulher no espaço da vida privada, eram aquelas consideradas necessárias – e suficientes – para o desempenho das funções de educadora.

Arce (2001) destaca que essas ideias estavam calcadas na crença da mãe como "educadora nata". Segundo essa autora,

A constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância (p.170).

Essa concepção da mulher como "educadora nata" teve grande influência das ideias de alguns teóricos, precursores do pensamento acerca da criança pequena e sua educação, entre eles Pestalozzi, Froebel e Montessori. Arce (2001) enfatiza que esses pensadores, ao centrar o papel da educadora na imagem da mãe e ao trazer esse modelo para o setor público de educação, contribuíram para a "desvalorização" dessa profissão, dificultando a profissionalização da professora de Educação Infantil; dificuldade que se estende até os dias atuais. A imagem da feminilidade ligada à obediência, afetividade, dedicação, doação, instinto maternal esteve associada às qualidades necessárias às professoras de crianças pequenas, referendando um discurso nos quais as qualidades pessoais sobrepõem-se às competências profissionais.

Ao analisar documentos oficiais do MEC³³ da década de 1970, a autora destaca que, para ser uma professora de pré-escola, bastava "ser uma mulher/mãe, possuidora de conhecimentos da psicologia do desenvolvimento, nutrição e saúde, que exerça função de orientadora, facilitadora e/ou auxiliar, não necessitando ser especializada na área" (ARCE, 2001, p.180).

Bonetti (2005) também enfatiza que a maneira como esses pensadores conceberam a função e o perfil dos adultos responsáveis por educar as crianças no âmbito institucional influenciou, historicamente, a formação e profissionalização das professoras que atuam na Educação Infantil, estabelecendo como base de atuação o modelo moderno.

Essa questão também foi discutida por Cerisara (2002) em sua tese de doutorado. A autora destaca o caráter histórico de construção dessa profissão marcadamente feminina, buscando elucidar a construção da identidade desse profissional. Segundo Cerisara (2002, p.102),

São profissões que se construíram no feminino e que trazem consigo a marca do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem.

Apesar de asseverar que essa constituição histórica influenciou e dificultou a profissionalização da docência na Educação Infantil, a autora buscou, em sua pesquisa³⁴, compreender como se deu essa contaminação das práticas femininas domésticas na prática profissional da mulher, refletindo tanto sobre sua possível negatividade quanto positividade, rompendo com uma tendência já consolidada de "considerar todo o trabalho feminino que guarda características do trabalho doméstico, como negativo e excludente de uma formação técnica" (2002, p.102).

No entanto, não podemos deixar de destacar que essa característica da profissão – a feminização – traz algumas implicações relacionadas à condição feminina

³³ Em sua dissertação de mestrado, Arce (1997) destacou a presença/influência do mito da mulher como educadora nata na imagem do profissional dessa área, tanto nas concepções existentes em pensadores clássicos ligados à educação da infância, como nas ideias presentes em documentos oficiais editados pela Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e pelo ministério da Educação Cultura (MEC), desde o final da década de 70 até o ano de 1995, os quais foram alvo de sua análise nesse estudo.

³⁴ Ver Cerisara (2002).

e aos estereótipos e preconceitos dela decorrentes, como, por exemplo, a ideia de que a mulher tem uma vocação natural para essa tarefa, pelo fato de ser uma extensão da criação dos filhos; uma maior capacidade em relação aos homens de compreensão da criança e de estabelecimento de vínculos, que dependem de dedicação e sensibilidade próprias da feminilidade; submissão maior do que os homens a condições de trabalho ruins e salários baixos (PENNA, 2007).

Podemos dizer que o exercício da docência nas escolas infantis vem sendo marcado pelo papel sexual historicamente imputado às mulheres e, portanto, carregado da imagem de uma propensão "natural" da mulher para a realização dessa tarefa. Kramer (2005a, p.125) aponta que:

As tarefas não são bem remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão.

De acordo com os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2009, no Brasil, 98% dos profissionais que atuam na Educação Infantil são mulheres. Esses dados são ratificados pelo contexto do CMEI pesquisado, no qual 100% das professoras são do sexo feminino.

Outra questão importante nesse cenário diz respeito à formação das professoras da infância. Os dados do INEP realizado em 2009 indicam que 50,5% das professoras que atuam na Educação Infantil não possuem formação superior. Essas profissionais têm somente a formação em nível médio, realidade que o governo pretendia suprir em 10 anos a partir da publicação da LDB³⁵.

Como destacado anteriormente, esse cenário relaciona-se com a própria história de constituição desse campo que permitiu, e até incentivou que por muito tempo, esse trabalho fosse realizado por profissionais sem formação, pois a

³⁵ Após a LDB, a função docente do profissional da Educação Infantil, antes exercida por profissionais com habilitações diversas, ou sem habilitação, passou a ser de responsabilidade de um professor com formação de nível superior em curso de licenciatura, com graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, e admitida, como formação mínima para atuação no magistério, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Portanto a LDB equiparou a carreira do professor de Educação Infantil ao das séries iniciais do Ensino Fundamental.

educação e o cuidado de crianças não eram vistos como tarefa e responsabilidade educacional, mas, sim, como um direito de assistência às famílias e que poderia ser realizado por pessoas sem formação, de preferência mulheres e mães.

Essa situação relaciona-se, portanto, fortemente com as concepções assistencialistas e higienistas de atendimento às crianças, principalmente as bem pequenas, de 0 a 3 anos. Numa outra ponta, temos a pré-escola, que, baseada no modelo da antiga escola primária, traz a marca de um professor mais preocupado com aspectos da instrução do que da educação, priorizando uma perspectiva preparatória e, nesse sentido, a sua atuação exigiria uma profissionalização maior, ainda que calcada, também, no modelo da mãe como "educadora nata".

Portanto, quanto menor a idade das crianças e maior o contato com seu corpo, menor a exigência de formação, menor o salário, enfim menor a valorização enquanto profissional da educação.

Tem-se aqui o reflexo da já destacada dicotomia entre cuidar e educar, que é marca da história do atendimento às crianças pequenas e que vem, no interior da escola, gerando uma hierarquia entre as profissionais e entre a creche e a pré-escola. Segundo Cerisara (2004, p.352),

Convivem no trabalho junto às crianças profissionais com distintos níveis de escolaridade, com grande contingente de profissionais leigas. Nesse convívio, em geral se estabelecem relações hierárquicas em que as práticas relacionadas ao corpo da criança e aos seus cuidados são discriminadas, levando à separação entre o corpo e a mente da criança, entre o educar e o cuidar.

Podemos citar como exemplo dessa situação a relação que se estabelece entre as denominações de professora e educadora³⁶ presentes nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba. Ambas estão atuando em sala de aula, sendo responsáveis pelo atendimento dado às crianças e às famílias. No entanto há diferença no salário, no tempo de serviço e nas exigências de formação. E, com isso, diferenças nas funções são estabelecidas, gerando hierarquias e diferença na valorização desses profissionais. As educadoras ficam mais voltadas para o "cuidado",

³⁶ Denominações usadas para designar os profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação Infantil de Curitiba. Ambos os cargos são concursados, mas as exigências de formação e a carga horária de trabalho são diferenciadas. A professora precisa ter curso superior, e sua carga horária de trabalho é de 4 horas, e a educadora precisa ter nível médio, e sua carga horária é de 8 horas. O salário também é diferente, sendo o das professoras maior que o das educadoras.

enquanto as professoras são as responsáveis pela "educação" das crianças. Isso favorece para que a necessária impregnação nas ações de cuidado e educação seja polarizada. Portanto muitos municípios, para "burlar" a lei que define um piso salarial mínimo para as professoras que atuam na Educação Infantil, seja em creche seja em pré-escola, criam outras funções, como educadoras, auxiliares, recreadoras, etc. São profissionais que exercem função docente nas escolas sem o reconhecimento dessa função e, principalmente, sem a remuneração de professores e sem a formação exigida por lei. Esses cargos destituem as docentes da creche do lugar de professora, criando categorias e carreiras paralelas e enfraquecendo a profissionalização docente.

Portanto a especificidade dessa docência tem sido marcada por sua constituição histórica, associada, de um lado, à influência da visão assistencialista e ao modelo de substituição materna e, por outro, aos princípios do jardim de infância e da preparação para o Ensino Fundamental.

Isso se reflete, por exemplo, na denominação dada a esse profissional: crecheira, jardineira, tia, auxiliar, recreacionista, educadora, entre outros. A denominação professora é recente, advinda, em especial, da inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e da definição do professor como o profissional que atuaria nesse segmento. Sendo assim, é de extrema importância refletir sobre: qual a especificidade do profissional da Educação infantil? Ou ainda, o que significa ser professora de crianças? E qual deve ser a sua formação?

Pensar sobre essas questões é fundamental para a construção de novos olhares para a criança e para a instauração de novas práticas, novos saberes e fazeres.

Concordamos com Pereira e Lopes (2011, p.83) quando eles destacam que:

A educação escolar moderna elegeu as crianças como grupo social para a sua intervenção e a infância como constructo social a institucionalizar. Por essa razão, a problematização da infância é também a problematização da educação escolar e das profissionalidades que se têm constituído para cuidar e educar as crianças.

A questão da formação da professora de Educação Infantil vem sendo amplamente discutida por autores como Kishimoto (2002, 2005), Kiehn (2007), Bonetti (2004), Kramer (2005c) e Micarello (2006). Trata-se de um tema complexo, marcado por uma história na qual avanços podem ser vislumbrados, no entanto muitos desafios ainda precisam ser enfrentados.

Kishimoto (2005) destaca que a precariedade da formação do professor de Educação Infantil é uma questão antiga, ligada à própria indefinição de papéis do profissional que atua junto às crianças pequenas. Concordamos com essa autora (2005, p.107) quando ela ressalta que:

Desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil. Se a afirmação da pedagogia da infância representa um momento de encontro, de acerto, ao exigir um corpo de conhecimentos capazes de perceber especificidades para as crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 10 anos, as práticas adotadas, de um curso sem diferenciação para formar profissionais a fim de educar crianças de 0 a 10 anos, representam desencontros de concepções e de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental. Essa filiação inadequada cristalizou práticas conhecidas como "escolarização" na educação Infantil.

A pouca clareza com relação ao perfil profissional das professoras da Educação Infantil é também uma característica dos próprios documentos oficiais que deveriam orientar a formação desses profissionais. Em dissertação de mestrado na qual aborda a especificidade da docência na Educação Infantil a partir da análise dos documentos que tratam da formação inicial de professores para a educação básica, elaborados após a LDB n.º 9.394/1996, Bonetti (2004, p.141) constata que "nos documentos analisados, a especificidade da docência na educação infantil fica definida a partir daquilo que se estabeleceu para o exercício da docência no ensino fundamental, tendo nesse caso como central em sua atuação o próprio currículo e o ensino de conteúdo". Além disso, a autora destaca que as orientações para a formação do professor de Educação Infantil encontram-se diluídas nesses documentos, sendo necessária uma verdadeira "garimpagem" nos textos para identificá-las.

A autora destaca ainda que a visão oficial não deixa de abordar a especificidade da docência para a criança pequena, mas, não, sob o olhar dos profissionais da área envolvidos nos estudos da infância e na luta pela pedagogia da infância. O que ela percebeu foi que a docência na Educação Infantil é concebida como uma adaptação do modelo da atuação no Ensino Fundamental em função da criança, de suas necessidades, de sua dependência em relação aos adultos, reconhecendo-as como capaz de aprender, desde que seja encontrada a forma certa de ensinar. Mas distancia-se da concepção que os profissionais da área vêm defendendo de criança

como um ser com poder de imaginação, fantasia e criação, atores sociais que produzem cultura e são nela produzidos.

Outro trabalho que merece ser destacado é o de Moema Kiehn (2007). Em sua dissertação de mestrado, a autora buscou analisar as configurações que a infância e as crianças assumem nos currículos dos cursos de Pedagogia para a formação de professores de Educação Infantil das universidades federais do Brasil.

Um de seus objetivos primordiais foi o de perceber se houve mudanças nas concepções de criança e infância imersa nos currículos desses cursos³⁷, no sentido de reconhecer a criança como um sujeito concreto, cultural, social e historicamente constituído; ou se a formação permanece estruturada a partir de uma perspectiva homogênea e "adultocêntrica", que tende a universalizar a imagem de criança e de infância, ignorando as diferenças de etnia, gênero, classe, geração, espaço geográfico, entre outras particularidades. De acordo com Kiehn (2007, p.2),

Da análise desses currículos de formação de professores de Educação Infantil pretende-se elaborar um mapeamento cauteloso do conjunto disciplinar e de suas respectivas ementas que possibilite uma visão panorâmica do espaço reservado no corpo curricular para o estudo e (re)conhecimento da criança, da infância e de sua educação. Através desses indicadores se pretende identificar as concepções que perpassam o processo educativo na formação dos futuros professores de crianças pequenas.

Segundo a autora (2007), os documentos analisados revelaram duas perspectivas distintas de formação para os professores de Educação Infantil. A primeira relaciona-se com a influência do modelo escolar expresso pelos objetivos educacionais peculiares ao Ensino Fundamental, que, tradicionalmente, vêm dando prioridade ao ensino de conteúdos e conceitos de forma sistematizada e fragmentada, abarcando diferentes áreas do conhecimento. Nas palavras de Kiehn (2007, p.106), "podemos notar que algumas ementas expressam a preocupação com temas subjacentes à alfabetização, aos domínios de conceitos das mais diversas áreas de conhecimento, bem como

³⁷ A autora analisou 19 cursos com habilitação em Educação Infantil por meio dos documentos disponibilizados em meio eletrônico (a matriz ou grade curricular; a ementa das disciplinas e as bibliografias utilizadas). Foi estabelecido um recorte temporal (2005) devido ao processo de mudança que as universidades estavam vivenciando com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia nesse mesmo ano. Para maior aprofundamento, pode-se consultar a dissertação intitulada "A Educação Infantil nos currículos de formação de professores no Brasil" (KIEHN, 2007).

apresentam de forma didatizada os elementos lúdicos, como a brincadeira, o jogo e a arte".

De outro lado, ela destaca uma tendência à construção e à consolidação de uma Pedagogia da Infância que tem como fundamento o reconhecimento das especificidades da Educação Infantil, tomando como objeto de estudo a criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, culturais, intelectuais, criativos, estéticos, expressivos e emocionais (ROCHA, 1999).

No entanto, Kiehn destaca que, apesar de ter percebido algumas mudanças e avanços nos currículos analisados no que tange ao (re) conhecimento da especificidade da educação para a pequena infância, a formação de base dos cursos de Pedagogia com habilitação para a Educação Infantil ainda está, em sua grande maioria, circunscrita à docência para as séries iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos professores de Educação Infantil ocorre de forma secundarizada, geralmente num espaço menor de tempo, com disciplinas e conteúdos restritos. Segundo Kiehn (2007, p.108) "a análise dos documentos Identificou a permanência de práticas de cunho escolarizante para a educação infantil, como também, evidenciou a pouca representatividade das disciplinas que contemplam a especificidade do trabalho na educação infantil".

Kishimoto (2005) também analisou a formação do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia, tomando como base 12 cursos de Pedagogia da rede privada no Brasil. Segundo a autora, as estruturas dos cursos primam pela falta de especificidade no trato de questões voltadas para a infância, devido, em especial, à adoção de perfis híbridos com a formação conjugada da docência para a Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e a formação do pedagogo. Realçando aqui as palavras de Kishimoto (2005, p.109),

No curso de Pedagogia, um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis da educação: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestores, tecnólogos entre outros, prática que se distancia da ótica profissional. Para atender aos inúmeros propósitos, o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógicos.

Outro ponto importante destacado por essa autora (2005) foi a forma tradicional e positivista com que o tema desenvolvimento e aprendizagem é tratado, não

contemplando a criança de até seis anos na sua alteridade, subjetividade, pluralidade e diversidade culturais, de gênero, classe social e etnia. Não são abordados conhecimentos advindos da antropologia e da sociologia da infância, como a diversidade das culturas infantis e de adultos e "teorias e processos genéricos de ensino são priorizados em detrimento das formas de compreensão do mundo pela criança" (p.183).

Kishimoto também ressalta a falta de conteúdos sobre as linguagens expressivas (música, dança, teatro, artes visuais), o que, para ela, resulta na incapacidade dos professores de fazer emergir a cultura infantil.

Outra questão apontada por Kishimoto (2005), que é corroborada pelas conclusões da pesquisa desenvolvida por Kiehn (2007), é o foco na formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental em detrimento do professor da Educação Infantil, tendo em vista, em especial, a fragmentação e disciplinarização do currículo. Segundo Kishimoto (2005, p.183),

A habilitação integrada entre Educação Infantil e séries iniciais do fundamental cria o viés da multiplicação de fundamentos e metodologias de ensino, em campos disciplinares de Matemática, Ciências, Português, História, Geografia, Educação Física e Artes o que gera um modelo de curso que reproduz as práticas do Ensino Fundamental. A ausência de conteúdos sobre o trabalho na creche evidencia a falta de especificidade da Educação Infantil, reitera a antecipação da escolaridade e o descuido com pressupostos de qualidade, como a integração entre cuidado e educação.

Fazendo coro às vozes que constataam a ausência de uma formação que contemple questões específicas ao papel e à atuação da professora de Educação Infantil, a tese de doutorado de Hilda Micarello (2006) também destaca que a formação do profissional que atua em creches e pré-escolas carece, ainda, de uma identidade no que tange às funções e práticas a serem priorizadas junto às crianças pequenas, e analisa as repercussões dessa ausência de clareza quanto à especificidade do trabalho desenvolvido na Educação infantil, bem como as lacunas e indefinições presentes na formação desses profissionais.

Kramer (2005c), em parceria com outros pesquisadores, vem desenvolvendo uma ampla pesquisa sobre formação de professores, contribuindo sobremaneira para pensar a profissionalização, a identidade e a gestão dos processos de formação para os educadores da pequena infância. Em seus estudos, a autora aponta problemas, sinaliza caminhos, revela as ambiguidades e contradições inerentes a um contexto complexo e de solução igualmente complexa.

Uma das questões apontadas por essa autora refere-se aos discursos ainda muito presentes nos cursos de formação, que parecem trazer uma criança idealizada, distante, por conseguinte, da concepção da criança como sujeito histórico-cultural. Em relação às práticas de formação dos profissionais da Educação Infantil, ela destaca que as professoras são desconsideradas em seus saberes, histórias e produções, acabando por se configurarem em reprodutoras de teorias sem práticas e de práticas sem teoria. Concordamos com Kramer (2005c, p.179) quando ela enfatiza que:

O processo de formação alienante (fragmentado, marcado pela dissociação entre teoria e prática, episódico, caracterizado pelo sistema de "repasses" consecutivos) desapropria o professor da autonomia sobre o seu fazer, reduzindo-o a executor de políticas sobre as quais ele não tem qualquer ingerência.

Certamente, a história de constituição do profissional da Educação Infantil, sua formação, as políticas públicas a ele dirigidas, as mudanças nos documentos legais, enfim todo esse panorama, tem repercutido nas formas de exercício da profissão, assim como na percepção desses profissionais em relação ao seu papel e as qualidades inerentes à sua atuação profissional.

Nesse processo, destaca-se a falta de protagonismo e autonomia da professora no pensar, no fazer e poder ser autor de sua *práxis*. Não que isso seja uma construção meramente individual, pois, certamente, ela se faz no coletivo. Mas num coletivo que não anula a subjetividade, a autonomia, as histórias de vida e os saberes da experiência de cada professora. Portanto concordamos com Figueiredo, Micarello e Barbosa (2005, p.164) quando elas destacam que:

A urgência em proporcionar aos profissionais a formação que ora se coloca como necessária e que, em muitos casos, vem se dando de forma aligeirada, em cursos esporádicos e num sistema de repasses consecutivos, sem uma continuidade e sem uma linha ideológica que a norteie, pode estar contribuindo para a perda da autonomia desse profissional sobre seu fazer, a despeito dos discursos que têm se colocado acerca da necessidade de sua formação para que ele possa ascender à categoria de "profissional".

Sendo assim, definir o que é ser professora de Educação Infantil, qual a sua especificidade e como deve ser sua formação não são questões de respostas fáceis. E, para respondê-las, conhecer o cenário atual que se apresenta é fundamental para

perceber os avanços, os retrocessos, as conquistas, os desafios, bem como garantir que, cada vez mais, as professoras possam ser ouvidas em suas necessidades, resgatando-as de uma história de desvalorização, precarização e de desapossamento de voz e autoria. Vale aqui realçar as palavras de Kramer (2005c, p.225-226):

Os profissionais designados para essa tarefa precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais. O eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquista da palavra.

Diante do exposto até aqui, podemos concluir que a formação da professora de Educação Infantil está envolta em paradoxos e contradições e pouco vem contribuindo para a construção da identidade e especificidade dos profissionais que atuam junto às crianças, em especial no que tange à construção/consolidação de uma pedagogia da infância e, portanto, de um profissional que atenda a essa construção.

Partindo da concepção da criança como ator social, produtora de história e cultura, sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem, o papel das escolas da infância e dos profissionais que atuam junto à criança necessita ser repensado, na busca por um profissional que seja capaz de ouvir, ver e deixar-se inspirar e aprender com o que as crianças dizem e fazem. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.4),

Isso significa ouvir as ideias, as perguntas e as respostas das crianças, lutando para dar significado ao que é dito, sem ideias preconcebidas do que é correto ou válido. A boa escuta distingue o diálogo entre os seres humanos, o qual expressa e constitui um relacionamento com um Outro concreto, do monólogo, que busca transmitir um corpo de conhecimento e, assim fazendo, transforma o Outro no igual.

Kramer destaca que a educação das crianças de 0 a 6 anos exige um profissional que reconheça as características da infância. Concordamos com essa autora (2005c, p.225-226) quando ela escreve que:

A formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, de modo que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da

infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas e posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características da infância.

Outra questão importante na atuação desse profissional junto às crianças é que ele se pautar por "uma concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes" (BRASIL, 1994, p.37). Destacamos anteriormente que, nas escolas da infância, a criança precisa ser cuidada e educada e que, nessas ações, a aprendizagem e o desenvolvimento estão sendo favorecidos. Nesse sentido, enfatizamos a importância de se romper com as polarizações e buscar alianças, diálogos e impregnações, unindo o que foi separado por uma história calcada em preconceitos e mitos. Na educação da infância, as ações de cuidar, educar, ensinar, brincar, aprender, desenvolver, fantasiar, imaginar, desenhar, falar, escutar, sonhar, etc. são fundamentais, constituindo-se em cenários de valorização da criança, de sua infância e de sua expressão em múltiplas linguagens!

O profissional da Educação Infantil precisa ter um compromisso com a diversidade, a heterogeneidade e a singularidade das crianças e suas infâncias. Olhar para a alteridade de cada criança diante dessa experiência (ser criança e viver a infância) é fundamental. Não há uma criança, nem uma infância; há crianças e infâncias! Os termos no plural enfatizam a diferença, a diversidade, a pluralidade nos modos de ser, sentir, fazer, expressar-se e aprender das crianças. É preciso transformar as relações que se travam no interior das instituições de Educação Infantil a partir de uma reflexão crítica sobre a infância plural: o que pensam, como vivem, do que brincam, do que gostam, como se expressam as crianças de nosso tempo.

Desconstruir essa ideia de uma criança universal é essencial para podermos olhar, sentir e conhecer as tantas crianças que vivem suas infâncias nos dias de hoje, pois, com isso, saímos do campo da uniformidade e da homogeneização, e cedemos um lugar precioso para a diversidade e a heterogeneidade. Conceber as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais constitutivos de suas infâncias é, pois, fundamental para a tarefa da professora. Isso pressupõe acolher e favorecer as diferenças e entrelaçar culturas. Como escreveu Barbosa (2008, p.8),

Somente haverá qualidade no ensino e na educação brasileiros quando for possível colocar abertamente as diferentes culturas que convivem em uma escola, sendo elas consideradas legítimas ou não, e compreender suas lógicas, construindo significados compartilhados, ou seja, instituindo novos processos culturais a partir das diferenças.

A escola como um lugar no qual diferentes racionalidades, culturas e linguagens são valorizadas, ouvidas e respeitadas.

Agostinho (2005) realizou um interessante e enriquecedor estudo com o objetivo de dar visibilidade às possíveis indicações que as crianças dariam para se pensar o espaço físico das instituições de Educação Infantil. Por meio desse estudo, as crianças puderam manifestar suas vozes, seus olhares, seus desejos, suas necessidades. Em suma, elas mostraram que a escola precisa ser: um lugar de brincadeira, um lugar de liberdade, um lugar para se movimentar, um lugar para se encontrar, um espaço para viver coletivamente, um lugar para ficar só no seu canto e um lugar para sonhar.

E por que falar da criança nesse momento em que o foco é a professora? Porque acreditamos que esse pode ser o caminho para se ressignificar a docência, ou seja, olhar, escutar, sentir, apoiar, brincar, ensinar, compartilhar, fantasiar, inventar, sonhar e viver múltiplas e enriquecedoras experiências com as crianças. Elas têm muito a nos dizer, e quanto mais oferecermos espaços e tempos para expressarem seus saberes, mais elas nos apontarão caminhos que, certamente, contribuirão para a consolidação da Pedagogia da Educação Infantil. Vale aqui realçar as palavras de Agostinho (2005, p.65):

Um itinerário possível para a efetiva participação infantil deve pautar-se eticamente no resgate do princípio da alteridade, reconhecendo nossas incompletudes, ativando em nós sensibilidade, astúcia, criatividade e imaginação, enfrentando o desafio de colocar nossa cultura adulta em diálogo com a cultura infantil, requerendo uma produção de conhecimento coletiva, interativa, intersubjetiva, num encontro profundamente respeitoso com as crianças, acreditando firmemente em seu potencial de informantes sobre a infância.

Esse desafio não pode prescindir de um profissional que também tenha ao seu alcance uma formação de qualidade com espaços para a escuta, o diálogo, a teoria e prática unificadas, a crítica e a reflexão. Lugares no qual ele possa se reconhecer como autor e no qual a ele sejam garantidos direitos à expressão e participação.

CAPÍTULO 5

CAMINHOS INVESTIGATIVOS

A atividade de pesquisa supõe inacabamento.
Todo conhecimento é provisório.
A cientificidade é movimento e não estado,
e é esse movimento que a constitui.

Sônia Kramer

Apresentaremos, a seguir, os principais fios da história construída e compartilhada com o grupo de pesquisa do qual faço parte, na busca pelo desenvolvimento de caminhos investigativos que atendessem aos objetivos desta dissertação. Retratar o movimento desse percurso, seus atores principais e os caminhos escolhidos para viver e contar essa história é o objetivo primordial deste capítulo.

Portanto abordaremos a metodologia empregada e os instrumentos que foram usados na pesquisa, bem como o cenário e os participantes envolvidos. Por fim, explicitaremos os caminhos empregados na análise e interpretação dos dados.

5.1 A METODOLOGIA EMPREGADA

Para abordar a questão da metodologia empregada nesta pesquisa, iniciamos trazendo um trecho do livro *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll. Alice, deparando-se com uma estrada que bifurca em dois caminhos, indaga ao Gato qual dos dois ela deve seguir:

- Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui? – perguntou Alice.
- Isso depende muito de para onde queres ir – respondeu o gato.
- Preocupa-me pouco aonde ir – disse Alice.
- Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas – replicou o gato.

Tal passagem faz alusão à ideia de que, para seguirmos um caminho, temos que saber aonde queremos chegar. Ter um destino ajuda na construção do caminho! Portanto a seleção dos métodos está intimamente ligada ao nosso objeto de estudo,

às nossas intenções, em suma, aos problemas colocados pela pesquisa. Sendo assim, é necessário optar, tendo como referência o contexto, os objetivos, enfim, os limites e as possibilidades inerentes à investigação proposta.

Vale ressaltar também, que "os caminhos se fazem caminhando e o método não é senão o discurso dos passos andados" (MARQUES, 2006, p.115). Está imbricada aqui a necessidade de anteciparmos escolhas, tendo como referência as opções teóricas e os objetivos da pesquisa, mas também a ideia de que os caminhos vão sendo construídos ao caminharmos, e que, nesse processo, mudanças são instauradas, pois, no diálogo com a realidade, o nosso olhar e o nosso fazer se modificam.

Portanto, ao abordarmos a metodologia, serão apontados os caminhos escolhidos, bem como a forma como eles foram trilhados, ou seja, os itinerários na construção do referencial teórico e na análise e interpretação dos dados.

O delineamento metodológico escolhido para as devidas aproximações ao problema da presente pesquisa foi o estudo qualitativo, ressaltando seu caráter compreensivo e interpretativo. A intenção foi desenvolver um trabalho dialógico no qual a voz da pesquisadora pudesse estar em interação com a das professoras, para penetrar nos sentidos e significados de suas falas, interpretações e ações.

De acordo com Martins (2004, p.292), "a pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise".

As metodologias qualitativas atuais argumentam, portanto, que não é possível estabelecer uma separação rigorosa entre "sujeito" e "objeto". Em outras palavras: as abordagens qualitativas não trabalham com campos "recortados" ou "medidos" de forma objetiva, mas com construtos sociais, cuja importância só será reconhecida no processo interativo de pesquisa e de interpretação dos dados coletados.

Minayo (2011, p.22) destaca que "essa abordagem se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado, em primeira instância, pelos próprios pesquisados".

Como referencial teórico-metodológico, adotamos a perspectiva da hermenêutica, tendo em vista seu caráter interpretativo e de construção de significados na esfera da linguagem. De acordo com Grün e Costa (2007, p.830),

Talvez a hermenêutica seja uma das formas de pensar que mais leve a sério a concepção de Richard Rorty de que a tarefa da filosofia não é descobrir absolutos, mas continuar a conversação da espécie humana. Numa perspectiva em que a procura de verdades tem a ver com negociação de sentido, com linguagem, com diálogo, com a tradição, ao invés de com assepsia dos conceitos e imposição de significados, a hermenêutica se apresenta como um frutífero campo de inspiração na busca de caminhos investigativos em Educação.

Devechi (2010) destaca que, nas abordagens de cunho hermenêutico, o sujeito aparece como intérprete do "objeto". As pesquisas sob essa perspectiva buscam desvelar subjetivamente os pressupostos implícitos nos textos, nos discursos e nas comunicações. Trata-se de uma busca pelos significados por meio da manifestação dos textos em seus contextos históricos. Segundo Devechi,

Trata-se de uma atitude interpretativa em que sujeito e objeto só podem ser compreendidos por meio da linguagem, sendo essa não só fruto do pensamento, mas das experiências práticas. Seu objetivo é tornar compreensível o objeto da investigação não como ele se apresenta de imediato, mas, por meios interpretativos dentro do seu contexto histórico de acontecimento. O pesquisador é intérprete da realidade (p.152).

Tal abordagem se contrapõe ao "mito do objetivismo", rechaçando a ideia de que possa haver uma realidade objetiva, que corresponda igualmente a uma verdade objetiva, trazendo, em contrapartida, a "perspectiva do interpretar, da produção de sentido e da impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado" (HERMANN, 2002, p.16).

Ao inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia à pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma polissemia na possibilidade de interpretar e compreender.

Vale destacar que o conhecimento não resulta da pura subjetividade, mas se dá na historicidade e na linguagem. Sendo assim, a experiência hermenêutica pressupõe o reconhecimento do outro, rompendo com a soberania do processo compreensivo e admitindo que a compreensão seja uma "conversação". A possibilidade de conhecer, compreender, interpretar é uma abertura aos significados que pressupõe a possibilidade e necessidade da pergunta e do diálogo.

O foco está na compreensão, que depende não somente do pesquisador e do "objeto" da pesquisa, mas, sobretudo e principalmente, das constituições linguísticas desse sujeito e desse "objeto" que se encontram em diálogo. Segundo Hermann

(2002, p.89), "o diálogo é uma condição própria da hermenêutica, especialmente porque não existe mais a absolutização da subjetividade moderna no processo de conhecimento, no sentido de domínio do sujeito. Antes disso, tem lugar a experiência do conhecer, que acontece no diálogo".

No desenvolvimento desta pesquisa, o primeiro desafio foi instaurar *diálogos* com autores, pesquisadores e teorias que pudessem nos auxiliar na compreensão do objeto de estudo primordial dessa pesquisa - a concepção de criança e infância - um objeto multifacetado e que pede um olhar igualmente amplo e diverso. Delimitar, escolher, traçar um mapa semântico e teórico que nos permitisse ampliar olhares e saberes sobre o tema, tendo em vista os objetivos gerais e específicos elencados nessa investigação, foi o primeiro passo, o qual se constituiu em um grande desafio, visando à busca por uma interlocução disciplinar que atendesse, de forma articulada, às diferentes dimensões envolvidas nos chamados estudos da infância.

Como já destacado no primeiro capítulo desta dissertação, o enfoque teórico escolhido é de cunho multidisciplinar, abarcando os campos da sociologia, história, psicologia e pedagogia.

Ao iniciar a pesquisa de campo, o desafio maior foi a construção de um *diálogo* pautado em uma escuta atenta e em um olhar sensível, que possibilitasse a apreensão dos significados atribuídos a criança e a infância, por meio das vozes das professoras e de suas ações e interações com as crianças. Um olhar e uma escuta que não abandonam a experiência de quem observa (pesquisadora), mas que possam ser construídos na alteridade das relações com o outro.

Os atos de olhar e escutar são funções de um gênero de observação muito peculiar, por meio do qual o pesquisador busca interpretar e compreender uma determinada realidade. Olhar, escutar, escrever, ler e reler foram estratégias valiosas, que nos ajudaram a interpretar as narrativas das professoras sobre a criança e a infância, bem como as ações e interações estabelecidas com as crianças no interior da escola. De acordo com Sarmiento (2011b, p.146),

O esforço de ouvir é eminentemente interativo e, se nesse ouvir o outro estão as condições de uma ciência mais humana, é nesse ato de ouvir quem fala sobre seu próprio fazer, na alteridade radical de seu dizer, que se reconhece a presença de uma diferença que se comunica intersubjetivamente e, por essa via, ganha densidade e significado.

O conhecimento científico, nessa perspectiva, resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interação entre o investigador e os atores sociais – sujeitos da pesquisa –, de forma a poder reconstruir-se a complexidade das falas, das ações e dos significados aí desvelados. Sarmiento assevera que (2011b, p.142) "se a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos atores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações".

Vale destacar que a interpretação faz-se no quadro de interações comunicativas, as quais utilizam a linguagem verbal como material primeiro de realização. Isso não significa deixar de lado outras expressões e linguagens. No entanto a escuta da significação atribuída pelas professoras à criança e à infância, bem como o sentido dado às suas ações foi um componente indissociável do diálogo interpretativo. Concordamos com Sarmiento (2011b, p.148), quando ele assevera que "neste espaço onde cabe a possibilidade de um diálogo atento aos reflexos da voz do outro na sua própria voz, neste espaço, finalmente, dialógico, se situa a possibilidade de um interpretativismo crítico da ação escolar".

Escutar as professoras, as suas narrativas sobre a criança e a infância, observar suas ações, perscrutar os significados ali presentes foi um imenso desafio, instaurado por meio da imersão na realidade pesquisada. Disso decorre o uso da entrevista como aporte principal deste estudo, acompanhado, no entanto, de outras possibilidades de escuta e de olhares.

Portanto, para favorecer uma escuta sensível e atenta das professoras e dar visibilidade às suas práticas, foram construídos diversos instrumentos: a entrevista semiestruturada com as professoras (Apêndice A), a observação do ambiente educativo, o protocolo de observação de sala de aula (Apêndice B), a ficha auxiliar para a observação da sala de aula (Apêndice C), dois encontros reflexivos com as professoras e o registro fotográfico.

O cruzamento dos significados obtidos a partir das entrevistas, da observação e dos demais instrumentos permitiu realizar confrontações e, com isso, obter um maior aprofundamento na interpretação e categorização dos dados.

Dessa forma, impediu-se que a unilateralidade de uma observação ou de um depoimento, ou ainda da resposta a uma pergunta da entrevista, se sobrepusesse à realidade em todo o seu conjunto e complexidade. Cruzar informações permite, portanto, explicar, interpretar o que converge, analisar o que se contrapõe, perceber

as idiossincrasias, enfim, favorece a instauração de um olhar por vários ângulos e por outras miradas!

Outra questão fundamental diz respeito à importância de se realizar uma reflexão exaustiva, constante e contínua sobre a importância, validade e finalidade dos questionamentos, indagações e respostas obtidas, favorecendo uma interpretação aberta a outras interpretações muitas vezes conflitantes e que marcam o seu caráter polissêmico.

Vale ressaltar, que todo o trabalho investigativo numa perspectiva interpretativa é uma construção com implicação do investigador, sendo ele o primeiro instrumento para a coleta e análise das informações. Isso exige uma reflexividade metodológica³⁸, sendo essa a principal ferramenta para impedir uma transposição preconceituosa e superficial dos dados, a qual sobrepõe o olhar do pesquisador aos significados presentes na realidade observada. Por conseguinte, como destaca Sarmiento (2011b, p.151),

Não se trata de uma transposição imediata e linear da realidade: sobre esta foram feitos cortes, seleções, nela há pontos de luz particularmente pregnantes para a atenção do investigador e há também pontos de cegueira. A reflexividade metodológica é então, esse momento em que se interroga o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um outro olhar, coexistente no investigador.

A reflexividade metodológica está longe de ser um mero esforço de autoanálise, muito menos um espontaneísmo em busca de uma "verdade". Ainda de acordo com Sarmiento (2011b, p.151), trata-se de uma:

reflexividade que assenta no quadro conceitual em que se gera todo o trabalho e que reconhece as condições ideológicas de que se parte para que, com base na consciência dessas bases, vigie as interpretações do investigador-intérprete, para, finalmente, a elas regressar, para vislumbrar o horizonte desejado: as concepções de que partiu refeitas ou confirmadas e o campo de seu próprio saber reconstruído, podendo assim ser reatualizadas as condições da sua práxis investigativa e social.

³⁸ Sarmiento (2011b) explica que a reflexividade é um princípio metodológico e para "clarear essa ideia", cita Boaventura de Souza Santos, que ressalta: "a ciência torna-se reflexiva sempre que a relação 'normal' sujeito-objeto é suspensa e, em seu lugar, o sujeito epistêmico analisa a relação consigo próprio, enquanto sujeito empírico, com os instrumentos científicos de que se serve, com a comunidade científica em que se integra e, em última instância, com a sociedade nacional de que é membro (SANTOS, 1989, p. 87 *apud* SARMENTO, 2011b, p.150).

A seguir, serão apresentados os instrumentos utilizados na pesquisa, tecendo algumas reflexões acerca de cada um deles.

5.2 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa insere-se em outra maior que tem na Educação Infantil e em seus professores o foco principal dos seus estudos. Trata-se de um grupo de pesquisa que, de forma conjunta, vem discutindo e construindo itinerários no intuito de favorecer a efetivação de uma prática investigativa comprometida com a transformação de todos os atores nela envolvidos.

Foi nesse contexto que os instrumentos de pesquisa foram elaborados. Inicialmente, foi feito um estudo-piloto em uma escola particular, a fim de verificar se os instrumentos atendiam aos objetivos propostos. Com base nos dados coletados, iniciaram-se a análise e, também, o processo de validação dos instrumentos. Após essa etapa, teve início a pesquisa em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba.

É importante destacar que, durante esse processo, vários instrumentos foram elaborados, tendo em vista objetivos inerentes a outras pesquisas que estavam sendo desenvolvidas pelo grupo. Para essa pesquisa, foram utilizados: a entrevista semiestruturada com as professoras (Apêndice A), a observação do ambiente educativo, o protocolo de observação de sala de aula (Apêndice B), a ficha auxiliar para a observação da sala de aula (Apêndice C), dois encontros reflexivos com as professoras e o registro fotográfico.

As entrevistas constituíram o *corpus principal* para análise dos dados, tendo em vista um dos pressupostos da investigação interpretativa que é o da sua natureza eminentemente linguística, ou seja, a interpretação faz-se no quadro de interações comunicativas, com o foco na produção de textos (verbais e não verbais).

Os outros instrumentos apoiaram a análise das entrevistas, ampliando as possibilidades de conhecimento, interpretação e compreensão dos significados atribuídos pelas professoras à criança e à infância e da relação entre esses significados e a prática pedagógica desenvolvida na escola.

Na entrevista, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.137), "se cria uma interação, uma atmosfera de influência recíproca, especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas". Por isso a escolha da entrevista com perguntas mais abertas, ou seja, a intenção era criar essa atmosfera entre quem pergunta e quem responde, para que a entrevista ganhasse vida ao se iniciar a interlocução e o diálogo entre a pesquisadora e o entrevistado.

Concordamos com Zago (2011, p.301) quando ela enfatiza o caráter social e interpessoal da entrevista, dizendo que tal recurso permite expressar "realidades, sentimentos e cumplicidades", pois esse

encontro com um interlocutor exterior ao universo social do entrevistado representa, em vários casos, a oportunidade de este ser ouvido e poder falar de questões sociais que lhe concernem diretamente [...]. Não raro nossos informantes nos fazem confidências, nos têm como seus interlocutores, porta-vozes de suas reivindicações.

A entrevista é, portanto, uma forma de interação social e de diálogo cujo objetivo maior é a compreensão da riqueza do material que se descobre, desvelado pelas falas dos entrevistados que apontam para uma realidade viva, oferecendo pistas para a interpretação do fenômeno estudado (ZAGO, 2011). Nesse processo, é fundamental a atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e o conteúdo da fala do entrevistado, além, é claro, dos tons, ritmos e expressões gestuais que acompanham, ou mesmo substituem, essa fala.

Sendo assim, concordamos com Szymanski (2004, p.12) quando ela destaca que:

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e o entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra.

Para a realização da entrevista, foi elaborado um roteiro, mas as perguntas elencadas foram uma referência e um aporte para a instauração de novos diálogos. Cabe ressaltar que, nesta dissertação, serão analisadas, em especial, as questões

2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15 e 17 da entrevista, por contemplarem, de forma mais específica, aspectos relacionados aos objetivos desta investigação.

Vale destacar que todas as entrevistas foram realizadas no chamado "dia de permanência" das professoras, que se trata de um dia específico da semana (nessa escola, era na quarta-feira) no qual as professoras não estão em sala de aula com as crianças. Trata-se de um tempo dedicado ao planejamento e organização do trabalho, que, em geral, ocorre com a participação da coordenação. Nesse dia, as crianças ficam com as professoras de Arte. Essa situação favoreceu para que as entrevistas pudessem ser realizadas num clima de tranquilidade, com bastante tempo para o estabelecimento dos diálogos.

Na entrevista, foram adotados alguns cuidados, como preservar o anonimato das professoras, utilizando somente números para identificá-las, assim como informar às entrevistadas sobre o objetivo da pesquisa.

As entrevistas ocorreram individualmente e foram gravadas com a autorização das docentes. Apenas uma professora recusou-se a gravar a entrevista. O registro da entrevista por meio de gravação tinha como objetivo primordial deixar a conversa mais fluente, com mais espaço para o diálogo e para a atenção às expressões e sentimentos manifestados pelas professoras ao responderem as perguntas.

Outro instrumento utilizado nesta pesquisa foi a *observação do ambiente educativo*. A observação livre é uma das técnicas privilegiadas da pesquisa qualitativa, uma vez que busca observar o fenômeno na realidade, nesse caso específico, as práticas, ações e interações das professoras com as crianças no interior da escola.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.125), "a observação direta permite que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas". A observação permite analisar uma rede de significados pessoais, interacionais e contextuais.

As observações foram realizadas em dias previamente marcados. Elas tinham a duração de, no mínimo, uma hora e meia, mas, em algumas situações, a pesquisadora permaneceu na sala de aula durante a manhã inteira, desde o início até o fim do período.

O protocolo e a ficha auxiliar de observação funcionaram como instrumentos de apoio ao registro e análise das observações do ambiente educativo, bem como as fotografias.

Os *encontros reflexivos* se constituíram em dois momentos com as professoras, nos quais o objetivo primordial foi a instauração de diálogos por meio de propostas instigadoras e reflexivas acerca do tema – concepção de criança e infância. Num dos encontros, assistimos ao curta "A invenção da infância" de Liliana Sulzbah (2000) e, no outro, foi solicitado às professoras que trouxessem de casa algo que representasse a concepção de criança e infância delas. Por meio desses "disparadores", eram desenvolvidas rodas de conversa, nas quais a pesquisadora intervinha de modo a suscitar a reflexão, a expressão e o diálogo sobre o tema. A ideia era que elas conversassem entre si e com a pesquisadora, sendo esta uma mediadora dessa interação dialógica, tendo como referência as seguintes questões: o que é ser criança? E o que significa a infância?

Para favorecer a instauração de um diálogo no qual todos os participantes tivessem condições para se manifestar, as professoras foram divididas em dois grupos (16 em cada um). Os encontros aconteceram em dois dias, com duração de uma hora e meia cada um.

Esses encontros podem ser compreendidos como momentos de trocas e de abertura frente às experiências do outro, através do diálogo. Uma das principais características desse diálogo verdadeiro, proposto por Freire (2007) é a questão da horizontalidade. Não se trata de falar para, mas falar com, num autêntico ato de reciprocidade, abertura e partilha. Abrir-se ao mundo e aos outros é inaugurar a relação dialógica, inquieta, curiosa, dinâmica e inconclusa (FREIRE, 2007).

A intenção primordial com os encontros, bem como com as entrevistas, foi a de colocar as professoras como protagonistas no ato de narrar as suas experiências, os seus questionamentos, as suas histórias.

5.3 O CENÁRIO

Esta pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba (CMEI). Essa escola foi fundada em 28 de outubro de 1964, tendo, portanto, 47 anos de existência. Ela atende crianças de 2 a 5 anos em diferentes períodos: matutino, vespertino e integral. O nível socioeconômico da grande maioria das crianças é de classe média; mas encontram-se crianças de várias camadas sociais.

O CMEI pesquisado foi fundado no governo Ney Braga, com o objetivo de oferecer um atendimento de cunho assistencial às crianças pequenas. As crianças atendidas eram filhos e filhas de funcionários públicos e frequentavam a "escola maternal" somente no período da tarde.

A demanda cresceu, e a "escola maternal" passou a ser chamada de "pré-escola", foi enquadrada sob as Diretrizes da Secretaria da Educação e do Conselho Estadual de Educação e preocupou-se, daí em diante, em separar as crianças em classes de acordo com a faixa etária para, segundo o projeto pedagógico, proporcionar situações de aprendizagem mais adequadas a elas.

A fim de melhorar o atendimento prestado, foram criados outros espaços dentro da escola, como a "cidade-mirim", que era composta por pequenas casas de madeira. Em cada uma delas, havia um cenário, como o banco, a igreja, o hospital, a pracinha, etc. Vale destacar que, atualmente, esses espaços não existem mais. Hoje, as casas são de alvenaria e continuam fazendo parte do espaço da escola, mas estão vazias. Apenas uma é usada para guardar alguns brinquedos, como os triciclos utilizados pelas crianças.

Mantida pelo Governo do Estado e tutelada pela Secretaria da Educação, que oferecia o prédio e os funcionários em conjunto com as contribuições voluntárias da comunidade, no princípio dos anos 90, a escola era considerada modelo no atendimento público especializado na faixa etária de 2 a 6 anos. Passou a ser chamada, então, de Centro de Educação Infantil e criou-se a APM, para assegurar repasse de verbas estaduais para a compra de materiais pedagógicos e outros recursos necessários à manutenção da instituição.

Em 2002, a escola foi municipalizada, passando a ser administrada pela Secretaria Municipal de Educação e assumindo o caráter real de pública e gratuita, oferecendo acesso a toda a comunidade. Com a municipalização, tentou-se implantar gradativamente o Ensino Fundamental, mas percebeu-se que isso diminuía a oferta de Educação Infantil, e a comunidade mobilizou-se para ofertar exclusivamente esse segmento. Em 2007, sua denominação foi alterada definitivamente para Centro Municipal de Educação Infantil.

No período de realização da pesquisa, a escola contava com um quadro de 36 professoras e 29 educadoras, e era composta de 13 turmas funcionando no período matutino e 17 no período vespertino. O número total de crianças de ambos os turnos

era 748, sendo 248 no período da manhã, 300 no período da tarde e 200 no integral. As turmas estavam assim organizadas:

- 4 turmas de Maternal II (crianças de 2 e 3 anos): 68 crianças no período da manhã e 68 no período da tarde;
- 5 turmas de Maternal III (crianças de 3 e 4 anos): 95 crianças pela manhã e 62 à tarde;
- 4 turmas de Pré (crianças de 4 e 5 anos): 85 crianças pela manhã e 170 à tarde.

A escola contava também com cinco inspetores, quatro funcionários do setor administrativo, duas educadoras em desvio de função, um guarda municipal e duas merendeiras. Havia quatro pedagogas, duas atuando no período da manhã e duas à tarde, uma coordenadora o dia todo e uma diretora. O serviço de limpeza era realizado por uma empresa terceirizada e contava com 16 funcionárias. O lanche servido para as crianças era terceirizado por uma empresa privada.

5.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram dessa pesquisa 32 professoras de Educação Infantil que trabalham com crianças de 2 a 5 anos. Desse total, 13 são professoras e 19 são educadoras, ambas concursadas.

Essa distinção na denominação das profissionais que atuam na Educação Infantil refere-se à política atual da Rede Municipal de Curitiba, que instituiu cargos diferenciados de *professora* e *educadora*. Ambos os cargos são concursados, sendo que a primeira realiza concurso em que é necessário nível superior para um período/padrão de quatro horas/dia. A segunda realiza concurso que exige nível médio e trabalha um período de oito horas/dia. O salário da educadora corresponde à metade do salário da professora. Em cada turma de Educação Infantil dessa escola, há uma professora e uma educadora atuando de forma conjunta.

Vale destacar que, apesar de existir essa diferenciação na denominação das profissionais dessa escola, optamos por usar somente a denominação de *professora* na transcrição das falas nas entrevistas e nos relatos das observações realizadas em sala de aula, bem como nos encontros.

Apesar de reconhecermos as diferenças existentes entre essas profissionais, o objetivo maior da pesquisa foi o de conhecer os significados que elas atribuem à criança e à infância, tendo em vista que ambas atuam diretamente com as crianças, dividindo ações, tarefas e responsabilidades no desenvolvimento do trabalho. Isso não significa que não haja diferença nessa partilha de tarefas e responsabilidades, pois sabemos que essa distinção nos cargos acentua a já histórica dicotomia nas ações de cuidar e educar, que são indissociáveis. No entanto, as duas trabalham juntas e ficam durante todo o período da manhã com as crianças.

No CMEI pesquisado, foi possível perceber que, em algumas turmas, há uma diferenciação quanto às funções que as profissionais exercem, definidas de forma mais rígida e burocrática, e uma hierarquia instalada, que delimita ações de cunho mais "assistencial" à educadora e ações de cunho mais "educativo" às professoras. Em geral, as educadoras auxiliam as professoras somente nas tarefas que envolvem a alimentação e higiene das crianças, a organização da sala, dos materiais e a "disciplina" das crianças.

Em outras turmas, foi possível perceber uma atuação mais flexível, mais integrada, mais fluida, na qual tanto a educadora quanto a professora exercem diferentes papéis, não tão rígidos e divididos.

Do total de participantes da pesquisa, 12 professoras e 12 educadoras são responsáveis por turmas de maternal II, maternal III ou pré; 6 educadoras são responsáveis pela disciplina de Artes; uma educadora é responsável pela biblioteca; e uma professora está afastada de sala de aula por laudo médico, auxiliando em serviços burocráticos e administrativos.

Esse grupo de professoras trabalha no turno matutino da escola, num período de quatro horas diárias, das 8h às 12h, e as educadoras permanecem no trabalho durante um período de oito horas diárias, abrangendo o período matutino e vespertino.

A idade das professoras varia entre 26 e 61 anos: 15 professoras têm idade entre 30 e 39 anos; 10 estão na faixa de 40 a 49 anos; 5 professoras possuem 50 anos ou mais; e a menor incidência ocorre na faixa de 20 a 29 anos, contendo apenas 2 professoras.

Com relação ao tempo de docência dessas profissionais, foi constatado uma média de dezesseis anos de atuação, com o mínimo de cinco e o máximo de trinta e nove anos. E, o tempo de atuação no CMEI varia entre dois e dezoito anos.

Em relação à formação das profissionais que participaram da pesquisa, 13 são concursadas como professoras e outras 19 atuam como educadoras na escola. É importante citar que, como já destacado anteriormente, para realizar o concurso para educadora, é necessária formação em nível médio, e, para o cargo de professora, há necessidade de formação superior.

Porém, apesar da exigência de nível médio para educadoras, nota-se que apenas uma educadora possui somente o nível médio; 13 têm formação superior e outras 5 possuem inclusive curso de pós-graduação. Já entre as professoras pesquisadas, dez possuem pós-graduação, e três têm somente a formação superior.

5.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Não pode haver uma ciência das dinâmicas da ação em contexto escolar
que não seja uma ciência das singularidades, das diferenças,
das infinitas variações dentro de um campo de possibilidades,
da emergência do inesperado, do fluído e do ambíguo.

Manuel Sarmiento

Para proceder à análise e interpretação dos dados, trilhei os seguintes caminhos:

- Um mergulho na realidade

Olhar, ver e instaurar diálogos com as professoras foi o primeiro desafio. Aqui já se iniciou o processo de indagação, reflexão e interpretação, que ocorreu por meio das entrevistas, das observações e dos dois encontros reflexivos com as professoras. Vale ressaltar que a interpretação assume aqui um foco central, uma vez que é o ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores envolvidos) e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações).

- Leituras flutuantes: entrando em contato com o material

Tendo todo o material coletado, gravado e transcrito, dei início a várias leituras "flutuantes", para ir me familiarizando com os textos, as imagens, as falas das professoras. Comecei com as entrevistas e nelas busquei elementos que me ajudassem

a conhecer os significados atribuídos à criança e à infância. Depois, fui para as observações e os outros materiais. Um movimento cheio de idas e vindas, olhares se cruzando, significados sendo atribuídos. Nesse contexto, diálogos permanentes com a fundamentação teórica eram tecidos. Diálogos interpretativos que buscavam mergulhar nesses textos densos e ricos em significados, lembrando que eles não são estáticos, inequívocos ou finais, e estão sempre gerando novos sentidos e significados.

Após ler de forma mais flutuante esse material, passei a buscar elementos nas falas e ações das professoras que pudessem contribuir para a construção de um quadro de referência para a minha análise, buscando aí um aprofundamento na interpretação desse material, ou seja, um mergulho mais profundo nos textos, nas narrativas, ações e interações que foram construídas.

- Mais leituras: traçando mapas, desvelando significados, criando imagens.

Depois desse contato inicial com os dados, realizei um mergulho analítico mais profundo nos textos, ricos em densidade e complexidade, de modo a produzir interpretações e explicações que dessem conta do problema e das questões que movimentam e motivam essa pesquisa.

Ao realizar as muitas leituras do material, cruzar informações, interpretar respostas, organizei um quadro simbólico, composto por *unidades de significação*, que correspondem a um conjunto de significados entrelaçados entre si, ou seja, uma rede de significados relacionados à criança e à infância, desvelados nas narrativas e nas ações das professoras da escola pesquisada. As *unidades de significação* construídas foram as seguintes: a criança como um ser naturalmente bom; a criança como um ser que vive na fantasia; a criança como um ser que brinca; a criança como um ser que aprende; e a criança como um ser que se desenvolve.

No desenvolvimento da análise e interpretação dos dados obtidos, foram usados trechos dos discursos, das entrevistas, encontros e observações, por serem expressões recorrentes e significativas dos significados que iam sendo desvelados, bem como por corresponderem a elementos em torno dos quais foi possível construir hipóteses e reflexões, levantar dúvidas ou reafirmar convicções.

Nesse processo, como em todas as etapas de pesquisa, é de extrema importância ter o olhar e a sensibilidade "guiados" pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico adotado.

Pode-se dizer que, de cada *unidade de significação*, depreende-se uma imagem predominante de criança e infância. No capítulo seguinte, será apresentada a análise e interpretação dos dados, destacando cada uma dessas *unidades de significação*.

CAPÍTULO 6

UM TEMPO, UM ESPAÇO, UMA ESCOLA... MUITOS OLHARES

O caminhar de uma análise inscreve seus passos
regulares ou ziguezagueantes em cima de
um terreno habitado há muito tempo.

Certeau

Neste capítulo, apresento a análise e interpretação dos dados. Ao refletir sobre o conjunto dos dados obtidos a partir dos instrumentos utilizados, procurei dar visibilidade às narrativas das professoras sobre a criança e a infância, buscando, em suas falas e ações, vestígios, traços e retratos que me ajudassem a responder as perguntas que nortearam a elaboração dessa pesquisa:

- Quais os significados que as professoras atribuem à criança e à infância?
- Qual a relação entre esses significados construídos pelas professoras e a prática pedagógica desenvolvida na escola?
- Que lugar a criança ocupa no interior da escola pesquisada?

6.1 CRUZANDO OLHARES, SABERES E PRÁTICAS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O papel da pesquisa não é o de simplificar,
posicionando-se a favor ou contra.
Mas, o de olhar a complexidade da realidade
e procurar explicá-la a partir de uma perspectiva.

Maria Carmem Barbosa

Ao buscar conhecer os significados atribuídos pelas professoras à criança e à infância, deparei-me com uma constelação de olhares, saberes e práticas. Tal processo se configurou num constante movimento de idas e vindas aos dados (um movimento caleidoscópico), no qual sentidos diversos, e muitas vezes contrastantes, de criança e infância, eram desvelados. Mergulhar nas falas das professoras, relacionar essas falas com as suas práticas, reviver os momentos de imersão na realidade pesquisada,

enfim dialogar com os dados obtidos constituiu-se num exercício de imaginação, conhecimento e interpretação imbuídos por uma vigilância epistemológica e por uma rigorosidade amorosa, sensível e ética diante da realidade pesquisada.

A seguir, serão apresentados os significados predominantes de criança e infância que pude identificar nas professoras, a relação desses significados com a prática desenvolvida na escola e a reflexão/análise acerca do lugar da criança nesse contexto.

Como destacado no capítulo anterior, organizei os dados e suas análises em *unidades de significação*, que correspondem a teias de sentidos acerca das concepções de criança e infância identificadas nas falas e ações das professoras. Acredito que as *unidades de significação* possibilitaram um olhar mais amplo para as formas como as professoras veem, tratam, significam e se relacionam com as crianças no interior da escola pesquisada.

Posso dizer que, de cada *unidade de significação*, depreende-se uma *imagem* predominante de criança e infância. A seguir, apresento esse "caleidoscópio de imagens", das quais emergem múltiplos significados.

Vale ressaltar que essas *imagens* estão intimamente ligadas, ou seja, elas tecem alianças e interações umas com as outras. Portanto as *imagens* interpenetram-se, relacionam-se e influenciam-se mutuamente. É importante realçar, também, que elas coexistem e se sobrepõem, às vezes de modo conflituoso e tenso, outras vezes, de modo sincrético nas visões das professoras.

6.1.1 A CRIANÇA COMO UM SER NATURALMENTE BOM

Criança é a melhor coisa que existe,
é ser puro, ser ingênuo, ser feliz.

(Professora 11)

A imagem da criança como um ser puro, ingênuo, feliz e naturalmente bom se encontra muito presente nos discursos das professoras dessa escola. A criança é tida como um ser bom por natureza, e a infância é narrada como um tempo mágico, só de alegrias, um paraíso. Isso pode ser corroborado pelas falas dessas professoras, ao responderem a questão 7 da entrevista:

É a pureza, é o momento mais mágico da nossa vida. A infância é um momento de pureza, de inocência, é um momento de descoberta, um momento único e que deve ser aproveitado ao máximo. (Professora 9)

Ser criança é tudo de maravilhoso. Inocência, magia, aprendizagem a cada dia. (Professora 16)

Ai se eu pudesse voltar! Ser criança é magia, inocência, pureza, imaginação. (Professora 24)

Ser criança, eu acho que é a espontaneidade, ingenuidade na brincadeira deles, porque a gente não sabe até que idade chega a infância deles. (Professora 8)

Ser criança é tudo de bom! Que bom se eu pudesse ser criança de novo. Tem o lado da inocência, tudo que você ensinar para a criança ela vai aprender. (Professora 7)

As professoras definem a criança como um ser inocente e puro que está vivendo uma fase dourada e mágica da vida. Podemos inferir que o olhar das professoras se mostra bastante impregnado e influenciado pelas ideias dos chamados pedagogos românticos, que exaltaram a criança enquanto portadora de uma natureza essencialmente boa e que precisava ser preservada. Destacam-se aqui as ideias de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, discutidas no capítulo 2 desta dissertação.

De acordo com Rousseau (1979) se a criança nasce "certa nas mãos do Autor das coisas", o papel do educador é respeitar tal natureza, fazendo todo o esforço possível para que ela não sofra interferência ou intervenção em seu desabrochar. Tem-se aqui a ideia de que a criança nasce boa e a sociedade a corrompe. A infância seria o tempo da inocência, da pureza, da ingenuidade, da verdade e da bondade. A imagem predominante entre as professoras está, portanto, calcada nas concepções romântico-naturalistas que veem a criança como um ser puro e inocente que deve ser protegido da realidade. Isso pode ser percebido nas falas dessas professoras:

Isso é ser criança, essa ingenuidade. E, com o passar do tempo, você vai perdendo isso e diz: eu já fui assim, uma pessoa mais rica nos valores, mais humana, mais verdadeira. (Professora 2)

É ser alegre ser ativo, verdadeiro; como são super verdadeiros, sinceros. A criança é muito verdadeira. (Professora 1)

Eles são autênticos, eles são sinceros, eles não conseguem dissimular nada, né? Eles são muito verdadeiros. (Professora 13)

É tudo de bom, acho que é a melhor fase da vida da gente. Você pode tudo, você pode imaginar, pode brincar, pode fazer muita coisa [...]. Tudo que a criança faz é engraçadinho e, quando se torna adulto, perde o encanto, perde a magia, acumulam-se as responsabilidades. (Professora 19)

Num dos encontros reflexivos³⁹, as professoras tinham como "tarefa" levar algo que representasse a concepção de criança e infância delas e justificar para o grupo a sua escolha. De modo geral, as escolhas das professoras e suas narrativas, se voltaram para essa imagem idílica e romanceada da criança e da infância. Como exemplos, podemos citar as falas dessas professoras:

Eu trouxe o Pica-pau, pois é uma referência de desenho que eu gostava muito de assistir. Hoje eu consigo ver que o Pica-pau é maldoso. Quando eu era criança não. A criança não percebe isso, ela é ingênua. Criança para mim é isso, essa pureza. (Professora 29)

Eu trouxe o Dumbo, um personagem do Walt Disney, porque marcou minha infância e porque traz a ideia da inocência, da bondade e da fantasia, que é como eu vejo a criança. (Professora 27)

É possível perceber nessas narrativas que ser criança significa ser portadora de algumas características inerentes a uma "natureza infantil". Essas características seriam próprias da infância e se perderiam com o tempo, ou seja, com o crescimento (o se tornar adulto). Sendo assim, conforme a criança vai deixando de ser criança,

³⁹ Como apontado no capítulo 5, foram realizados dois encontros reflexivos com as professoras, cujo objetivo primordial foi estabelecer diálogos, por meio de alguns "disparadores", acerca do tema: concepção de criança e infância.

ela perderia essa pureza, essa inocência, essa capacidade de ser "verdadeira". Concordamos com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.66) quando eles destacam que,

Esta é a criança de Rousseau, refletindo a sua ideia da infância como o período inocente da vida de uma pessoa – os anos dourados – e a crença de que a capacidade de autorregulação e o inato da criança vão buscar a Virtude, a Verdade e a Beleza; é a sociedade que corrompe a bondade com a qual todas as crianças nascem.

Em Rousseau (1979), a infância surge como um tempo à parte, um tempo de felicidade em que a natureza humana, ainda não corrompida pela sociedade, guarda toda a sua pureza e inocência.

Portanto ao apontarem para uma natureza boa e pura das crianças, as professoras reproduzem um discurso altamente idealizado acerca da infância, que vem dominando e influenciando há muito tempo os imaginários da docência. No entanto essa visão idealizada vem se chocando com outras, as quais colocam em "cheque" essa imagem tão pura e cândida das crianças. Isso pode ser constatado nas falas de algumas professoras ao dizerem que as crianças *eram* boas, ingênuas e puras; mas que, na *atualidade*, elas não são mais assim, pois revelam outras características, como falta de respeito, de "educação" e de limites.

Podemos notar aqui o surgimento de uma imagem da criança que podemos chamar de "*criança sem limite*", ou seja, uma criança que não aceita regras, não respeita os adultos, não é tão ingênua, tão inocente, tão "boa". Podemos perceber tal paradoxo, nas falas destas professoras:

Tempos atrás, eu definiria como um ser frágil, altamente pronta para aprender, tinha um horizonte amplo. Hoje, vejo que as crianças não têm limites, têm muita falta de respeito. (Professora 17)

O fato de educar é extremamente importante, e muitas crianças não estão vindo com essa educação que tinha que vir de casa, o respeito, elas não têm isso, a gente tem que ensinar aqui. (Professora 19)

Antes chamava de tia, agora não pode mais chamar de tia. É ou "profe" ou professora ou chama pelo nome; mas não tem mais aquele respeito do: por favor, desculpe, senhora, muito obrigado. (Professora 31)

Tenho crianças de cinco anos muito maliciosas. Elas estão abertas a tudo na TV, não tem mais essa ingenuidade. (Professora 30)

Hoje tem muita criança bagunceira, endiabrada, hiperativa. Acho que elas estão tendo muita informação e não estão sabendo lidar com isso. E nós temos que dar conta. (Professora 13)

Miguel Arroyo (2004) vem chamando a atenção para essa tensão, enfatizando que os professores não estão conseguindo mais "encaixar" seus alunos nessas imagens idealizadas e historicamente construídas. Vale aqui realçar as palavras ditas pelo autor (2004, p.37),

Idealizamos a infância e sua educação. As metáforas de beleza, flor, bondade e generosidade nos parecem por séculos as mais apropriadas. É compreensível que agora nos estranhemos: não vivemos mais cercados pela beleza, nem pela bondade. As escolas deixaram de ser jardim de infância e nós deixamos de ser jardineiros. A realidade social e moral da infância-adolescência tensiona nossas metáforas. Revela contradições incômodas.

As imagens sociais da infância são uma produção social e cultural que vem de longe e da qual a pedagogia e a docência se alimentam. As professoras dessa escola revelam, em suas narrativas sobre a criança e a infância, que a imagem de um ser ingênuo, dócil, bom por natureza, fácil de lidar e manipular está muito impregnada em seus imaginários, tensionando as relações com as crianças e as infâncias reais.

Portanto, ao idealizar a criança e a infância, as professoras demonstram dificuldades para lidar com a criança real. Concordamos com Arroyo (2004) quando ele assevera que as professoras vão ao encontro das crianças com seus imaginários e verdades, os quais estão intimamente ligados às teorias, ideias e discursos pedagógicos construídos sobre a infância e a criança; verdades prévias que condicionam o olhar e as concepções de infância dessas professoras.

Isso denota a dificuldade das professoras em verem as crianças como atores sociais que sofrem as influências das suas condições concretas de existência, ou seja, das relações sociais, culturais, econômicas, familiares, etc., nas quais vivem e constroem a sua infância. O olhar ainda está fortemente marcado pela ideia da existência de uma suposta natureza infantil e, não, na ideia de condição infantil

(CHARLOT, 1986). Podemos dizer que as professoras abstraem a diversidade e a pluralidade, enfatizando sobremaneira os traços comuns, alimentando, no imaginário social da escola e em seus próprios imaginários, uma imagem da criança pura e boa e da infância como a "idade de ouro".

Essa imagem idealizada da criança é veiculada de forma tão natural em seus discursos que, em muitas situações, se sobrepõem à própria vivência das professoras com as crianças. Em uma das falas de uma professora, ao responder a questão 6 da entrevista, ela relata que:

Ser criança é ser ingênua, estar longe não só da violência, mas dessa coisa suja, meio maliciosa, esse mundo aí. Se a criança olha para você e diz que não está bem, você pode ter certeza que é verdadeiro, assim como quando você mal passa uma escova no cabelo e a criança diz que você está linda. Ela tira o que está dentro de você. Isso é ser criança: essa ingenuidade, essa pureza [...]. Essa é a ideia verdadeira da criança. (Professora 2)

Percebe-se aqui uma visão romântica, idealizada e homogênea de criança e infância. No entanto, mais adiante em sua fala, ao responder a pergunta 7, a mesma professora coloca que:

Bom, nós temos realidades diferentes. Eu vim de uma escola particular onde eu me preocupava com o desenvolvimento cognitivo da criança, mesmo sendo da educação infantil. Eu estava preocupada com qual o "software" que a criança estava né, porque já era uma questão de informática, aula de inglês e tudo mais. E, quando eu entro na rede pública eu me deparo com uma situação completamente diferente, onde a criança não é alimentada, onde ela não troca a roupa dela e isso influencia bastante [...]. Hoje eu tenho uma realidade completamente diferente aqui na escola, porque os nossos alunos aqui hoje vêm alimentados com sua roupa limpinha, você vê que a maioria tomou um banho bem gostoso e que relaxa e tudo mais. (Professora 2)

Destaca-se aqui que a professora tem uma imagem de criança altamente idealizada, destacando a sua ingenuidade e colocando que ela está distante da violência, das coisas ruins do mundo que a circunda. Em seguida, com base na realidade que ela conhece e que teve de enfrentar, a professora percebe que a criança é afetada pelas suas condições concretas e reais de existência. No entanto a imagem ainda é a de uma criança idealizada, natural, homogênea e que "é feliz

independente de qualquer situação". Isso foi fortemente explicitado nas narrativas das professoras e pode ser corroborado por mais esta fala:

O ser criança pra mim é exatamente isto, né? É viver num mundo imaginário. Ser feliz independente de qualquer situação, porque criança não vê maldade. Esse mundo que eles criam, esse mundo imaginário. Isso é a criança. Ser feliz independente de qualquer sofrimento lá fora. (Professora 26)

Essa imagem influencia as práticas das professoras de diferentes maneiras. Uma das situações que chamou bastante atenção foi a forma "infantilizada" com a qual muitas professoras se dirigem e se relacionam com as crianças. Destaca-se aqui uma atitude de "menorização" e "diminuição" das crianças pelas professoras. Elas demonstram isso ao tratar a criança como um ser frágil, fácil de lidar e, eu diria, de "manipular". Muitas destacaram que escolheram a Educação Infantil porque as crianças são mais dóceis, aceitam tudo, gostam mais facilmente das coisas, são mais influenciáveis. As falas das professoras apontadas a seguir, ao responderem a pergunta 2 da entrevista, são indicativas dessa proposição:

É uma coisa assim que eu sempre digo o porquê que eu gosto de trabalhar na educação infantil. Às vezes, a gente também perde a paciência, a gente também briga, mas eles não guardam magoa. Ao mesmo tempo em que você falou que não era pra fazer isso, por que foi que você fez, etc., eles ficam assim chateadinhos, olham pra você, mas, no instante seguinte, já estão te abraçando, te beijando, estão ali com você, não guardam magoa. Então, eu gosto muito dessa coisa da inocência das crianças. (Professora 23)

Eu me identifico muito com a educação infantil, gosto de trabalhar com os pequenos mesmo; acho eles muito verdadeiros. São sinceros eles não ficam pensando para te responder e são participativos. (Professora 1)

A questão do carinho deles com a gente, o respeito, que com os maiores é bem complicado. Mesmo que aqui, a gente vê dificuldades nas estruturas familiares e tal, mas, é diferente lidar com os pequenos e com os maiores. Os maiores são mais agressivos. Os pequenos são mais espontâneos. (Professora 12)

Eu já trabalhei com o primeiro ano, você tem que ter uma postura diferente. E, eu acho que eu puxo muito pro lado do carinho, do colo, do mimo, e eles (as crianças do primeiro ano) já não têm tanto isso, né? (Professora 20)

Gosto de trabalhar com as crianças porque são mais abertos, não são tão "boca dura" quanto os outros e é mais fácil de lidar com eles. Quanto maior mais difícil e eu acho que existe assim um conflito as vezes maior, mais difícil de lidar. (Professora 30)

Eu gosto dos pequenos, porque a criança quando vai crescendo, eu vejo que eles vão tendo um conhecimento e eles acabam disputando com a gente aquele conhecimento, e acaba entrando em conflito. A criança pequena não, tudo o que você ensina para ela é novidade, é gostoso de aprender, é legal, é divertido e a criança maior não, ela já cria uma certa resistência e quando você vai ensinar alguma coisa que "ela já sabe", ela já diz: "ai, isso eu já sei", então para ela não é novidade. (Professora 19)

Portanto a própria escolha da profissão está ligada a essa visão idílica e romântica da criança e da infância. Subjaz aqui, também, a concepção de um ser que "não sabe muita coisa" e que, por isso, é mais fácil de ser "ensinado".

Outra questão que se destacou, em especial nas análises das observações, é que essa visão da criança como um ser frágil, inocente, puro e ingênuo interfere no espaço e no lugar que a criança ocupa na escola. Nas interações das professoras com as crianças em sala de aula, foi possível observar que a criança ocupa o lugar de objeto da ação da professora. Uma ação de tutela, que toma a criança como objeto mais passivo que ativo; alguém que recebe mais do que oferece; que ouve mais do que fala; que repete mais do que cria.

Para ilustrar essa questão, segue um trecho de uma observação realizada em uma turma de maternal II (crianças de 2 e 3 anos):

- A professora vai dar pincelzinho. Calma, todo mundo vai ganhar.
- Do que nós vamos brincar agora? – pergunta a professora, e ninguém responde.
- De cores. – responde a professora.
- Hoje é o começo do quê? Que dia é hoje gente? – ninguém responde.
- Os bichinhos começaram a namorar... Olha a florzinha que vocês vão fazer. Uma florzinha para cada um. Molha a pontinha. Laura é no meio: tem que aprender a dividir com os amigos.
- Eu não consigo pegar – diz uma criança.
- Consegue sim – diz a professora.
- Que linda! – exclama a professora.
- Olha essa, que bonitinha! Tem mais para pintar.

- *Pronto já pintamos!* – fala uma criança.
- *Tá acabando a tinta* – fala outra criança.
- *Que cor é essa? É...?* – a criança não responde.
- *Você cansou?* – pergunta a professora.
- *Não quero mais pintar a mão* – fala a criança.

(Observação realizada na sala da Professora 13)

Destaca-se nessa situação a forma carinhosa com que a professora trata as crianças, e isso é fundamental. No entanto ela usa um tipo de interação "infantilizado", o que se percebe na própria fala utilizada: "pincelzinho", "florzinha", "pontinha", "bonitinha". E, quanto às interações estabelecidas, percebe-se que a professora faz perguntas, mas ela mesma responde. Não há espaço para ouvir as crianças. O papel da criança na atividade limita-se a pintar uma flor. Para quê? Para aprender as "cores" e comemorar o início da primavera. Vale ressaltar que, na entrevista, ao responder a pergunta 5, essa professora disse que se considera "muito maternal, muito carinhosa".

Neste outro fragmento de uma observação realizada em uma turma de maternal II (crianças de 2 e 3 anos), também é possível perceber que a professora controla em demasia as ações das crianças, não envolvendo-as nas atividades propostas. Ela também não ouve as crianças, pois, na interação que se estabelece, prevalece a voz e o saber da professora. E, diferente da interação mais afetiva demonstrada pela professora anterior, nessa turma prevalece um tratamento mais ríspido e frio com as crianças:

A professora está explorando com as crianças a "chamada" e contando com elas quantos meninos e meninas vieram para a aula naquele dia:

- *São 5 nomes. Vamos fazer 5.*
(A professora mostra 5 abrindo uma mão e contando os dedos.)
- *Agora vem os meninos aqui para contar* – pede a professora. – *Vamos contar os meninos aqui. Cinco meninos, vou por 5 aviõezinhos.*
- *André, venha deste lado* – diz a professora puxando o menino pela manga da camisa. – *Agora quantas meninas? 10. Quantas borboletas têm que por, André? 10* – responde a professora.
- *Eu falei, por isso que não dá! Vocês se amontoam aí! Senta, senta agora não é hora de brincar de monstro. Infelizmente, só tem um tapete, vocês têm que se amontoar aí! Agora, eu vou contar uma história* – fala a professora em um tom de voz alto e brava. (A professora mostra-se nervosa com a agitação das crianças, grita e fala de maneira ríspida com elas).

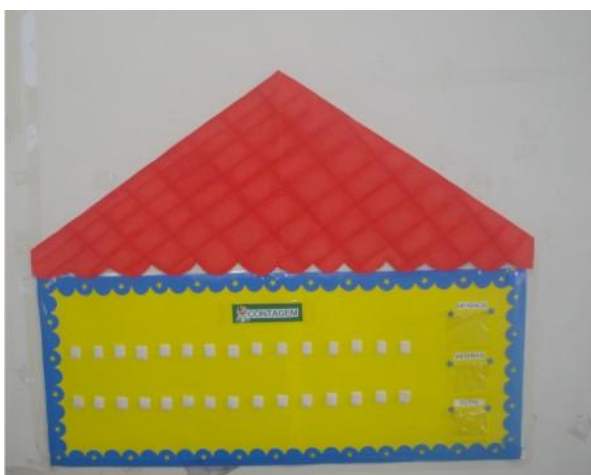
(Observação realizada na sala das professoras 16 e 24)

Vale destacar aqui que a "chamada" é realizada diariamente e de forma muito parecida em todas as salas, configurando-se como uma atividade presente na rotina de todas as professoras. O objetivo maior é sempre o trabalho com as letras e com a quantidade e, pouca atenção é dada às interações entre as crianças nesse momento: ao que falam, fazem, sabem, sentem. O foco no conteúdo se sobrepõe a função social de marcar o lugar, a identidade, a presença ou ausência dos colegas, enfim, é uma prática mecanizada e realizada sob o imperativo de ensinar um conteúdo.

No que tange ao espaço da sala de aula e a forma como ele é organizado, vale destacar que não há decorações prontas, como aquelas com personagens de desenhos animados. No entanto, algumas professoras colocaram que gostariam de decorar a sua sala com essas "imagens que as crianças gostam", mas, não podem, porque, segundo elas, a "prefeitura proíbe" esse tipo de decoração. Tal fato pode ser constatado por meio da narrativa desta professora, ao responder à questão 18 da entrevista:

Até se eu pudesse fazer decoração, como eu gostaria! Ela seria muito mais colorida, com enfeites. Mas, não pode pendurar nada na parede, não pode ter nada de desenho estereotipado, como é chamado, tipo Walt Disney, as princesas, as bruxas, nada. Na medida do possível a gente vai colocando alguma coisa, mas tem muitos brinquedos a vista. É a filosofia da prefeitura. Em qualquer CMEI você não vai encontrar. Por exemplo, fazer o quadro dos aniversariantes e colocar o Mickey ou a Margarida, tem que tirar, não pode fazer nada disso. Isso é uma coisa que eu não engulo muito. A criança precisa ter algumas referências bonitas. (Professora 18)

As professoras não podem mais decorar as suas salas com desenhos prontos nas paredes, mas, na organização e produção dos materiais que compõe esse espaço (chamada, calendário, números, alfabeto) prevalece o olhar e o fazer das professoras, com pouca ou nenhuma participação das crianças. As linguagens e produções infantis não são contempladas na composição e organização da sala. Isso pode ser percebido nas fotos de algumas das salas de aula dessa escola:



As salas são compostas por cartazes contendo as "regras" de convivência da sala, o alfabeto, a chamada, o quadro de aniversariantes, os números, etc.; todos feitos pela professora. Vale ressaltar que esses materiais podem e devem ocupar o espaço da sala, no entanto o que chama atenção é a falta de participação das crianças nessas produções e organizações.

Outra questão que merece ser destacada é que prevalece, na organização do espaço e na produção desses materiais, o uso de imagens consideradas "próprias" ao universo infantil: borboletas, bichinhos, flores, com a presença de traços ainda bastante estereotipados.

No que se refere às produções das crianças (suas "atividades" como denominam as professoras), de tempos em tempos, elas são expostas na parede da sala, mas, foi possível perceber que isso acontece mais para mostrar à família e, não como um ato de comunicação, de produção de linguagens, de histórias que estão sendo construídas e contadas.

Vale ressaltar que o impacto da produção infantil sempre é diverso e instigante e dar visibilidade a essa produção revela a valorização que a criança possui como produtora de cultura e portadora de muitas linguagens expressivas que merecem ser contempladas. As paredes devem se constituir no melhor suporte possível para fazer emergir a expressão das crianças que ocupam o espaço da sala. No entanto, nesta escola, o que é priorizado nas paredes são as produções feitas pelas professoras de materiais usados na rotina da sala, que carregam, em sua "estética" mais o olhar e o fazer das professoras que o das crianças.

Podemos dizer que as professoras revelaram uma visão idealizada, naturalizada, romântica e homogênea da criança e da infância, a qual não leva em conta as dimensões sociais, culturais, históricas que marcam, diferenciam e constituem essa categoria geracional e os atores sociais que compõem essa categoria. Os olhares e as ações das professoras ainda se orientam por uma ideia de criança "menor", pois ressaltam mais a sua dependência, a sua carência, a sua fragilidade e, não, a sua força, sua diferença e sua potência.

6.1.2 A CRIANÇA COMO UM SER QUE VIVE NA FANTASIA

Ser criança é tudo de maravilhoso. Inocência,
magia, aprendizagem a cada dia.

(Professora 16)

A imagem da criança como um *ser que vive na fantasia* envolve duas questões cruciais: por um lado, as professoras apontam a importância da imaginação e da fantasia na vida das crianças, destacando que essa é uma característica própria da infância. Isso pode ser identificado nas falas dessas professoras, as quais ressaltam a capacidade das crianças para imaginar e fantasiar:

Eles têm uma imaginação! Nós começamos uma atividade essa semana de caça ao tesouro, então falamos de pirata e eles entraram no clima; e eu gosto disso, da imaginação; eles gostam dessa fantasia. (Professora 30)

Então, eles são muito espontâneos, naturais. A gente conta assim uma história e eles conseguem entrar na imaginação. Então, é essa inocência assim da criança que eu me identifico. (Professora 26)

No entanto a fantasia é concebida pelas professoras como uma forma de afastamento e isolamento do mundo, ou seja, ao fantasiar, a criança se alienaria e se distanciaria da realidade. Tal concepção pode ser ilustrada nas narrativas destacadas a seguir:

Criança, no meu ponto de vista, é viver no imaginário, de sonhar, de criar né, você cria um personagem no papel e você vive. Eu acho que a melhor fase da infância é essa da inocência. Tudo que vem de uma criança é verdadeiro. (Professora 20)

A inocência deles. Eu vejo assim que eles são muito inocentes, por tudo, e tem que ser, e a fase deles é pra isso. Imagina se eles tivessem ideias já de, ideias de adultos, né? Para eles então, é tudo um paraíso, é um mundo maravilhoso. (Professora 27)

Ser criança é ser pura. A criança é muito pura. Ela não consegue ver o mundo como nós adultos. Eles fantasiam, conseguem fantasiar [...]. A criança é muito pura. Eu ainda acredito nessa criança que é criança, que não tem malícia. (Professora 21)

A imagem da criança como um *ser que vive na fantasia* refere-se a um ser isolado das influências do mundo. A fantasia, na visão das professoras, provoca o distanciamento da realidade, não sendo concebida como possibilidade de compreensão, inserção e diálogo da criança com o mundo. Ela afasta e, com isso, protege a criança desse mundo "duro" e "cruel" dos adultos. Essa imagem está intimamente ligada com a visão idealizada e romântica de criança e infância destacada anteriormente.

Isso se contrapõe a concepção de imaginação e fantasia apontada por Vygotsky (2009). Ele questiona a fronteira comumente estabelecida entre fantasia e realidade e/ou entre imaginação e conhecimento, destacando que o limite entre a esfera do real e a do imaginário é altamente permeável, ocorrendo movimentos dialéticos constantes, de mútuas implicações. Como destaca Kramer (1988, p.72),

Vygotski nega a fria separação que em geral é feita entre imaginação e realidade, adverte para o fato de que, quando se interpõe entre ambas uma fronteira impenetrável, deixa-se de perceber a função essencial desempenhada pela imaginação: ela se torna mero enfeite acessório quando é, na verdade, vitalmente necessária.

Para Vygotsky (2009), a imaginação e a realidade estão estreitamente relacionadas entre si de muitas formas. Uma delas é que toda a criação que provém da imaginação se compõe de elementos tomados da realidade e resulta em uma transformação desses elementos. Para esse autor, "a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque essa experiência é o material com que a fantasia ergue seus edifícios" (p.17).

A fantasia não paira acima do real, não se desconecta do mundo, não se aprisiona num lugar suspenso e oposto ao da realidade. Ao contrário, ela ajuda a compor, recompor, criar e recriar o real. Como escreveu Martins (2006, p.57),

Ao brincar a criança nunca está, portanto, inteiramente sozinha, num mundo à parte do mundo dos adultos ou mesmo tentando dele fugir. A brincadeira não é uma atividade alucinatória. Ao contrário, brinca para poder dominar e, penetrar nesse mundo, que é um mundo social.

Sarmiento (2004) também fala, ao abordar as gramáticas da cultura infantil, sobre a fantasia do real. Ele destaca que o "mundo do faz de conta" faz parte da construção da visão de mundo da criança e da sua atribuição do significado às coisas. Essa transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que elas possuem diante das situações mais dolorosas da existência. É por isso que "fazer de conta" é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança.

A fantasia e a imaginação correspondem, portanto, a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças. De acordo com Sarmiento (2002, p.14),

A imaginação do real é fundacional do seu modo de inteligibilidade. As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo em que as situações que imaginam, lhes permitem compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada.

Na fantasia, o real é interpretado e transformado pela criança, o que faz parte de sua experiência enquanto reprodutora e produtora de cultura. Portanto essa ação revela sua capacidade de criação e invenção, mas uma criação e invenção que estabelece um diálogo com o real, que se nutre das interações com o mundo, com a cultura, com as outras crianças, com os adultos, enfim, que se estabelece no plano das interações e não do isolamento. Ao brincar, a criança dá uma nova ordem às coisas, trazendo simultaneamente o vivido e o novo, construindo cultura, refletindo e refratando a realidade na qual está inserida. Vale aqui realçar as palavras ditas por Sarmiento (2004, p.16) quando ele enfatiza que "a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efetivamente se encontram associados".

Na concepção das professoras, a capacidade de imaginar das crianças pouco se vincula à ideia de uma inserção ativa e criativa delas no real; é mais de um isolamento e de um ato de rompimento com o real que se trata. Essa imagem da criança que fantasia e, ao fantasiar se distancia da realidade, está diretamente ligada à ideia da concepção do brincar como algo natural, neutro, desinteressado e parte da "essência" infantil. Por isso mesmo, o ato de fantasiar e imaginar é visto como desvinculado do contexto social. Ao brincar, ao fazer de conta, ao fantasiar, as crianças ficariam isoladas das influências do mundo, suspensas e protegidas da realidade.

Portanto, a fantasia é tida como uma característica natural e própria da criança e necessária para protegê-la do mundo real, excluindo a ideia de um adulto que também sonha, imagina e fantasia. A razão se distancia do sonho, e o conhecimento, da imaginação. Vale aqui realçar as palavras ditas por Sarmiento (2004, p.16),

Poderemos interrogar-nos sobre se essa imbricação não ocorre também no mundo dos adultos, isto é, se toda a interpretação não é sempre projeção do imaginário e se o real não é afinal, o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no ato de interpretação de acontecimentos e situações.

Vale destacar que algumas professoras colocaram que as crianças estão sendo "inseridas no real" precocemente e, por isso, "perdendo a fantasia", a inocência, a possibilidade de viver esse "mundo mágico" da infância. Essa visão não deixa de ser igualmente polarizadora, colocando o real de um lado e a fantasia de outro. *Ser criança é viver na fantasia*, e as crianças estão deixando de serem crianças por não

estarem vivenciando esse "mundo mágico da fantasia". Algumas professoras destacaram que as crianças estão sendo muito cobradas e "deixando de ser crianças" muito cedo:

Como hoje muitos pais dizem: Ah! Não tem Papai Noel, não tem Coelhinho da Páscoa. Mas, se você for olhar bem no fundinho da criança, ela ainda acredita. Então, eu acho que o adulto está trazendo pra criança a realidade, muita informação [...]. A criança está perdendo assim a magia. (Professora 21)

Eu gosto de iniciar essa criança nessa magia, nessa fantasia [...]. Elas estão se tornando no que, numa mocinha, da mídia, da televisão, que a menina tem que andar de salto, a menina tem que ir toda maquiada. Então, voltar a ser essa criança que ela vai ter tempo para ser e fazer isso. Eu sempre procuro passar essa informação. (Professora 22)

Hoje você conduz uma atividade e não dá mais para ser no "faz de conta". Agora é diferente. A criança está evoluindo rápido demais até para nós. Ela tem acesso a muita informação. (Professora 4)

Portanto, foi possível perceber que essa fantasia não se relaciona com a força imaginativa, criativa e interpretativa da criança diante do mundo, mas sim, com sua inocência, fragilidade e pureza; com a capacidade da criança em acreditar naquilo que "não é real" e, portanto, é belo, puro, mágico, próprio da infância romantizada e idealizada que foi a tônica dos discursos das professoras. Não se percebe aqui a importância da fantasia como forma de lidar, interpretar, inserir-se, compreender, criar e recriar a realidade!

A interação dessa imagem da *criança como um ser que vive na fantasia* com a prática desenvolvida na escola poderá ser vislumbrada ao abordarmos a próxima unidade de significação – a *criança como um ser que brinca*, pois tais imagens se imbricam, tecendo alianças e impregnações.

6.1.3 A CRIANÇA COMO UM SER QUE BRINCA

A criança aprende muito brincando!

(Professora 5)

Em muitas das falas das professoras, a criança foi narrada como um *ser que brinca*, sendo essa ação apontada como uma característica própria da criança e da infância e importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Isso pode ser percebido nas falas destas professoras, em especial ao responderem as perguntas 7 e 8 da entrevista:

Eu acho que é esse espaço mesmo para ela se colocar e para ela poder se expressar dessa forma através de um brincar, porque eu acredito que nos momentos em que a gente proporciona as brincadeiras livres eles te trazem muitas coisas, muitas perguntas, muitos questionamentos e é nesse momento que você aproveita para ensinar. E ela vai aprendendo de uma forma natural. (Professora 1)

Brincar bastante. Eu acho que a criança aprende muito brincando. Não é por um trabalho pesado que a criança vai aprender. Na brincadeira, eles também estão aprendendo. (Professora 5)

É um ser puro, que gosta de brincar, que, através das brincadeiras deles, das coisas lúdicas que eles fazem, eles estão aprendendo a entender o mundo. (Professora 25)

Eu acho que a gente tem que ir de forma lúdica, na brincadeira, na imaginação. Eles aprendem de forma prazerosa. (Professora 30)

Podemos inferir que a concepção de que a criança "aprende brincando" está bastante impregnada nos discursos das professoras, pois, além das falas destacadas anteriormente, muitas apontaram a brincadeira como "coisa de criança" e como uma ação que precisa estar presente na escola para favorecer a aprendizagem de seus alunos. No entanto percebe-se que se trata de um discurso pronto, da "moda", um "jargão pedagógico". Concordo com Alarcão (2003), quando ela destaca que, muitas vezes, na arena educativa, emergem ideias novas ou renovadas que catalisam,

contagiam, mas que se transformam muitas vezes em "slogans", que só ao serem pronunciados seriam autoexplicativos. A frase "a criança aprende brincando" parece ser um deles.

Essa conclusão parte da premissa de que, ao falar da criança e da infância, o brincar se incorporava "naturalmente" na narrativa das professoras. No entanto, de uma forma acrítica e não reflexiva, ou seja, percebi que se tratava de um "discurso pronto", provavelmente advindo de cursos, palestras, da própria orientação da coordenação pedagógica da escola, mas não de uma *práxis* que concebe o brincar como experiência de cultura das crianças, como uma ação que implica a leitura, a compreensão e a transformação do mundo.

Está muito presente ainda, nas professoras, a ideia da brincadeira natural, própria de uma essência, de uma natureza, algo que vem de dentro da criança, que "nasce com ela". Isso se reflete na imagem da *criança como um ser naturalmente bom*, bem como na imagem da *criança como um ser que vive na fantasia*, ou seja, nas visões românticas e idílicas da criança destacadas anteriormente. A essa imagem da criança pura e boa estende-se a da criança que brinca, sendo essa uma ação apontada como própria e natural da infância e não como uma ação própria da cultura infantil, na qual a criança revela sua capacidade não só de reprodução, mas de interpretação e recriação de si mesma e do mundo que a cerca.

Vale aqui lembrar o conceito de "reprodução interpretativa" criado por Corsaro (2009) que enfatiza essa inserção ao mesmo tempo reprodutiva e criativa da criança no mundo. Para ele, a criança é, ao mesmo tempo, produto e produtora de cultura, pois elas não apenas reproduzem ou imitam o mundo dos adultos, mas dele se apropriam criativamente dando-lhe sentido. Segundo esse autor (2009, p.31), "as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares".

A forma como as professoras concebem a brincadeira ainda está longe da ideia do brincar como uma atividade social e cultural, bem como da imagem da criança produtora de identidade, conhecimento e cultura. Não há uma relação entre a criança que brinca e que, ao brincar, produz cultura ao interagir com seus pares, objetos, situações e realidades diversas. Trata-se, portanto, de um processo social, histórico e cultural, mas as professoras revelam, em suas narrativas e ações, uma concepção de brincadeira como algo que faz parte da natureza da criança, de seu eu interior, de sua essência.

Outro aspecto que se destacou em relação à ideia da *criança como um ser que brinca* é que a brincadeira, para poder se fazer presente na escola, precisa ter sempre uma "intenção didática". Essa intenção didática, na fala e nas ações das professoras, significa que a brincadeira precisa ser usada para ensinar algo, que quase sempre é um conteúdo específico: números, letras, "cores", tamanhos, etc. Podemos perceber isso nas falas destas professoras ao responderem as perguntas 8 e 9 da entrevista:

São as atividades lúdicas direcionadas. Então tem que fazer um bom planejamento, deve buscar atividades dentro da faixa etária deles e estar trabalhando sempre. Através da ludicidade é que eles vão se desenvolver. (Professora 9)

Eu gosto de jogos. Jogos matemáticos, jogos de pensamento lógico-matemáticos, brincadeiras que tenham regras. Então, eu gosto mais de fazer jogos e brincadeiras que tenham regras com eles. Isso é o que mais gosto de fazer. (Professora 26)

Brincar, que é o momento em que eles podem brincar; ter esse espaço. Mas, que também tem os seus limites. Então, você também está ensinando muitas coisas. (Professora 1)

Então, eu acho que é bastante do desenvolvimento motor, bastante de percepção visual e auditiva, se já está reconhecendo as cores, as formas. Claro, tudo isso desenvolvido de forma bem lúdica. (Professora 10)

Sabemos da importância da intencionalidade nas ações educativas e que o uso do brincar na escola deve estar revestido de intenções e significados construídos pelas professoras, os quais são orientadores do planejar e do participar do brincar das crianças na escola. Uma intenção que valorize o brincar e que reconheça sua dimensão criadora, cultural e social é, pois, fundamental.

No entanto, neste cenário, a ideia de uma "intenção didática" se reveste de motivo maior para o uso do jogo, transformando-o em uma atividade mecânica, dirigida e controlada pelas ações da professora que ensina (passa "conhecimento") e das crianças que aprendem (recebem o "conhecimento").

Isso pôde ser percebido nas observações realizadas em sala de aula, pois foi possível analisar como o brincar era incorporado ao cotidiano da escola pesquisada e com que objetivos.

A seguir, destaco fragmentos de um relato feito a partir da observação realizada na sala de aula de uma turma do pré (crianças de 4 e 5 anos). A professora informa as crianças acerca da realização de um jogo – o "jogo das maçãs". Todas as crianças estão sentadas em suas mesas, e a professora tem uma árvore no quadro e algumas maçãs. Ela, ao demonstrar o "jogo" para as crianças, usa esse material. Segue parte dessa observação:

- *Que quantidade Tiago tirou?* 3, responde a professora. (A professora coloca no quadro, em uma árvore, três maçãs.)
- *Eu quero agora... Vem Henrique... Será que ele vai tirar mais ou menos? Vamos ver* – diz a professora.
- *Henrique tirou mais ou menos? Ele tirou 2* – fala a professora.
- *Menos* – respondem as crianças. (A professora coloca no quadro – árvore – duas maçãs.)
- *Agora vou fazer outra tabela. E se eu juntar as maçãs do Tiago e do Henrique?*
(A professora desenha um retângulo com cinco maçãs e ela mesma responde, ou seja, fala para as crianças que dá cinco.)
- *Legal fazer esse jogo?* – pergunta a professora para as crianças.
- *Sim* – respondem várias crianças.
- *Agora, vocês vão fazer esse jogo no papel. Só que não dá para colar essas maçãs no papel, então vocês vão desenhar* – explica a professora [...]
- *Gabriel venha jogar o dado. Você será o representante das crianças*, diz a professora. (Gabriel joga o dado e tira três. Em seguida, a professora pede que as crianças desenhem três maçãs na folha).
- *Agora, tem que jogar de novo. É a 2.^a rodada. Será que o Vítor vai tirar mais ou menos que 3?* (Vítor tira 4 no dado.)
- *Podem fazer. São 4 maçãs, podem desenhar.*
- *Oh, se conversar vocês não conseguem desenhar as maçãs* – fala a educadora.
- *Olha aqui. São 3 maçãs. Aqui está errado. Vamos lá! 1, 2, 3.*
[...]
- *No 2.^o retângulo, foram quantas maçãs?*
- *Quatro* – respondem as crianças.
- *Se o 3.^o retângulo é grande, é para quê? Para juntar o que o Gabriel jogou com o que o Vítor jogou. Agora atenção* – fala a professora.
- *Para fazer a maçãzinha, pode fazer assim, oh meu anjo* – diz a professora para uma criança, mostrando como ela pode desenhar.
- *Agora vem a parte mais nova: a conta* – diz a professora.
- *3 + 4 =*, diz a professora, *3 do Gabriel mais 4 do Vítor; juntando tudo dá 7 maçãs. Essa é uma operação de juntar.*
- *Quem quer deixar a lição linda? Então, vamos pintar as maçãs que desenhamos* – diz a professora.
- *Muito bem! Você conseguiu fazer 3, 4 e até 7!* – fala a professora para uma criança.
[...]
- *Professora pode pintar a árvore?*
- *Pode, só não vai esconder as maçãs.*
- *Nossa, mas tem muita maçã nesse quadrado. Vamos contar? 12, 13, 14. Nossa muita! Vamos deixar só 7* – diz a professora.
- *Acabou a tarefa?* – perguntam algumas crianças.

(Observação realizada na sala das professoras 18 e 26)

O que se pode inferir dessa situação é que a professora usa o "jogo" como um recurso para "ensinar matemática". No entanto o que se vislumbra é uma situação em que a ação das crianças é controlada o tempo todo pela professora. Ela diz o que é para fazer, impõe as regras, elabora todas as perguntas, dá todas as respostas.

Há uma crença, por parte da professora, de que a "aula" é lúdica, pois está utilizando um jogo e, por isso, atendendo às necessidades das crianças e conferindo mais prazer e sentido às suas aprendizagens. Isso foi corroborado por meio de uma fala da professora ao final da atividade que, dirigindo-se à pesquisadora disse: *"Eles aprendem melhor brincando"* (fala da professora 18).

No entanto o que pode ser constatado é que, em vez de ser dada uma folha com "continhas" para a criança fazer, é dado um "jogo". Um jogo no qual as crianças não jogam efetivamente, onde o brincar não se manifesta em sua riqueza, em sua complexidade; um jogar revestido de "tarefa", de "aula", de um modelo tradicional de ensino calcado em uma escolarização equivocada e precoce da educação infantil, ou seja, com o foco no conteúdo, na aula formal, no ensinar de forma dirigida e impositiva. O foco foi ensinar a "conta de juntar", a adição, ou seja, o importante nesse "jogo" era que as crianças realizassem a "tarefa", desenhando corretamente as maçãs nos locais indicados e, em seguida, realizando a operação de adição ($4 + 3 = 7$). A preocupação maior era com o produto (atividade feita na folha) e não com o processo.

Podemos inferir que mais importante que o brincar é o aprender alguma coisa, e o aprender é entendido neste contexto como repetir e fazer do jeito que a professora ensinou. O que vislumbramos é o brincar revestido de aula, engolido pelo tempo e sem a participação criativa, inventiva e transformadora das crianças. Um brincar que não se abre para a manifestação das culturas da infância!

Nesse cenário, o brincar não se configura em um espaço e um tempo para tomar decisões, ter iniciativa, trocar ideias, resolver problemas, pensar, criar, produzir cultura, imaginar, ser perseverante, aprender, compreender, ampliar sentidos e significados sobre o mundo, as coisas, as pessoas e sobre as múltiplas linguagens associadas ao brincar. Tal situação pode ser ilustrada por meio de outro fragmento de uma observação realizada numa turma de Maternal II (crianças de 2 e 3 anos). Segue parte do relato feito dessa observação:

No pátio, a professora mostra, fazendo o circuito, o percurso que as crianças devem percorrer e o que devem fazer em cada etapa: nos pneus, pisar alternando os pés; na corda, pisar pé ante pé; no túnel, passar engatinhando; no pneu pendurado na árvore, sentar e se balançar.

- *Eu não consigo* – diz uma criança.
 - *Mas tem que fazer assim!* – diz a professora de maneira incisiva e firme.
 - *Deixa o A. que é mais esperto* – fala a professora para a criança que estava com dificuldade de fazer o circuito.
 - *Agora venha A. Façam uma fila senão vocês vão se perder.*
 - *Não é assim... É assim ó* – diz a professora mostrando para a criança como deve pisar nos pneus.
 - *Isso, assim mesmo!* – diz para a criança que, na segunda vez, consegue pisar com os pés alternados nos pneus.
 - *Menos ansiedade J., vai devagar* – diz a professora para um menino que começava o circuito rapidamente.
 - *Deixa essas coisas, está cheio de prego! O que tá mexendo aí?* Diz a professora gritando para as crianças que estavam distantes uns 15 metros. (As crianças que já tinham completado o circuito se afastam e mexem em uma casinha, próxima ao final do circuito.)
Todas as crianças fazem o circuito uma única vez.
 - *Agora podem brincar um pouco no circuito*, fala a professora para as crianças.
- Pouco tempo depois, a professora diz:
- *Vamos crianças [para a sala] que está na hora da outra turma [vir fazer o circuito].*
(As crianças querem continuar brincando no circuito. A professora deixa mais um pouco, mas logo interrompe para poder fazer a higiene das crianças).

(Observação realizada na turma das professoras 16 e 24)

Nessa situação, a professora mostra todos os movimentos que as crianças devem fazer ao percorrer o circuito, exigindo que elas consigam realizar cada um, ou seja, passando uma ideia de certo e errado, e corrigindo os "erros" das crianças. Não há espaço para experimentar, tentar, "errar", fazer de novo, explorar e, principalmente, para criar novos movimentos, para brincar. Não há, portanto, brincadeira, há um exercício revestido, mais uma vez, de uma pressuposta ludicidade. O fazer das professoras se sobrepõe ao fazer das crianças. Elas ficam relegadas a meros receptores e reprodutores das informações e orientações dadas pelas professoras.

Para refletirmos um pouco mais sobre essa situação, vamos pensar em uma forma diferente de conduzi-la. Por exemplo: antes de propor alguns movimentos às crianças para passar pelo circuito, a professora poderia deixar que elas experimentassem os materiais, descobrissem formas de passar por eles, inventassem movimentos, criassem histórias, imaginassem personagens, enfim ela possibilitaria uma participação maior das crianças na brincadeira, construindo com elas os desafios a serem conquistados ao passar pelos "obstáculos" do circuito e revestindo esse momento de conteúdos simbólicos, próprios do jogo do "faz de conta", tão importante para as

crianças. Todo esse processo sendo vivido intensamente pelas crianças e pela professora, que tem o papel de intervir, problematizar e ampliar as possibilidades de exploração dos materiais, bem como de imaginar, criar e brincar.

Portanto ela estaria atenta aos movimentos e ações das crianças, ampliando possibilidades, sugerindo e oferecendo alguns modelos, incitando a imaginação, a exploração e a descoberta. Ela poderia, também, depois de brincar com esse circuito, construir outro com a participação das crianças. Mudar os objetos de lugar, trazer outros elementos, conversar com as crianças, ouvir suas ideias, enfim ter nas crianças, em suas culturas infantis, em sua alteridade, o ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico, considerando as linguagens infantis como "conteúdos" a serem explorados, significados e ampliados no interior da escola.

Contar com a participação criativa, inventiva das crianças, com seu poder de imaginar, explorar, investigar. Envolvê-las, instigá-las à ação, à imaginação! Uma ação que transforma e, não, apenas reproduz; uma ação que abre espaço para o novo que pode surgir no olhar e no fazer de cada criança que compõe essa turma. No entanto o lugar das crianças foi de espectadoras e reprodutoras das ações e indicações dadas pela professora.

Outra questão que pode ser destacada é a do tempo dado para a realização da "brincadeira". As professoras estão submetidas a uma rotina de horários muito rígidos e controlados. O tempo é cronologicamente marcado, sem se levar em conta as experiências, as vivências e as relações travadas nesse tempo. A ideia é cumprir uma atividade num tempo determinado, ou seja, terminar uma coisa para fazer outra. Trata-se de uma forma de utilização do tempo, por meio de uma rotina escolar, que faz com que as crianças se submetam ao ritmo imposto pela professora, ou seja, o cotidiano dessa escola é regido por tempos estritos para acontecimentos, e as crianças não dominam nem participam da construção desse tempo, apenas obedecem e se "submetem" (não sem oposições e transgressões).

Vimos que, na situação destacada anteriormente, as crianças queriam continuar com a "brincadeira", pois, como elas não se movimentam por uma lógica cronológica, linear e laborativa, insistiam em continuar brincando com o circuito, atividade que elas estavam gostando, principalmente depois que a professora deixou que brincassem livremente (o que durou pouquíssimo tempo), ou seja, quando o brincar permitiu uma expressão mais livre e criadora das crianças. Vale ressaltar que, nesse momento, as professoras não participaram do brincar das crianças, limitando-se a olhar

e cuidar para que elas não se machucassem. A preocupação das professoras era com o tempo, com os horários já estipulados, com o seguir e cumprir a rotina estabelecida.

Vale destacar que, na escola pesquisada, todas as turmas seguem um planejamento homogêneo na instauração e cumprimento das rotinas. Diariamente, a rotina se apresentava da seguinte forma: as crianças chegavam no início da manhã e as professoras as esperavam na sala de aula. Assim que chegavam, elas guardavam seus pertences, mochilas e casacos em cabides já determinados para cada uma. As crianças entregavam a agenda à professora. Em seguida, normalmente, brincavam com materiais diversos nas mesas. Após a chegada de todas as crianças, a professora fazia a chamada utilizando músicas e crachás individuais e explorava o calendário. Em seguida, era proposta uma atividade pela professora, feita em sala ou em área externa, seguindo o horário disponível para cada turma para utilizar o parque, a quadra ou o gramado. Ao terminarem a atividade, o lanche era trazido pelas merendeiras nas salas. As crianças faziam a higiene e, depois, voltavam para a sala para lanche. Após o lanche, normalmente sentavam-se no tapete para ouvir uma história, enquanto as funcionárias faziam a limpeza da sala (limpavam as mesas utilizadas pelas crianças no horário do lanche). Em seguida, outra atividade era proposta; por fim, as crianças arrumavam-se, pegavam seus pertences para esperar os pais e irem embora.

As crianças mostravam-se bem "adaptadas" à rotina. No entanto foi possível perceber que a falta de surpresa, de novidade, do imprevisível, do inusitado, da mudança gerava passividade e aceitação, bem como indisciplina, irritação e falta de envolvimento por parte das crianças nas atividades propostas. Como destaca Barbosa (2006, p.203),

As rotinas são dispositivos espaço-temporais e podem, quando ativamente discutidas, elaboradas e criadas por todos os interlocutores envolvidos na sua execução, facilitar a construção das categorias de espaço e tempo. A regularidade auxilia a construir referências, mas ela não pode ser rígida, pois as relações de tempo e espaço não são *a priori* nem únicas, sendo preciso construir relações espaço-temporais diversas.

Foi possível perceber que a rotina "imposta" às crianças era igualmente "imposta" às professoras, ou seja, o fato de que todas as turmas faziam as mesmas coisas, e de forma muito parecida, deixou transparecer que tal organização é uma "orientação" e uma "exigência" da coordenação da escola. Sabemos que, na

Educação Infantil, a rotina pode trazer segurança, auxiliar na antecipação de ações e na autonomia das crianças. Porém, no contexto observado, a rotina é fonte de um constante e demasiado controle sobre as ações e os desejos das crianças, não deixando de se configurar em um controle, também, para as ações e intervenções das professoras.

Em função dessa organização rígida e controlada pela esfera do *chronos* (tempo medido) e não do *kairós* (tempo oportuno), as professoras não conseguem permanecer em uma mesma brincadeira o tempo suficiente para que as crianças, ao vivenciá-la, possam ter a oportunidade de se apropriar dela e de inventar outras maneiras de brincar.

Kohan (2007) destaca ainda uma outra palavra usada pelos gregos para se referir ao tempo que é *aión*, que seria a intensidade do tempo da vida humana, uma temporalidade não numerável, nem sucessiva, mas intensiva. O autor aponta um intrigante fragmento da obra de Heráclito no qual é feita uma relação entre o *tempo aiônico* e a infância. De acordo com Kohan (2007, p.86) "esse fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números".

Portanto a relação da criança com o tempo é uma relação intensa que prima pela possibilidade de brincar, sonhar, imaginar, fazer de conta que "era uma vez", recomeçar, tornando a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidades, pois "no reino infantil que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração" (KOHAN, 2007, p.87).

Nessa escola as atividades e brincadeiras são marcadas mais pelo tempo cronológico e medido do que pelo tempo oportuno e intensamente vivido, não oferecendo as crianças espaços de autorias e transformação.

Isso também pode ser percebido nesse trecho de uma observação realizada em uma turma do maternal III (crianças de 3 e 4 anos):

A professora fala para as crianças:

– Agora vamos fazer o jogo da pescaria com dado. Cada criança joga o dado, vê o número que caiu e carimba, ao lado do seu nome, a quantidade correta.

As crianças foram até o tapete. A professora colou um cartaz com o nome de todas as crianças para carimbarem, ao lado do nome, a quantidade obtida ao jogarem o dado.

Cada criança jogava o dado, pegava o carimbo correspondente e fazia a impressão da quantidade no cartaz feito pela professora. Os carimbos estavam em uma mesa, mais perto da professora do que das crianças e, em muitos momentos, foi a professora que pegou o carimbo e deu para a criança fazer a impressão, antecipando-se à busca e à percepção da criança. Depois que todos jogaram, a professora pediu para voltarem para os seus lugares para fazerem outra atividade.

(Observação realizada na turma das professoras 9 e 30)

Nessa situação, a professora não explora o "jogo" com as crianças. Aqui, como em outras situações observadas na escola, o foco foi identificar a quantidade tirada no dado, a qual devia ser carimbada no cartaz de forma correta e, para tanto, a professora auxiliava as crianças, imprimindo sobre suas ações, um controle demasiado.

Em algumas situações de sala de aula, foi possível observar uma participação maior das crianças. Segue parte de um relato de uma observação realizada em outra turma de maternal II (crianças de 3 e 4 anos):

As crianças sentam com as cadeiras formando um semicírculo e começam a brincadeira do varal, na qual é necessário jogar dois dados: um com as cores e o outro com as roupas que devem ser tiradas do chão e colocadas no varal (a professora fez um varal com uma corda e colocou os pregadores de roupa). As crianças jogam os dados, pegam as roupas e colocam no varal. Alguns alunos conseguem identificar com mais facilidade, outros nem tanto e são incentivados pela professora. A intervenção dela durante o jogo é no sentido de fazer perguntas, instigar as crianças, auxiliá-las quando demonstram alguma dificuldade. Por exemplo, uma criança "errou" duas vezes as cores e a professora auxiliou.

Depois de terminada a vez de todas as crianças, a educadora pergunta onde tem mais roupa: no chão ou no varal? As crianças respondem: no chão! Sendo que tem a mesma quantidade nos dois lugares. Para ajudar os alunos, ela pega as roupas do varal e coloca no chão uma ao lado da outra.

(Observação realizada na sala da professora 1)

Ao realizar esse jogo, a professora faz perguntas e ouve as respostas das crianças, intervindo de forma a apoiar as suas ações. No entanto, apesar de a professora usar o "jogo" de uma forma mais "problematizadora", o foco ainda é no sentido de ensinar um conteúdo: "cores", "quantidade", etc., e as crianças são conduzidas e dirigidas. Elas interagem pouco entre elas e ficam muito passivas diante das orientações e proposições da professora. Ainda há pouco espaço para a

iniciativa e a criatividade das crianças, bem como para a interação e a troca de ideias. Não se vislumbra, nos tempos e espaços dessa escola, a brincadeira como cenário de interação, comunicação, compartilhamento de significados, tampouco, como experiência de apropriação e produção cultural.

Portanto, apesar de a professora oferecer mais espaço para as crianças, esse espaço se restringe a responder as perguntas feitas. A diferença aqui é que há uma participação maior da criança, mas ainda não há o espaço para brincar. Na verdade, trata-se mais de uma "atividade" do que de um jogo ou de uma brincadeira.

Foi possível perceber também que há uma valorização e uma presença maior do jogo de regras, tais como jogos com dados, tabuleiros, etc., em detrimento de outras modalidades do brincar, entre elas o faz de conta e os jogos de construção. O jogo simbólico e o de construção acontecem mais raramente e em momentos destinados ao que as professoras chamam de "brincadeira livre". Segue um relato de uma observação realizada em uma turma de 4 e 5 anos, na qual foi proposta uma "brincadeira de papéis sociais" (faz de conta):

- *Hoje nós vamos brincar de banca de revista. Sabem o que é?* Pergunta a professora.
- *Sim* – respondem as crianças. – *Um lugar que compra revista, bala, figurinha...*
- *Uma criança vai ser a dona da banca, as outras vão comprar. Cada criança vai ganhar vinte reais, e o resto do dinheiro vai ficar com o dono da banca. O dono vai vender somente uma bala para cada criança. Aí cada um escolhe uma revista, faz uma atividade e depois vai comprar outra coisa.*
- *Quem quer ser o dono da banquinha?* – diz a professora.
Todas as crianças levantam as mãos, e a professora escolhe uma criança. A professora dá o dinheiro, e as crianças vão comprar. Somente uma criança compra livro, o restante compra bala. A professora fala que eles não podem comprar só a bala, mas, sim, livros ou revistas e reforça que é somente uma bala. Depois de comprar uma bala, várias crianças compram revistas, sentam no chão em círculo para pintar.
[...]
- A educadora orienta as crianças que estão na banca.
- *Mas, uma bala custa 20 reais? Tá muito caro* – diz a professora.
- *J. P. dá o troco!* – diz a professora. *Você tem que dar o troco J. P.!*
- *Legal esse jogo* – diz uma criança.
- *Renan, não é para comprar doce agora, entendeu! Ou você compra outra coisa ou não compra nada! Que coisa* – grita a professora.
- *Professora, pode fazer uma atividade?* – pergunta uma criança para saber se poderia fazer uma atividade da revista que tinha comprado na banca.
- *É para fazer uma atividade só* – diz a professora.

(Observação realizada na sala da professora 22)

Nessa situação, a professora cria um cenário para brincar de banca de revista, para "fazer de conta". No entanto, mais uma vez, é ela quem define tudo: o próprio cenário, os personagens (o dono da banca e os compradores), quais as crianças que exerceriam esses papéis, o que pode ser comprado e o que não pode, a quantidade de dinheiro que as crianças podem gastar, o que fazer com a revista que foi comprada, etc.

Não há, portanto, a possibilidade de as crianças usarem de sua autoria nesse contexto. As iniciativas e as tomadas de decisão das crianças são mínimas. Elas têm que fazer o que foi "combinado". Mas, o que foi "combinado" é, na verdade, o que foi previamente pensado, decidido, escolhido e planejado pelo professor. E, nesse planejamento, não há espaço para as contribuições, as ideias, as decisões das crianças, ou seja, para a sua efetiva participação e protagonismo.

Vale lembrar que a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração são os eixos estruturantes apontados por Sarmiento (2004) que caracterizam as culturas da infância, pois as crianças possuem modos diferenciados, genuínos e próprios de interpretar, simbolizar e comunicar sua percepção e conhecimento do mundo. Ele destaca, também, que a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. Para ele o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. No brincar a criança é (ou deveria ser) protagonista de sua ação. É a criança que brinca e, ao brincar, reapresenta e ressignifica o que vive, sente, pensa e faz. No entanto, como foi possível perceber no relato destacado anteriormente, a professora traçou de antemão até os caminhos da fantasia e da imaginação das crianças, dificultando tanto a apropriação quanto a construção de sentidos por parte das crianças ao "atuarem" na brincadeira.

É importante destacar aqui que essa brincadeira foi feita na sala de aula e o cenário já estava previamente montado pela professora. No entanto, nessa escola, há um espaço externo muito bom, com parques, gramados, quadra e um local no qual há várias casas pequenas feitas de alvenaria (como casas de boneca) que estão vazias. Antigamente, havia uma "minicidade" nesse local e cada casa representava um lugar: banco, hospital, posto de gasolina, etc. As fotos abaixo são de alguns quadros que estão expostos um em corredor de entrada da escola e que retratam esse cenário:



Hoje, as casas estão vazias. O fato de estarem vazias não seria um "problema", pois poderiam estar sendo preenchidas com cenários construídos de tempos em tempos pelas crianças e pelas professoras por meio de suas brincadeiras. No entanto, durante o período em que a pesquisa foi desenvolvida, não foi possível observar o uso desse espaço.

Vale destacar que algumas professoras, ao comentarem sobre como compõem o espaço da sala de aula, colocam que as salas são pequenas, o que dificulta a utilização de cantos de brincadeiras e atividades, bem como pelo fato de elas terem de dividir a sala com a professora do período da tarde.

Portanto não podemos deixar de nos questionar: por que esse espaço não é utilizado? Acredito que isso se deve ao fato de que há uma predominância da perspectiva da direção e do controle na interação entre as professoras e as crianças, em detrimento da participação mais livre e criadora das crianças. Como se trata de um espaço amplo, como controlar, vigiar e dirigir as ações das crianças? No dia em que estava batendo essas fotos, ao conversar informalmente com uma professora, ela deixa transparecer essa questão colocando que "as casas não são usadas porque dá muito trabalho, as crianças fazem muita bagunça e depois fica difícil de organizar. Teria que ter uma pessoa na escola para fazer essa organização" (Professora 13) .

A seguir, destaco algumas fotos desse espaço que a escola possui, mas que não é utilizado:



Natália Fernandes (2009) traz uma discussão importante acerca da criança como sujeito de direitos destacando que elas não têm somente direitos de provisão e proteção, mas também de participação, pois possuem um papel ativo relativo às decisões que dizem respeito às suas vidas. Para a autora, os direitos de provisão e proteção (sem dúvida, necessários) realçam a inocência e vulnerabilidade das crianças, e o de participação sublinha uma imagem da criança autora e protagonista de suas histórias. Um direito não anula o outro, no entanto, nas trilhas dessa conquista, o direito à participação ainda está caminhando a passos lentos e poucas são as esferas da vida pública e privada das crianças que lhe garantem uma ação mais participativa, com direito a voz e escuta.

O que pode ser percebido em relação à incorporação do brincar no cotidiano dessas turmas é que as professoras restringem-se a escolher determinada "brincadeira" e a definir como ela vai acontecer, não prevendo novas relações e significados que possam emergir a partir das interações entre as crianças e dessas com as professoras, ou seja, a participação das crianças não é contemplada e, na maioria das vezes, resume-se a seguir as orientações da professora, seguir as ordens, fazer do jeito "certo". E o foco na utilização do "jogo-atividade" está, quase sempre, no ensino de determinado conteúdo escolar.

Portanto, ao mesmo tempo em que as professoras destacam a importância e a necessidade da brincadeira na vida das crianças e nas práticas desenvolvidas na

escola, essas brincadeiras partem quase sempre de propostas das professoras e, não, das crianças e de suas culturas lúdicas. As crianças têm um "espaço" e um "tempo" para brincar na escola, mas esse brincar precisa ser iniciado, conduzido, dirigido pelo professor para ser "educativo". Na brincadeira, o controle; na ação da criança, a direção e a condução do adulto.

Sendo assim, a brincadeira, para acontecer na escola, precisa ser didatizada, controlada pelo adulto, ter sempre um fim que é "educativo" e, para ser educativo, o olhar, o pensar e o fazer do professor se sobrepõem ao olhar, ao pensar e ao fazer da criança ou, não o contempla.

Num dos encontros reflexivos realizados com as professoras, a questão do controle e do direcionamento nas brincadeiras das crianças surgiu como um tema de destaque na roda de conversa:

Eu acredito que a infância deve ter brincadeiras simples. Na minha infância eu brincava de bicicleta e cabana e eu considero que a infância precisa ter brincadeiras simples. Esse contexto todo que a gente vivencia hoje na Educação Infantil de ter que direcionar tudo, inclusive as brincadeiras com as crianças, intervir o tempo todo, poda a criatividade da criança. É o contexto que a gente vivencia aqui. Eles acham que você vai estimular cada vez mais se você intervir; eu não concordo. Aqui e em outros CMEIs da PMC, a brincadeira é sempre direcionada, tem que estar sempre intervindo e isso poda a imaginação. Agora você tem que falar, intervir, dizer, brincar junto. Você dá uma bola e não pode ser livre. E quando você dá uma brincadeira livre a criança não sabe como brincar. Tem que ser sempre direcionado. Você tem que estar o tempo todo direcionando, o tempo todo estimulando. Eu acredito que a criatividade pode ser espontânea. (Professora 9)

Os brinquedos também vêm muito prontos. (Professora 29)

Só que eles não estão tendo liberdade para criar. Tem também a questão da superproteção contra a violência. Antigamente era mais solto, mais livre. Hoje não pode cair, não pode se machucar, não pode isso, não pode aquilo. (Professora 23)

Essa coisa muito livre me preocupa, porque essa liberdade pode causar acidentes. A liberdade causa acidentes e isso é um problema, principalmente com os pais. A gente protege para evitar problemas. A atividade livre é complicada... Às vezes você poda essa criatividade, você prefere fazer – vamos brincar desse jeito – porque daí você tem o controle da situação, da atividade, das crianças e dos pais. (Professora 12)

(Registro de parte de uma roda de conversa – encontro reflexivo 2)

A fala da Professora 9 gerou reflexões no grupo e acredito que ela é reveladora de ambiguidades, tensões e contradições. Essa fala, apesar de deixar transparecer uma concepção de criança como aquela que precisa ser deixada livre

para se desenvolver, bem como, do brincar como algo espontâneo e natural, colocou em cena a preocupação com o direcionamento excessivo dado às brincadeiras que são realizadas na escola, o que, segundo essa professora, está tolhendo a criatividade e a imaginação das crianças. Tal percepção é relevante, tendo em vista a forma como o brincar vem sendo proposto e vivenciado na escola.

Segundo a professora, esse "direcionamento excessivo" é reflexo das orientações/determinações advindas da instituição na qual ela trabalha. Provavelmente, ela está se referindo as orientações obtidas nos cursos de formação⁴⁰, nos documentos oficiais e na própria escola, por meio da coordenação pedagógica. Cabem aqui alguns questionamentos: será que para romper com um uso espontâneo, casual e esporádico do brincar na escola, a intencionalidade no uso do brincar foi excessivamente destacada, gerando uma dicotomia própria do brincar – brincar livre x brincar dirigido – colocando, novamente, faces de uma mesma moeda em polos distintos e separados? Como as professoras estão entendendo essa participação/intervenção no brincar das crianças? E, aqui as falas das professoras 12 e 23 são reveladoras, pois, sinalizam a necessidade que as professoras têm de controlar demasiadamente as ações das crianças, aqui justificada pelo medo de que as coisas possam não sair do jeito programado ou ainda porque "pode causar acidentes". Nas palavras de uma das professoras *"às vezes você poda essa criatividade, você prefere fazer – vamos brincar desse jeito – porque daí você tem o controle da situação, da atividade, das crianças e dos pais"* (professora 12).

Podemos inferir que as brincadeiras livres são compreendidas como espaços de não intervenção do adulto ou um mero passatempo e as dirigidas são tidas como educativas e, portanto, pressupõem a intervenção e o direcionamento da atividade pela professora. Esse trecho da roda de conversa é revelador dessa proposição:

⁴⁰ Devido aos limites do presente trabalho, não temos conhecimento aprofundado acerca do formato e dos conteúdos dos cursos oferecidos às professoras, tampouco das orientações que são dadas pela gestão pedagógica da escola. No entanto, sabemos que, tanto as professoras quanto as educadoras podem participar de cursos esporádicos ofertados pela PMC, mediante sorteio e/ou escolha da pedagoga. A prefeitura também tem um convênio com um instituto de educação de São Paulo (Avisalá) que oferece cursos aos gestores para que repassem aos professores de suas escolas. E há uma produção de materiais que as pedagogas têm acesso e disponibilizam às professoras, dentre eles os principais são: as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, os Cadernos Pedagógicos que abordam diferentes temas: oralidade, arte, movimento e práticas inclusivas; e, os Referenciais para Estudo e Planejamento da Educação infantil, composto por três cadernos que abordam: a leitura e contação de histórias; cantos de atividades diversificadas e modalidades organizativas do tempo didático e planejamento e avaliação.

Tem que dar atividade para as crianças, tem que ter resultado. (Professora 4)

Mas, nesta fase eles têm que estar sempre brincando, é a fase da brincadeira. (Professora 10)

É a fase do brincar sim, mas só que é o brincar aprendendo! Ninguém aqui vai colocar o brincar só para brincar e pronto. É o brincar para ensinar algo. (Professora 4)

(Registro de parte de uma roda de conversa – encontro reflexivo 1)

Portanto a ideia de liberdade relaciona-se com a da não intervenção e participação da professora e, não, ao modo como essa participação ou intervenção poderia ser feita, ou seja, liberdade significaria deixar as crianças "fazerem o que quiserem com uma bola, sem intervir"; e não a liberdade de se expressar, de falar, de ser ouvida, de fazer escolhas e de receber da professora a mediação, o apoio afetivo e intelectual para ampliar e ressignificar suas ações, produções, criações. Uma liberdade que se constrói na relação com o outro, que abre espaço para autorias, igualdades e diferenças. Concordamos com Rocha (2010, p.16) quando ela destaca que:

*A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre os adultos e a alteridade da infância e exige que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, de subordinação, passando a constituir relações nas quais adultos e crianças **compartilham amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação**, ainda que com patamares inevitavelmente diferenciados. (grifos nossos)*

Ao refletir sobre essa situação, não podemos deixar de nos perguntar: como participar do brincar e de outras ações das crianças sem controlar e direcionar de forma demasiada? Como favorecer a liberdade de expressão das crianças, sem impor modelos? Enfim, como conferir um espaço de autoria e participação das crianças se as professoras veem a criança como um ser que precisa ser "ensinado", controlado e protegido pelo professor, um ser puro, frágil e inocente? Os "limites" às ações e à participação das crianças estão nos "limites" dos olhares das professoras, que ainda não conseguiram se deslocar dos pressupostos e paradigmas da criança carente, imatura e dependente. Concordamos com Mayumi Souza Lima (1989, p.11) quando ela destaca que:

A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação [...]. O medo maior é o do desconhecido, do novo que pode surgir na ação das crianças e que pode colocar-nos diante da necessidade de nos repensarmos enquanto profissionais, enquanto pessoas que dominam o saber e, portanto, o poder.

Sem dúvida, o jogo e a brincadeira são cenários ricos de aprendizagem. Conhecer as potencialidades do brincar, seu papel no interior da escola, sua importância na vida das crianças, saber organizar espaços, tempos, materiais, cenários e intervenções junto ao brincar infantil é fundamental. Mas o que parece que está acontecendo nesta escola é a transformação do brincar em "aula". Muda-se a estratégia didática, sem mudar a concepção da professora. Ela não dá mais uma folha mimeografa com um desenho para pintar, mas dá um jogo no qual a criança também fica passiva diante das decisões, das ações e intenções que partem sempre da professora, e quase nunca, das crianças. Não mudando o olhar, parece que fica difícil mudar o fazer e, mais do que o fazer, as relações e interações que compõem esse fazer!

O olhar para as crianças como atores sociais, produtoras de cultura se vincula a uma compreensão sobre a importância do brincar como experiência de produção cultural própria da infância e de sua alteridade frente ao mundo dos adultos. Tal concepção é fundamental para a efetivação da infância como tempo de direitos e da escola como um lugar pensado para e com as crianças, um lugar onde a brincadeira, a expressão e a participação infantil são contempladas e favorecidas. As crianças precisam ser vistas como co-constituidoras de conhecimento e cultura, e essa visão implica reconhecer suas expressões nas mais variadas linguagens.

Em função de uma rotina rígida e controlada de forma exacerbada pelo tempo cronológico, linear e fragmentado, sem espaço para vivências e experiências compartilhadas, *a criança como um ser que brinca*, na verdade brinca muito pouco nessa escola. O brincar não se configura em um espaço de produção cultural, de autoria, de invenção e diálogo com o mundo, mas, sim, de controle, de "ensino", onde predomina a instrução do professor e, não, as linguagens e produções simbólicas das crianças.

As professoras estão muito apegadas às rotinas e às atividades de cunho mais tradicional, não conseguindo ver a criança na sua poesia e na sua forma metafórica de significar o mundo.

6.1.4 A CRIANÇA COMO UM SER QUE APRENDE

Ser criança é ser capaz de aprender tudo!
Professora 15

A criança foi frequentemente narrada como um *ser que aprende*, ou seja, as professoras reconhecem o tempo da infância como um tempo de muitas descobertas, muitas aprendizagens. Para realçar essa imagem, podemos destacar as falas destas professoras, ao responderem as questões 6 e 7 da entrevista:

A criança é mais aberta ao aprendizado. Elas aceitam tudo. Então, tem que tomar cuidado, se policiar com o que você faz. Porque elas estão abertas a tudo. (Professora 4)

Eles são pequeninhos; pra dar bons frutos, aquela fase de 0 a 7 anos que você tem que por tudo de bom, jogar na memória ali, o que deve fazer, o que não deve. Educação, obedecer, respeito e isso é uma coisa que você tem que fazer na roda de conversa e falar todo dia e falar, explicar para as crianças, então, alguma coisa elas vão levar para frente. (Professora 27)

Eu acho que criança é uma esponja e quanto mais você coloca, mais ela tem condições de aprender e de se desenvolver. (Professora 10)

É o educar, mostrar o caminho, essa é a parte principal. Mostrar o caminho correto. É uma linha, dar tipo uma lição. Olha vocês são pequenos, mas, depois, vocês têm que estudar para terem as coisas mais tarde. (Professora 25)

Eu acho assim que essa fase que eles estão, 4/5 anos, é a fase que eles mais absorvem. Então, tudo o que a gente investir, que a gente ensinar é o que vai ser. (Professora 26)

Nossa, é difícil né, ser criança né, acho que é estar aberto pro mundo, é um ser aberto pro mundo, ele recebe o que o mundo está ali oferecendo pra ele. Então ser criança é estar aberto pro mundo mesmo! É o comecinho né? Ele está começando a entender as coisas, a assimilar e a fazer todas as coisas. (Professora 29)

Pelas falas destacadas, depreende-se que "aprender" se configura em receber de forma mais verticalizada e impositiva, valores e conhecimentos dos adultos. A imagem é a da professora que ensina (passa valores, informações, conhecimentos) e a da criança que aprende (recebe, absorve esses valores, essas informações e conhecimentos), sendo esse processo unidirecional e calcado na transmissão e na instrução. Destacam-se aqui as palavras usadas pelas professoras ao falarem dessa *criança como um ser que aprende*: "colocar, jogar ali dentro, mostrar o caminho correto, dar uma lição, absorver, receber, assimilar, entender". Certamente são palavras inundadas de sentidos, os quais são reveladores do modo de interagir e, portanto, de "ensinar" das professoras.

Sarmiento (2007) destaca que as crianças foram pensadas prioritariamente como objetos ou destinatários de processos de socialização, pelos quais as gerações mais novas adquirem normas, valores, crenças e ideias do seu grupo social de pertença, sendo introduzidas à reprodução social. Essa parece ser a visão das professoras, pois tanto a socialização quanto a aprendizagem das crianças são percebidas como tendo uma via de mão única e, não, como uma relação recíproca, na qual as crianças também interferem. Portanto um sabe (professora) e outro não sabe (criança) e há algo "correto" a ser transmitido.

Não há, por parte das professoras, a compreensão das crianças como atores sociais e autores capazes de modificar e criar culturas, embora inseridas, influenciadas e atreladas à cultura dos adultos. A criança é vista como objeto "menor", signo de incompletude e dependência do ponto de vista tanto cognitivo quanto moral.

Isso se manifesta na prática desenvolvida na escola, pois, em geral, a criança ocupa um lugar mais passivo, que ativo; mais de reprodução do que de criação; mais de espera do que de iniciativa; mais de ouvir, do que de ser ouvida. Acredito que isso já foi ilustrado com algumas das situações descritas anteriormente ao apontarmos a imagem da *criança como um ser que brinca*, tendo em vista a concepção do brincar que permeia e predomina nas práticas das professoras, ou seja, a transformação do brincar em "aula", sem espaço para as autorias e criações infantis. Para ampliar o olhar para essa questão, seguem trechos de algumas observações realizadas em duas turmas, uma de maternal II (2 e 3 anos) e outra de maternal III (3 e 4 anos), nas quais é possível perceber esse lugar ocupado pela criança, ou seja, o de mero aprendiz:

A professora mostrou uma bandeira do Brasil e perguntou:

- *O que representa isso aqui?* As crianças responderam:

- *Brasil.*

- *É o Brasil!* – fala a professora.

- *Vocês lembram quando trabalhamos as formas geométricas?* – as crianças respondem que sim.

- *Vejam, forma o losângulo, o círculo no meio* – coloquem as mãos.

- *Agora vamos voltar aos lugares. O que será que está escrito aqui?* – a professora responde: – *Ordem e Progresso.*

- *Que cores tem a bandeira? Verde/amarelo* – fala a professora.

- *Da cor da nossa camisa* – fala uma criança.

- *Isso! Da cor do uniforme da escola. E as estrelinhas? Por que têm estrelinhas? Por causa do céu,* responde a professora.

- *Por que estamos vendo a bandeira? Porque dia 7 de setembro é a Independência do Brasil,* fala a professora.

As crianças gritam:

- *Brasil, tcham, tcham, tcham,* várias vezes.

- *Por que a cor verde? Por causa de nossas matas. E o amarelo? Por causa do ouro. Vejam a aliança da professora é de ouro...*

Chega a hora do lanche e tem um aniversariante na turma. Nesse dia uma criança da sala estava fazendo aniversário e os pais foram até a escola para lanche com a turma e cantar parabéns para o filho.

Depois do lanche, a professora entrega para cada criança uma folha com a bandeira do Brasil para eles pintarem.

Enquanto os alunos pintam, a professora vai fazendo a haste da bandeira com um papel. Cada criança fica com sua bandeira e uma espada para participar do "desfile".

(Observação feita na turma das professoras 32 e 29)

As crianças estão com a professora na Niceteca (biblioteca da escola). Ela tem um livro nas mãos e fala para as crianças ficarem em silêncio que ela vai contar uma história.

- *Vou contar a história da Bruxa Salomé. É esta bruxa que está esperando os chapéus ficarem prontos.*

A professora contou a história para as crianças que se mostraram atentas, curiosas e interessadas. Ao final da leitura, as crianças começaram a ficar inquietas. A professora e a educadora pegaram nas mãos das crianças e foram caminhando para a sala de aula. Na sala, as crianças sentaram em seus lugares e a professora falou:

- *Agora vocês vão desenhar a Bruxa Salomé.*

(Vale destacar que antes das crianças irem para a biblioteca, a professora fez uma atividade na qual elas tinham que enfeitar um chapéu com as cores verde, amarelo e azul, pois estavam "comemorando" o dia da independência do Brasil. Ao "propor" a atividade para as crianças ela fala que tem uma bruxa na escola chamada Peruqueira que está esperando o chapéu ficar pronto e se ela não gostar vai jogar tudo no caldeirão da bruxa. Depois de falar isso a professora pergunta às crianças: vocês vão me ajudar a deixar o chapéu bonito? Ao ouvir isso, uma criança diz: e se ela não gostar do meu chapéu? É por isso que neste trecho da observação a professora fala que a bruxa Salomé (não mais a Peruqueira) é que estava esperando pelos chapéus).

(Observação realizada na turma das professoras 9 e 30)

Na primeira situação, a professora faz perguntas, mas ela mesma responde. As crianças não são ouvidas. Ao contrário, ocupam o papel de meros ouvintes. As perguntas não são utilizadas para instigar, provocar a imaginação e o levantamento de hipóteses das crianças. O que parece é que as crianças ficam tentando "adivinhar" o que a professora quer que elas respondam, mas, nessa situação, elas pouco se arriscam a falar. A professora sempre se adianta e "atropela" qualquer possibilidade de formulação de ideias, hipóteses, relações e criações das crianças. Concordamos com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.76) quando destacam que, "nesse tipo de conversa, a criança parece muito pobre e desamparada, uma criança vista como um objeto sem seus próprios recursos e potenciais, uma criança a ser preenchida com conhecimento, mas não desafiada".

O que se percebe é que há pouca interação entre as crianças diante de uma fala tão orientadora e propositiva da professora. Nessa situação, bem como em outras situações observadas, em especial nos momentos de "roda de conversa", as vozes das crianças eram requisitadas apenas para responderem a algumas perguntas em coro, para dizer as palavras "certas", no momento certo, mas sem poder expressar seus saberes, desejos e questionamentos.

Na outra situação destacada, a professora faz a leitura de uma história para as crianças. Ao terminar a leitura, ela não estabelece um diálogo com as crianças, não se dispõe a ouvir os comentários sobre a história, as possíveis interpretações e sentidos construídos. Ler a história se configurou apenas em um motivo para realizar uma atividade – o desenho. O mais significativo nessa situação é que, quando a professora pede que as crianças façam o desenho, ela já diz o que elas devem desenhar, ou seja: *"Agora vocês vão desenhar a Bruxa Salomé"* (fala da professora 30).

É possível notar que, quando interagem com as crianças, as professoras tendem a determinar os sentidos das suas ações, a antecipar respostas, ideias, movimentos, atropelando os sentidos que as próprias crianças podem e precisam construir. Concordamos com Dahlberg, Pence e Moss (2003, p.75) quando asseveram que,

As construções da infância e das crianças são produtos da prática; em outras palavras, o trabalho pedagógico é o produto de quem pensamos que a criança seja. A construção da criança como um vaso vazio ou como um reproduzidor dá origem a uma ideia da pedagogia ou da educação como um meio de transmitir à criança, ou depositar nela, um corpo predeterminado e inquestionável de conhecimento, com um significado pré-fabricado.

As profissionais esboçam, portanto, uma prática que finca raízes na abordagem tradicional de ensino, para a qual a criança é passiva, cabendo à educação discipliná-la e inculcar-lhes regras, através da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos. Isso pode ser percebido na fala destas professoras:

Criança para mim é pura, ela está pronta para aprender. As crianças nos imitam; então, se eu falar que ela vai conseguir, ela vai conseguir. Se eu não mostrar como é que faz ela não vai saber, ela só vai fazer se eu mostrar, porque ela vai me imitar. (Professora 7)

É que criança aprende de qualquer forma, é que tudo se aprende, né? Hoje em dia, é fácil se aprender qualquer coisa, mas, para que ela aprenda uma coisa que realmente faça sentido para ela, e que ela venha a ter bons frutos depois, ela precisa de alguém que procure direcionar, mostrar boas coisas para ela já, desde criança, seja na família, seja aqui. (Professora 29)

Essas falas corroboram, mais uma vez, a visão de socialização no sentido de inculcação de valores e regras, ou seja, a ideia de que a criança precisa ser moldada dentro de um padrão social e cultural que os adultos possuem, mas as crianças não. As professoras destacam a necessidade de se imprimir nas crianças hábitos considerados adequados, positivos e desejáveis e, também, que nelas estão depositadas as esperanças de um futuro melhor, o que pode ser corroborado por mais essas falas:

Criança é maneira que você tem de consertar o que você fez de errado, você projeta nela o que você gostaria de ter feito de certo, passar para ela e tentar dar um caminho. (Professora 28)

A responsabilidade é muito grande mesmo. Eles começam aqui. Você é o espelho pra eles. Você é a primeira professora. A primeira noção que eles têm, ou seja, eles vão te amar ou te odiar para o resto da vida e o que você ensinar agora, eles vão levar para o resto da vida. (Professora 4)

Portanto predomina, na concepção das professoras, a imagem da criança como um ser imaturo, dependente, que precisa ser preparado para se tornar "alguém" num futuro distante, perseguido à custa de uma escolarização das crianças dominada pela visão de mundo do adulto. Nessa concepção, ser criança é receber

passivamente dos pais, dos professores e da sociedade em geral, valores, ensinamentos, normas, saberes e reproduzi-los.

A imagem da *criança como um ser que aprende* se relaciona, por conseguinte, com as imagens mais tradicionais da criança: a de um ser passivo, heterônomo, frágil, submisso, dependente, imaturo e em processo de socialização, ou seja, a imagem da criança como um objeto passivo de um processo de socialização regido por instituições (escola, família, religião).

Assim, podemos dizer que a imagem da *criança como um ser que aprende* está fortemente impregnada pela visão do "ofício de aluno", ou seja, pela imagem da criança como aprendiz (reprodutor de cultura) e, não, pelo "ofício de criança", o que implica em considerar, valorizar, ressignificar, ampliar as culturas infantis no interior da escola, favorecendo o diálogo e o entrelaçamento de culturas.

As atividades desenvolvidas focam mais no conteúdo que o professor pode ensinar (transmitir) do que nas hipóteses, ideias e relações que as crianças podem produzir. Neste sentido, mais uma vez, é o ouvir a professora e o responder do jeito "certo e esperado" que prevalece.

Isso pôde ser percebido em algumas situações de “roda de conversa” que são realizadas com as crianças. Como já destacado anteriormente, essa é uma prática que faz parte da rotina das professoras e, nas entrevistas, elas ressaltaram a sua importância, como pode ser percebido nos relatos abaixo:

Eu acredito que o desenvolvimento da oralidade deles, de estarem ali na roda de conversa. Eu acho que é um momento muito importante de eles estarem colocando as questões deles e até aprendendo a ouvir, aprendendo a respeitar o colega. (Professora 1)

Eu espero que todos eles tenham essa facilidade de comunicação, de colocar suas ideias. A roda de conversa é importante em nossa rotina. (Professora 10)

Em geral, as professoras utilizam a “roda” para “conversar” sobre algum tema que está sendo trabalhado com a turma. No entanto, foi possível perceber que se trata de um momento em que “perguntas” são feitas, mas sem se estabelecer diálogos genuínos entre as crianças e as professoras. Elas pouco ouvem as crianças e não oferecem tempo e espaço necessário para que as crianças possam conversar

entre elas, ampliando suas ideias a partir das hipóteses e dos saberes de seus colegas. Isso pode ser percebido na situação destacada a seguir, na qual a professora faz uma roda de conversa sobre o tema “animais”, assunto que ela estava trabalhando com a turma:

As crianças estão sentadas para fazer a roda de conversa. A professora tem nas mãos um livro sobre animais.

– *Vocês lembram que na semana passada nós vimos animais vertebrados e mamíferos?* Fala a professora.

– *É, o cavalo!* Diz uma criança.

– *É... E cavalo é o que?*

– *Grande!* Fala outra criança.

– *E têm mais coisas, ele também tem...?* (fala a professora)

– *Pelo, ele mama, come mato, nasce da barriga da mãe* (completam algumas crianças)

– *Que animais podemos ter em casa?*

Nesse momento, a professora foi mostrando alguns animais do livro e as crianças foram falando:

– *Gato, coelho, cachorro.*

– *Olha, que animal é esse?* Pergunta a professora apontando para um animal do livro (onça).

– *Tigre, onça* (falam algumas crianças).

– *Onça é pintadinha e tigre é listradinho*, explica a professora. *Então, é uma onça.*

– *Olha um urso polar!* Fala uma criança

– *Por que é urso polar?* Pergunta outra criança

– *Porque é branco*, responde uma criança.

– *Porque só tem lá em cima onde é muito frio e neve* (responde a professora sem fazer referência a fala da criança que diz que é porque ele é branco).

– *Olha o peixe* fala uma criança)

– *Não é peixe, é piranha e come coisa que tem sangue* (fala outra criança)

– *Come coisa que se movimenta* (fala a professora)

– *Olha a jiboia!* (fala uma criança)

– *E jiboia é o quê?*

– *É uma cobra.* (responde uma criança)

(Observação realizada na sala das professoras 28 e 4)

Como o próprio nome já destaca, a roda de conversa pressupõe o diálogo, o que implica em promover a interação entre os participantes da “roda”, que buscam coordenar ideias e argumentos, estabelecendo relações para construir significados coletivamente. Em um diálogo, usamos a fala do outro para continuar ou explicar a nossa fala, numa busca constante de interação e construção conjunta de ideias. A professora amplia o universo discursivo das crianças e cria condições para ela produzir seu próprio texto, quando se envolve com o que ela diz, torna-se uma interlocutora que faz perguntas, escuta as respostas, solicita esclarecimentos,

propiciando o cruzamento e o encontro de discursos diversos para produzir algo novo.

No entanto, percebe-se que a professora não faz perguntas de modo que as crianças possam explicitar e justificar suas ideias, hipóteses e teorias. Não há, também, a oportunidade de aprender a partir do que uma determinada criança diz. Quando uma criança fala que a piranha “come coisa que tem sangue”, a professora não leva em conta esse comentário e “corrige” dizendo que “come coisa que se movimenta”. A pergunta da criança sobre o urso polar, que poderia suscitar inúmeras hipóteses não foi explorada, bem como o conhecimento do aluno que comentou o fato de que esse animal é branco. Pergunta-se para ouvir o que já foi “ensinado e perguntado”. A professora vai saber o que ela quer saber, mas não o que as crianças sabem. Enfim, não há uma escuta que priorize os conteúdos trazidos pelas crianças, suas novidades, suas perguntas, seus saberes e curiosidades. A criança com voz, que sabe muitas coisas (mas coisas diferentes) foi “silenciada”, pois a roda de conversa se constituiu mais em um jogo de perguntas que “não perguntam” e de um falar sem se preocupar em ouvir e compartilhar saberes. Vale aqui realçar as palavras de Kohan (2007, p.130):

Essas perguntas são perguntas de instrutores: perguntas que não interrogam, que não se interrogam. Pergunta-se o que já se sabe. Pergunta-se sem perguntar, porque se sabe ou se acredita saber, desde um poder autorreferente, para escutar a única resposta que confirma seu saber e seu poder, que os deixa inalterados nessa terra aparentemente firme que se outorgaram a si mesmos.

É imprescindível acolher a fala das crianças, respeitando as suas ideias e opiniões e favorecendo sua efetiva participação e protagonismo. Nesse processo é preciso dar voz, mas, sobretudo, ouvir essa voz. As crianças falam (de muitas maneiras), mas, será que estão sendo ouvidas? No processo de troca, de histórias compartilhadas, as crianças precisam diferenciar-se umas das outras, com voz e vez para se expressarem, mas sobretudo, tendo ouvidos atentos e sensíveis para lhe conferirem visibilidade.

O cotidiano observado revelou, portanto, que as professoras concebem as crianças como sujeitos dependentes dos projetos dos adultos. Isso parece ser determinante de todo o trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

No que tange a imagem da *criança como um ser que aprende*, outra concepção que surgiu é que as crianças aprendem na Educação Infantil conhecimentos que serão importantes nas séries seguintes, ou seja, a Educação Infantil prepararia a criança para enfrentar, com mais competência, as "exigências" presentes no Ensino Fundamental. Isso ficou mais evidente nas professoras do pré, mas apareceu também nas turmas das crianças menores. Essas falas corroboram essa concepção:

Eu gostaria que eles conseguissem escrever o nome deles e tivessem um pouquinho mais de estímulo pra depois, pra preparar lá na frente, no ensino de primeiro, segundo, terceiro ano; que eles tenham noções aqui do que eles vão precisar lá na frente. (Professora 14)

O pré não alfabetiza e sim prepara pra ser alfabetizado. A gente prepara a coordenação motora fina. Nós damos a base pra ele chegar na primeira série e aprender a ler e escrever. Mas os pais não! Querem que eles aprendam a ler e escrever já. (Professora 5)

Eu espero que eles saiam daqui assim preparados pra ir pra uma escola de ensino fundamental; que realmente essa base que eles estão tendo aqui sirva como degrau pra escola que eles vão, porque a partir do ano que vem eles vão pra uma escola de ensino fundamental onde a rotina é completamente diferente. (Professora 26)

Na nossa prática não dá para colocar o "romantismo". Ou a gente chega onde tem que chegar, ou trabalhamos com a coordenação para chegar no pré preparado, apto a aprender ou não dá. Tem que dar atividade. Nós planejamos e queremos uma resposta das crianças. (Professora 4)

Fica claro nos relatos das professoras, a ideia de "preparação para". Aqui, o presente é importante, mas, em função do que se poderá ou não aprender "de verdade" no futuro. Ainda é muito forte a ideia de que o que é feito na Educação Infantil não vai ser "visto e valorizado" nesta etapa, pois são "pré-requisitos" para a aprendizagem das crianças. Na Educação Infantil não se aprende, mas prepara para aprender, "não se alfabetiza, mas prepara para ser alfabetizado". As falas a seguir, ilustram essa concepção:

É no fundamental que vai ver o que a gente fez. É só lá na frente que vai ver. Tem que conversar com as professoras do fundamental para saber. (Professora 18)

Não vê avanço agora, só depois. Na Educação Infantil não vê; só no fundamental. Lá é que eles colhem os frutos. (Professora 3)

Portanto, foi possível perceber na escola a presença de arranjos escolarizados que se antecipam nas práticas das professoras como meios de prepará-las para as fases posteriores da escolaridade formal sem a necessária valorização das experiências e das linguagens da infância. A poderosa e arraigada forma "escolar" ainda está presente e compromete a identidade e especificidade da Educação Infantil, colocando em cena práticas que didatizam o lúdico, bem como, outras ações desenvolvidas pelas professoras, como a contação de história e a roda de conversa. O objetivo de "ensinar" algo: as letras, os números, as cores, etc., ou mesmo "dar uma lição de moral" ainda está muito forte, contagiando ações que podem e devem se fazer presente nas escolas da infância, mas, que certamente precisam ser desenvolvidas com base em outros modos de interação e, portanto, promovendo outros lugares para a criança e a infância e, também, para as professoras.

Ao proferirem em seus discursos a imagem da Educação Infantil como um período que "prepara para a aprendizagem", ou seja, como um tempo que não é importante em si mesmo, mas sim depois, quando os "frutos poderão ser colhidos", as professoras deixam transparecer a ideia de uma criança que também "vai ser", "vai aprender" e que "ainda não é". O futuro é mais importante que o presente. E, como escreveu Rosenberg (1985, p.25) "na sociedade centrada no adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa".

A Educação Infantil que "prepara" abarca a imagem da criança que "vai ser". O período da infância é visto, portanto, como um treinamento para o futuro, como estágio preparatório, formativo, como um tempo de passagem. Como destacou Arroyo (2008, p.121) "não vemos nem conseguimos ver a infância, mas o adulto que nela sonhamos".

6.1.5 A CRIANÇA COMO UM SER EM DESENVOLVIMENTO

É uma fase em que eles estão conhecendo o mundo, crescendo, se desenvolvendo. O momento deles é muito lindo e a gente tem o prazer de poder participar.

Professora 5

Nas narrativas das professoras, destaca-se a visão da *criança como um ser em desenvolvimento*. Elas apontam o desenvolvimento como um processo no qual a criança passa por fases e, progressivamente, vai se tornando mais "madura", mais "capaz". Isso pode ser ilustrado pelas falas destas professoras:

Através dos desenhos que eles fazem que começa com a garatuja e vai tomando forma, vai passando as fases, a criança vai se desenvolvendo, o cérebro vai amadurecendo. É isso, é um ser em constante processo de desenvolvimento, através é claro, de um estímulo, mas se não tiver, eles mesmos vão se desenvolvendo e se tornando melhores, mais capazes. (Professora 25)

É aquela fase onde é a raiz, estão em desenvolvimento. Então é ali que você tem que fazer um trabalho em todas as áreas que é para ele se desenvolver, né? Coordenação motora grossa, fina, aquelas coisas. Então, tudo isso é importante, trabalhar com a lateralidade (direita/esquerda). É tudo importante no processo. (Professora 27)

De uma forma geral é o desenvolvimento infantil mesmo, para a criança ir para as outras etapas, porque o maternal na verdade é o início, né? Então, você tem que fazer com que a criança conviva bem em grupo com os colegas, aprenda a respeitar regras básicas de convivência. Então, é mais o desenvolvimento. (Professora 19).

Se a criança é um ser em desenvolvimento, é preciso conhecer e favorecer esse desenvolvimento. Essa questão permeou o discurso das professoras que apontaram para a necessidade de conhecer as fases de desenvolvimento pelas quais as crianças passam, bem como o que esperar de cada fase. Podemos inferir que, para as professoras, "conhecer a criança" é o mesmo que "conhecer o seu desenvolvimento", e o desenvolvimento é tido como uma sucessão de etapas/fases determinadas pelas quais a criança necessariamente tem que passar e ultrapassar

num tempo determinado. Isso pode ser corroborado pelas narrativas abaixo, as quais se referem, em especial, as respostas dadas às perguntas 8 e 9 da entrevista:

Conhecer o desenvolvimento da criança é fundamental, saber em que estágio ela está, o que a gente pode exigir dela naquela faixa etária, o que não. (Professora 3)

Saber o nível de desenvolvimento da faixa etária em que eles estão. (Professora 11)

O desenvolvimento infantil, as fases. Porque você vai acompanhar e ver: "essa criança aqui não está acompanhando". Claro que cada uma tem sua individualidade e seu tempo, só que tem coisas que a criança tem que fazer naquela faixa etária [...]. Porque acho que o principal é você saber disso, até onde a criança pode ir naquela faixa etária. Então, você tem que ter conhecimento disso. (Professora 13)

É importante você conhecer cada fase da criança em todos os aspectos: físico, motor, psicológico. [...] Para se trabalhar com crianças você precisa saber de psicologia, você precisa ter um pouco de medicina, ter um pouco de neurologia. Então, assim você tem que saber sobre aquele ser que você está desenvolvendo, muito mais do que saber sobre os conteúdos que você vai desenvolver. (Professora 10)

Precisa saber ser mãe. Desde limpar o nariz até o saber ensinar. Hoje a gente precisa ser psicóloga, dentista, ensinar a ver a cor, ter paciência. A professora tem que observar o que a criança aprende ou não, como é o seu desenvolvimento. (Professora 22)

As professoras apontam os discursos científicos como fontes privilegiadas de conhecimentos sobre as crianças e, entre esses discursos, destacam-se os da psicologia, da medicina e da neurologia, como pode ser percebido nas falas das professoras 10 e 22. Não há dúvida de que as teorias e os discursos oriundos das ciências são importantes e constituem-se em referências para a atuação docente e para a compreensão da criança e de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto percebe-se que as professoras esperam um desenvolvimento "padrão" e, portanto, fazem referências aos discursos científicos e às teorias que podem auxiliá-las nesse conhecimento, ou seja, uma espécie de "manual" que possa explicar o que a

criança é, o que pode ou não fazer naquela etapa, o que é esperado ou não naquela fase, etc.

Como escreveu Dahlberg, Pence e Moss (2003, p.63) "não existe algo como a criança ou a infância, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros o que as crianças são e o que a infância é". Porém foi possível constatar, nas falas acima destacadas, que a concepção de um desenvolvimento infantil homogêneo, universal e padronizado ainda se faz muito presente nas professoras dessa escola.

Isso confirma a hegemonia da produção científica que vem sendo produzida acerca das crianças, ou seja, as produções advindas da psicologia do desenvolvimento, as quais estão intimamente ligadas à imagem da *criança naturalmente desenvolvida* (JAMES; JENKS; PROUT, 1998). A criança é vista, portanto, como um ser que se desenvolve por meio de estágios universais e homogêneos e passa a ser olhada, analisada e comparada em função desse suposto desenvolvimento, o qual é sempre "esperado" dentro de um tempo e um período determinado.

Dalbergh, Moss e Pence (2003) falam da *criança como natureza ou científica com estágios biológicos*, destacando que essa concepção produz uma imagem de criança abstrata, descontextualizada e normatizada, definida por meio de noções gerais de maturidade ou por meio de estágios de desenvolvimento.

Sarmiento (2007) fala sobre as invisibilidades às quais as crianças foram e, muitas vezes, ainda são submetidas. Ele destaca a invisibilidade histórica e cívica, ambas decorrentes de uma invisibilidade científica. Essa invisibilidade científica não se refere à falta de estudos sobre a criança, mas, sim, ao tipo dominante de produção de conhecimento. Para esse autor, a psicologia do desenvolvimento, com base em larga medida nas ideias de Piaget (ou pelo menos, em muitas das suas interpretações), contribuiu para a visão das crianças, "como seres dotados de uma epistemologia em trânsito, percorrendo sucessivas etapas de desenvolvimento, numa lógica cumulativa, linear e progressiva até atingirem os estádios cognitivos e morais adultos" (SARMENTO, 2007, p.42).

Outra imagem que pode ser destacada aqui é a da *criança normal*, pois foi possível perceber, nas falas das professoras, uma redução das idiosincrasias individuais a determinados denominadores comuns, considerados critérios ou normas características da idade. Desse modo, a noção de *criança normal* apoia-se sobre um mecanismo de minimização das diferenças entre os sujeitos e maximização das

semelhanças. De acordo com Mollo-Bouvier (2005, p.398), "o advento da escolaridade obrigatória coincidiu com o desenvolvimento de uma psicologia orientada pela preocupação com uma observação científica da criança, que fixava as diferenças autorizadas em relação a uma normalidade tanto intelectual como social".

Castro (1998) fala da *infância sob medida*, ou seja, uma infância cujo trajeto estaria especificamente prescrito e explicitado e onde algumas sequências seriam melhores do que outras; enfim, uma infância normatizada. Segundo essa autora,

Tuteladas e menorizadas, a infância e a adolescência são 'roteirizadas' dentro de uma ordem previsível de aquisições, conquistas e habilidades, e *mutatis mutandis*, de deficiências, defasagens e incapacidades. A imaginação desenvolvimentista sobre a criança e o adolescente pauta-se pelo raciocínio do "já chegou", "já conseguiu", ou do "ainda não consegue", "ainda não faz", ou "ainda não pode fazer". Assim, diferentemente de outros momentos da vida humana, a variabilidade entre os sujeitos na infância e na adolescência foi reduzida a trajetórias demarcadas de antemão que servem de "guias" e critérios para as práticas de intervenção junto a esta população (p.29).

A infância é compreendida, portanto, como um período em que se sucedem fases de um modo linear e evolutivo, independentemente do contexto sociocultural no qual as crianças estão imersas. De modo geral, as professoras revelaram essa concepção, pois foram poucas as que destacaram o papel da educação e do contexto sociocultural nesse processo.

Houve uma ênfase acentuada nas etapas, vinculadas às idades de cada turma, ou seja, ao que é "esperado" nessa faixa etária. As professoras parecem mais preocupadas em identificar as fases, avaliar as crianças e fazer o que "é possível" para a idade em que elas se encontram, e isso é, em grande parte, "determinado" pelo desenvolvimento e, não, potencializado pela aprendizagem.

É muito forte ainda a ideia de que o desenvolvimento cria as condições para o ensino e a aprendizagem das crianças, o que se contrapõe à perspectiva da psicologia histórico-cultural, a qual postula que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, ou seja, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento. Vygotsky (1994, p.101) enfatiza que "o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento".

Está impregnada nos discursos das professoras a ideia de que é necessário "esperar" para ensinar, e o que vai determinar o que pode ser ensinado e o que a criança pode aprender é o seu "desenvolvimento". Um desenvolvimento visto de forma mais natural que social, mais homogêneo que diversificado, mais atrelado às

idades e fases que as condições de vida e de aprendizagens oportunizadas às crianças. Pode-se dizer que tais sentidos constituídos sobre as crianças estão atrelados a uma concepção naturalizante da infância e calcado na ideia de que as práticas educativas encerram em si certas impossibilidades, uma vez que a visão é de que a criança não está pronta, ainda é imatura.

Além das falas já destacadas, podemos corroborar essas afirmações com as narrativas que se seguem:

Tem que conhecer a parte física, biológica da criança, a parte afetiva, emocional, tudo, tudo, as etapas, para poder saber o que é possível trabalhar e o que não. (Professora 18)

Estimular todo desenvolvimento motor, o físico, o intelectual de acordo com o que eles têm ou não de maturidade. (Professora 5)

Um desenvolvimento motor bem trabalhado e a questão cognitiva desenvolvida de acordo com o que ele pode dar. (Professora 24)

Em consequência da ideia de que há um desenvolvimento padrão, normal e mais adequado a ser seguido e "perseguido", as professoras demonstram dificuldades em lidar com as diferenças. Segue um relato indicativo dessa proposição:

Mas, na sala de aula tem aquela coisa, respeita-se sim as diferenças, a gente procurar fazer um interagir com o outro, mas tem aquela expressão que eu usei – tem que entrar no ritmo senão a coisa não funciona, não anda. Daí você vê que tem que ser todo mundo igual ou o mais parecido possível. Tem que dar a mesma atividade para todo mundo, tem que fazer a mesma atividade para o grupo. (Professora 4)

Ao mesmo tempo em que a professora destaca que essa diferença existe e precisa ser levada em conta, coloca também, que é preciso “entrar no ritmo”, que tem que ser “todo mundo muito parecido”, senão não dá para trabalhar, deixando transparecer a ideia de que a busca é por anular as diferenças e não por promovê-las. Não há a compreensão de que a heterogeneidade pode ser um rico potencial para trocas e aprendizagens compartilhadas. Promover a diferença é respeitar e

fazer valer a alteridade e singularidade de cada um. Concordamos com Abramowicz (2011, p. 32) quando ela assevera que:

Precisamos no nosso trabalho cotidiano incorporar o discurso das diferenças não como um desvio, que é o lugar em que o diferente tem sido colocado, mas como o mote de nossas práticas e das relações entre as crianças. Essa seria uma postura que reclama novos afetos, uma nova forma de se relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um “mesmo” de mim.

No relato que se segue, pode-se perceber uma fala que aponta para as diferenças entre as crianças e para as influências das condições de vida e de aprendizagens desses atores sociais:

Cada um tem o seu tempo. Tem que respeitar. Eu tenho 20 crianças. Cada uma é educada de uma forma, cada uma tem uma família distinta. Uns moram só com a mãe, uns moram com pai e mãe, uns moram com os avós. Então cada um vem de uma educação, de uma cultura diferenciada, então os 20 não vão sair daqui iguais. Cada um tem o seu tempo de aprendizagem, mas todos eles saem bem evoluídos em relação ao que eles entraram aqui, mas cada um vai desenvolver suas potencialidades ou através das habilidades motoras, alguns têm mais facilidade em fazer brincadeiras e atividades do que outros, outros têm mais habilidades pra desenho e pra pinturas. Então, tem que respeitar esse desenvolvimento individual da criança. (Professora 9)

Na fala dessa professora há a preocupação com o “desenvolvimento individual” de cada criança e um olhar para o que constitui cada uma, para as suas diferenças. No entanto, em outro momento da entrevista, essa professora fala que:

As crianças têm que ser tratadas iguais, independente da sua personalidade, característica, tem que cuidar muito nessa faixa etária. Quando elogiar um, elogiar todos. Tem desenhos que são maravilhosos e outros nem tanto, pois uns já estão numa fase mais adiantada, outros não e eu não posso exigir o que não é da idade dele. (Professora 9)

Portanto, podemos dizer que a visão predominante das professoras em relação ao desenvolvimento está pautada na homogeneidade, na abstração das diferenças, na ideia de etapas que precisam ser vencidas em um determinado tempo e na concepção de desenvolvimento como pré-requisito para o ensino e a aprendizagem das crianças.

Larrosa (2006) destaca que há diferentes olhares e formas de se relacionar com as crianças. Uma delas é quando olhamos para as crianças e vemos aquilo que já sabemos, e que vem dos saberes constituídos e dominantes, como os construídos pela psicologia, pela mídia e pela religião. Esse seria o “sujeito do reconhecimento”. Outra forma seria se apropriar da criança, sem reconhecê-la, pois o adulto a transforma em algo à sua medida. Esse seria o “sujeito da apropriação”. E por fim, Larrosa aponta um novo olhar para essa interação, a do “sujeito da experiência” que pressupõe o encontro com a criança e sua “eterna novidade” e possibilidade de reinvenção da vida. Vale aqui realçar as palavras de Larrosa (2006, p.16),

A infância entendida como o outro que nasce e que é aquilo que, ao olharmos, nos coloca em questão, tanto em relação àquilo que somos quanto em relação a todas essas imagens que construímos para classificá-la, para excluí-la, para nos protegemos de sua presença incômoda, para enquadrá-la em nossas instituições, para submetê-las às nossas práticas e, no limite, para fazê-la como nós mesmos, isso é para reduzir o que ela pode ter de inquietante e ameaçadora. A atenção à alteridade da infância talvez permita a emergência de outra forma de pensamento na educação e, talvez, de outro tipo de prática educativa. Enquanto relação com a alteridade daquele que nasce, a educação não é apenas o resultado da segurança de nosso saber e da arrogância de nosso poder, mas ela implica, também, nossa incerteza, nossa inquietude e nosso autoquestionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última,
e não há limites para o contexto dialógico.

Bakhtin

Colocar um "ponto final" em um trabalho não é tarefa fácil, tendo em vista que uma ideia puxa outra, um diálogo leva a outros e, diante de tamanha complexidade e riqueza do assunto abordado, as considerações finais constituem-se mais em um rol de perguntas, hipóteses, questionamentos, dúvidas e inquietações suscitadas por esse estudo.

Ao olhar para a realidade, interrogá-la, problematizá-la e confrontá-la com as intenções, os textos e contextos desta pesquisa, foi possível elaborar interpretações acerca dos significados que as professoras atribuem à criança e à infância, e da interação/relação entre esses significados e a prática desenvolvida na escola para, com isso, poder inferir o lugar que a criança ocupa nesse contexto.

Para tanto, com base em um estudo qualitativo de cunho hermenêutico e centrado no diálogo, na interpretação e na atribuição de significados, foram construídas o que, neste estudo, optou-se por chamar de *unidades de significação*.

As *unidades de significação* referem-se às imagens *predominantes* de criança e infância das professoras, constituindo-se em uma teia de sentidos que se imbricam mutuamente, advindas de um contexto particular que se deixou desvelar pelos discursos e práticas de seus atores – professoras e educadoras.

Vale ressaltar, também, que esse "caleidoscópio de imagens" guarda entre si relações múltiplas, de convergências e divergências, de tensões e contradições, não sendo estanques tampouco imutáveis. São produções simbólicas que se inserem em um contexto social e histórico determinado. E, como toda construção social, está continuamente sendo tecida e transformada por seus atores.

Refletindo acerca dessas *unidades de significação*, podemos dizer que, de forma predominante, a criança foi concebida como um **ser naturalmente bom**. E esse ser natural, bondoso e ingênuo revela-se na ideia de um ser menor, dócil, fácil de manipular e "ensinar". Subjaz aqui uma "infantilização" da criança e uma idealização acrítica e mitificada da infância.

Essa imagem idílica da infância origina paradoxos e contradições, que tensionam as relações das professoras com as crianças, oscilando entre a "verdadeira" ideia de criança e infância e sua "subversão", ou seja, entre uma criança idealizada, romanceada e mitificada, cuja imagem fundante e simbólica é a da pureza, da inocência, da ingenuidade e da verdade, e a das crianças em sua concretude, em suas múltiplas e diversas faces, condições e produções.

A criança como **um ser que vive na fantasia** coloca a criança e a infância em uma espécie de redoma que a protege e afasta do real, sendo essa a condição que lhe permite permanecer/ficar nessa infância mitificada, nessa fase dourada e mágica da vida. Portanto uma ideia de fantasia que pouco se vincula à forma singular de inserção, diálogo e compreensão do mundo que a criança faz ao brincar, ao criar metáforas, ao inventar, ao transpor mundos, ao transver o real. Como escreveu Manoel de Barros, "O olho vê/ A lembrança revê/ E a imaginação transvê/ É preciso transver o mundo".

A criança como **um ser que brinca** deixa-se transparecer em um discurso estéril, ou seja, esse ser que brinca apareceu mais no discurso das professoras que em suas interações com as crianças, pois, nessas interações, o brincar foi transformado em "aula", em uma "atividade" que pouco se assemelha ao poder de criar, conviver, dialogar, sentir e aprender que o "brincar de verdade" provoca e proporciona.

A criança como um **ser que aprende** revela uma crença no potencial de aprendizagem das crianças, mas revela, igualmente, uma concepção de aprendizagem calcada na ideia de inculcação e transmissão, que, mais uma vez, "menoriza" e oculta a criança e seu protagonismo.

E a criança vista como um **ser em desenvolvimento** deixa transparecer um domínio ainda muito presente da "criança científicizada", ou seja, explicada, teorizada, medida e avaliada segundo padrões preestabelecidos de desenvolvimento. Tal concepção mais delimita do que abre possibilidades, mais condiciona o olhar a ver o que falta na criança do que aquilo que ela é capaz de realizar, mais a sua fragilidade que a sua potência. A criança não é vista em sua complexidade irreduzível, sendo reduzida a manifestações de um pensamento ainda em construção. Como escreveu Larrosa (2006, p. 184), "a infância é significada como futuro, aquele que nos remete ao já previamente conhecido, o adulto, e não como porvir, como acontecimento que anuncia outras possibilidades de construção".

Essas *unidades de significação* estão umbilicalmente ligadas, uma se imbrica na outra, desvelando crenças, ideias, concepções e estereótipos que ecoam e ressoam nas imagens que, tradicionalmente, vêm sendo imputadas à criança e à infância, as quais carregam a marca de uma concepção mais naturalizada, homogênea e idealizada do que uma visão historicizadora, cultural e social.

Essas imagens, predominantes nos olhares e fazeres das professoras, deixam transparecer a força dos discursos construídos acerca da criança e da infância, em especial dos discursos científicos, que vêm nomeando, explicando e determinando lugares, espaços e ações junto às crianças. Suas narrativas não deixam dúvidas: esses discursos ainda são hegemônicos e permanecem influenciando, sobremaneira, suas práticas e suas formas de interação com as crianças.

Os olhares manifestam-se na prática e são determinantes das possibilidades dadas ou não às crianças, do lugar que elas podem ou não ocupar, do modo como podem ou não viver a infância na escola. Portanto, na prática das professoras, essas imagens ganham muitas nuances e contornos.

O que mais chamou atenção foi o excesso de controle e direcionamento das ações das crianças e sua pouca participação na organização dos tempos, espaços e fazeres da escola. O adulto decide, organiza, controla, vigia. As crianças não são convidadas a participar dessas ações, decisões, organizações, ou, quando são "convidadas", não são ouvidas. Poucas foram as situações em que as crianças tiveram voz – "voz ouvida". Porque a criança sempre fala, sempre se expressa, sempre se faz presente, mas é o olhar, o ouvir, o sentir do outro que eleva ou não essa voz, que promove ou não sua escuta – uma escuta séria, sensível e aberta aos pensamentos e linguagens especificamente infantis. Muitas vezes, a escuta é para ouvir o que já se ouviu, ou seja, é uma escuta do que é esperado pela professora. Enquanto a professora não ouve o que ela espera, ela não escuta e, não escutando, não dá voz.

A centralidade da professora subtrai as crianças de seu protagonismo, reservando a elas um lugar mais passivo que ativo; mais de reprodução que de produção e, portanto, mais de dependência que de autonomia e autoria. Nas brincadeiras, nas rodas de conversa e em outras situações observadas, é o olhar, o saber e o fazer das professoras que se sobressaem.

Destaca-se aqui a dificuldade em reconhecer a alteridade das crianças, suas diferenças, suas singularidades. Como as professoras estão muito pautadas por

conhecimentos já "determinados" e "esperados" sobre quem é a criança, ou sobre o que fazer com ela e o que não fazer, elas pouco se abrem para o que pode surgir no olhar e no fazer das próprias crianças com as quais convivem diariamente. Nesse sentido, as culturas da infância, suas gramáticas, suas manifestações não são reconhecidas e, não sendo reconhecidas, não são igualmente ressignificadas e ampliadas.

Reconhecer a alteridade das crianças pressupõe abandonar o olhar adultocêntrico, marcado pelo poder de dizer, predizer, fazer pelas crianças, moldá-las, uniformizá-las. Ao contrário, implica em "empoderar" as crianças, envolvendo-as na construção do cotidiano da escola. Dessa forma, elas seriam muito mais ouvidas, consultadas e tidas como interlocutores válidos e capazes de contribuir com a "eterna novidade do mundo". O reconhecimento da alteridade das crianças é fundamental na construção de uma escola e de uma pedagogia que respeite os direitos das crianças e que, portanto, se configure em um lugar construído *para* e *com* elas. Um lugar que abre espaço para as suas "cem linguagens" e que saiba ler, interpretar e significar essas linguagens.

No entanto o brincar, linguagem fundante das culturas da infância e cenário fundamental para criar, compreender, transformar, imaginar, sonhar, conviver, foi transformado em "aula". A "ludicidade" presente nas "atividades" desenvolvidas pelas professoras mascara o foco que ainda permanece na transmissão de conteúdos, no dar "aula", no ensinar de forma mais verticalizada e diretiva. O foco ainda está na professora, no que ela determina do modo como se pode ou não "brincar". E a criança, por ser concebida como um ser "menor", frágil, que precisa ser "ensinado" e controlado, ocupa, nessas práticas, um lugar que realça o "ofício de aluno" (aprendizes) e não o "ofício de criança" (produtora de culturas).

A "didatização" do brincar revela a influência de práticas escolarizantes presentes no Ensino Fundamental, nos espaços e tempos dessa escola. Os jogos e as brincadeiras são valorizados porque vão "ensinar algo", e isso pressupõe mais a ação do professor do que das crianças. Não se trata da brincadeira como cenário para favorecer o diálogo criativo e inventivo da criança com o mundo, instigando, realçando e promovendo, no interior da escola, o emergir das culturas da infância. O controle excessivo das ações das crianças durante esses momentos revela que o que "está em jogo" são as expectativas de "ensino" da professora, em detrimento das descobertas, hipóteses, criações e invenções das crianças.

A lógica presente é a do adulto e a organização dos espaços, tempos e fazeres no interior dessa escola são reveladores de uma ordem fixa, previsível e altamente controladora e, por conseguinte, sem lugar para a criança e seu protagonismo.

Portanto os significados que as professoras dessa escola atribuem à criança e à infância estão inscritos em seus discursos e práticas e influenciam no modo como a criança pode viver a infância e aprender (ou não) como criança no interior da escola.

Vale ressaltar que, ao tecer a análise das narrativas das professoras, ao perscrutar os significados ali presentes, deparei-me com um discurso muito mais homogêneo que diverso. Chamou-me a atenção a falta de alteridade tanto no discurso quanto na prática das professoras. Portanto, diante desse cenário, questões emergiram e geraram inquietações: a que se deve essa "aparente homogeneidade"? De onde emanam essas concepções tão arraigadas e idealizadas de criança e infância? Por que essas imagens ainda se fazem tão presentes no imaginário dessas professoras? E, por que não estão sendo problematizadas, transformadas?

Certamente, como já foi destacado, trata-se de uma construção simbólica, histórica e social, influenciada por um amálgama de fatores, entre os quais destacam-se: o conjunto de discursos científicos que vêm "falando" sobre a criança, mas sem deixar "falar a criança"; a história de vida das professoras; os discursos religiosos; a mídia. Enfim, a criança está situada nesse contexto histórico e social que a constitui e que influencia o modo como é ela vista e tratada.

Os discursos das professoras estão marcados por essa construção e por essa força simbólica que emana de tantas histórias, de tantas teorias, de tantos dizeres e fazeres relacionados à criança, à infância e à sua educação.

Outra questão que merece destaque diz respeito à profissionalização e à formação da professora da pequena infância. As pesquisas (KISHIMOTO, 2005; MICARELLO, 2006; KIEHN, 2007; KRAMER, 2005) que vêm sendo desenvolvidas nessa área destacam que a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil vem se dando de forma aligeirada, fragmentada, com o foco no Ensino Fundamental, sem atender às especificidades da criança pequena. E muitos cursos ainda priorizam a imagem de uma criança idealizada e normatizada, distante, por conseguinte, da concepção da criança como sujeito histórico e cultural, que produz culturas, que protagoniza sua história e que tem voz e participação tanto na manutenção como na transformação social.

Destaca-se, igualmente, no que tange a essa formação, que as professoras vêm sendo desconsideradas em seus saberes, histórias e produções, acabando por se configurarem em reprodutoras de "teorias sem práticas" e de "práticas sem teorias". Concordamos com Kramer (2005, p.179) quando ela enfatiza que:

O processo de formação alienante (fragmentado, marcado pela dissociação entre teoria e prática, episódico, caracterizado pelo sistema de "repasses" consecutivos) desapropria o professor da autonomia sobre o seu fazer, reduzindo-o a executor de políticas sobre as quais ele não tem qualquer ingerência.

As professoras que atuam no CMEI pesquisado também estão "imersas" nessa história, e isso, certamente, tem reflexos na forma como concebem o trabalho com as crianças e na forma como suas práticas são produzidas e/ou reproduzidas.

Sabemos que, devido a uma histórica desvalorização de seu papel como profissionais, aliada à falta de determinação acerca de sua função, as professoras que atuam na Educação Infantil vêm demonstrando dificuldades em exercer, de forma mais autônoma, sua ação, ficando à mercê de orientações, modelos, informações e determinações vindas de programas, currículos, pareceres, documentos legais, etc. Ao terem que "fazer de outro jeito", sem ter a possibilidade de questionar as suas mais íntimas e arraigadas concepções de criança e infância, de aprendizagem, de ensino, etc., e sem poderem voltar-se para sua prática, estabelecendo com ela um diálogo que as ajude a pensar *no que* fazer, mas também, *no como e por que* fazer, as professoras "mudam", sem mudar! Ou seja, "mudam-se" as práticas sem mudar, efetivamente, o papel da professora e, portanto, o lugar das crianças nessas ações e interações.

Nesse sentido, a professora também aparece como sujeito tutelado, pois acredita-se pouco na sua "competência", e a formação permanece, muitas vezes, calcada em modelos prontos, manuais e "receitas". Essa ação, no lugar de contribuir com a formação da professora, acaba por gerar um "consumismo pedagógico", que, ao invés de instigar a reflexividade e promover a produção de conhecimentos, instaura uma prática calcada em "modismos" e "receitas", tendo como consequência um fazer destituído de autoria.

A formação precisa ser um espaço de pluralidade de vozes e conquista da palavra, no qual as professoras também precisam ser ouvidas. No CMEI pesquisado,

percebe-se que as professoras falam o que é "possível" e "esperado" que falem sobre o seu trabalho, ou seja, aquilo que foi impresso em suas práticas como marca muito mais institucional que pessoal, sem a apropriação e ressignificação necessária por parte de cada professora.

Nóvoa (1995) destaca que a formação da professora não acontece (ou não deveria acontecer) por acumulação de conhecimentos, cursos ou técnicas e, sim, pela reflexão que essas propostas podem suscitar na sua prática docente. Portanto eu me pergunto: será que as professoras estão tendo espaços para refletirem sobre o que, o como e o porquê fazem determinadas atividades com as crianças? O foco parece estar mais no "o que fazer", revestindo as ações das professoras de "receituários pedagógicos" que elas reproduzem, mas sem alterar, significativamente, o modo de interação estabelecido com as crianças, tampouco as concepções que elas possuem de criança e infância.

Isso pôde ser percebido, por exemplo, em relação ao modo como a roda de conversa é desenvolvida pelas professoras, as quais consideram essa prática importante e necessária em sua rotina. No entanto esse momento, que deveria ser de escuta, diálogo e construção compartilhada de sentidos e conhecimentos, se reduz em monólogos, respostas em coro, vozes sem escutas, hipóteses sem questionamentos. Enfim, "muda-se" a prática sem mudar o olhar para essa prática, o que denota a falta de flexibilidade nas ações da professora. Freire (2005, p. 90), a respeito da reflexividade, comenta que "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão". A dimensão ação e reflexão estão imbricadas, e a palavra, o diálogo e o trabalho cooperativo promovem a plena formação profissional e humana.

Portanto, para que essa e outras práticas possam efetivamente ser promotoras de um "novo" lugar para a criança, o olhar e o refletir sobre essa ação precisam se fazer presentes. Para que uma prática mude o modo de olhar, de pensar, de sentir e de fazer da professora, ela precisa ser ressignificada, e isso pressupõe a possibilidade de colocar os seus saberes em questionamento, o que implica, igualmente, em valorizar esses saberes, ainda que com vistas a transformá-los.

Acredito, portanto, que os espaços e tempos de formação oferecidos às professoras não estão promovendo questionamentos, problematizações, rupturas e transformações nos modos de olhar, pensar e fazer. Sabemos que o modo de ver, conceber e olhar para as crianças interfere no lugar que é dado a elas. Os olhares

influenciam as práticas. Portanto, não mudando o olhar, será que é possível mudar o fazer? E, aqui, destaco mais uma pergunta que considero fundamental: é possível oferecer autoria às crianças sem que as professoras tenham espaço para a sua própria autoria?

Sendo assim, acredito que a falta de espaços para a autoria e o protagonismo das crianças também é, de certa forma, reflexo da falta de autoria e protagonismo das professoras. Sem autoria e sem serem igualmente reconhecidas em sua alteridade, as professoras parecem reproduzir um discurso e uma prática que não é delas.

Podemos inferir, portanto, que as professoras são, também, alvo de orientações muito prescritivas, que pouco ouvem e acolhem as suas experiências, bem como as suas dúvidas, questionamentos, saberes e desejos. São processos de formação que não as deixam falar, ou que não escutam o que elas falam. Eu posso falar, mas pode acontecer de ninguém me ouvir. Falar sem ser ouvida, ou calar-se diante de imposições e direcionamentos que anulam a autoria, as vivências, experiências e saberes das professoras? Essa é uma pergunta que os achados desta pesquisa suscitaram e que ainda necessita de resposta.

No entanto foi possível perceber que as professoras não estão tendo oportunidade para ressignificar seus saberes. Não ressignificam, não problematizam e, portanto, não transformam o que elas sabem e o que poderiam aprender. Destaca-se, portanto, a necessidade de protagonismo não apenas das crianças, mas também das professoras!

Olhar com outras "miradas" para as crianças e para a pedagogia da infância exige, por conseguinte, uma reconceitualização dos seus profissionais. Moss (2005) destaca a importância de se pensar o profissional da Educação Infantil como alguém capaz de produzir significados sobre sua prática e que precisa ter espaço para a reflexão sobre o seu fazer. Alguém que não apenas consome ideias, mas as produz, questionando e problematizando, constantemente, suas concepções de criança e infância e que, mais do que "ensinar", seja capaz de ouvir, ver, e deixar-se inspirar e aprender com o que as crianças dizem e fazem. Vale aqui realçar o dito por Moss (2005, p. 247):

Essa construção do profissional como pesquisador, reflexivo e co-construtor exige métodos de trabalho que enfatizem e possibilitem uma análise crítica e constante da prática – o que está acontecendo – e de como os profissionais veem e entendem a criança. Em vez de aplicar uma tecnologia para normatizar e categorizar, os profissionais precisam ser capazes de

usar a documentação, o diálogo e a reflexão para aprofundar seu entendimento e reconhecer a si mesmos enquanto criadores de significados em vez de descobridores da verdade.

O grande desafio parece ser, portanto, a transformação dos olhares: tanto das professoras em relação a si mesmas, quanto dos olhares delas para as crianças. E, para tanto, espaços mútuos de autoria precisam ser promovidos, contribuindo para que novos lugares sejam construídos, tanto para as crianças quanto para as professoras.

Com base nos resultados obtidos com esse estudo, acredito ser importante questionar: qual é o espaço que vem sendo dado à criança como sujeito histórico e cultural, bem como à infância como construção social nas políticas e práticas de formação das professoras? E quais os espaços dados às professoras, tanto nos cursos de formação inicial como nos de formação continuada, para atuarem como produtoras de significados e co-construtoras de conhecimento e cultura?

Sabemos que essas perguntas já ecoam e ressoam em estudos que vêm sendo desenvolvidos, os quais, certamente, precisam continuar; contribuindo dessa forma, para a construção de uma escola que promova outros olhares e lugares para a criança e a infância, bem como, para os profissionais que atuam na Educação Infantil.

E, talvez, as palavras de Kramer (2005, p.225) nos deem uma preciosa pista para enfrentar esse desafio:

Para observar as particularidades infantis, promover a formação coletiva de espaços de discussão da prática, é necessário superar a ideia de déficit a ser compensado, tanto das crianças, quanto dos professores que trabalham com elas: ao contrário, há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade. Atentar para os saberes e valores dos profissionais, a partir de seu horizonte social, para sua etnia, sua história de vida e trabalho é a singeleza que cerca uma proposta de formação, e nisso estão também sua força e possibilidade de êxito.

Para transformar a escola de Educação Infantil num lugar de autorias e de exercício de protagonismos, tanto das crianças quanto das professoras, acredito que é necessário fazer "comunhões" e promover um reencontro com a infância. E, aqui, trago as invenções e "peraltagens" que Manoel de Barros⁴¹ faz com as palavras e

⁴¹ Ver Manoel de Barros (2003).

que revelam, de modo intenso, a criança em sua irredutível força imaginativa, criativa, poética, brincante e sonhadora:

Cresci brincando no chão, entre formigas.
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão:
De um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças
De um pássaro e sua árvore.
(BARROS, 2003, p.3).

Eu estava a pensar em achadouros de infância.
Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal,
lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira.
Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro,
lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.
Sou hoje um caçador de achadouros de infância.
Vou meio dementado e enxada às costas
a cavar no meu quintal
vestígios dos meninos que fomos.
(BARROS, 2003, p.54).

Portanto acredito que é urgente e necessária uma comunhão da criança e da infância com a escola. Comunhão capaz de transformar a escola num lugar onde as crianças tenham o direito à alteridade da experiência da infância. Um lugar com muito tempo e espaço para a magia, a criatividade, a invenção, o jogo do faz de conta, o olhar que pergunta, a voz que ecoa, o gesto que fala, o corpo que brinca, o ouvido que escuta, e o fazer que marca e promove interações, entrelaçando culturas, saberes e olhares!

Sair de uma prática centrada apenas nas definições dos adultos para uma ação compartilhada, em que o lugar ativo e interativo da criança, sua presença e sua palavra são considerados, implica em reconhecer e dar visibilidade às diferentes manifestações da infância, conferindo à criança mais participação, mais autoria, e fazendo da escola de Educação Infantil um lugar onde suas marcas podem ser deixadas e tornam-se visíveis. Um lugar onde as vozes sejam ouvidas, as linguagens infantis promovidas, inundando de mais infância as paredes, o chão, as salas, os parques, os tempos e espaços da escola. *"Por que é de infância que o mundo tem precisão"* (Thiago de Mello). E porque é de infância e de criança que essa e muitas outras escolas também têm precisão!

E pelo que foi possível constatar nesta pesquisa, nessa mudança de olhares e lugares que são conferidos às crianças, as professoras têm um papel fundamental. Produzir outra ideia de criança implica em produzir outra ideia de professora, e isso implica em seu reconhecimento como profissional da Educação Infantil, que precisa, igualmente, ser reconhecida em sua autoria, em sua singularidade e alteridade.

Necessitamos nutrir a própria autoria para descobrir nossa singularidade, nossa diferença, nossa marca e, partindo disso, abrir "espaços de alteridades", no qual possam brotar diferenças, invenções, criações e o imprevisível.

No início desta dissertação, coloquei um poema intitulado "Por uma ideia de criança". Portanto termino (ainda que isso não encerre as discussões e os diálogos suscitados por esta investigação) com um texto inspirado nesse poema:

Por uma ideia de professora

Por uma ideia de professora
que faça da sua prática a sua autoria,
encharcando de infância e "comunhões"
o espaço da escola.

Por uma ideia de professora
que esteja sempre aberta ao novo
que pode emergir no olhar
e no fazer de cada criança.

Por uma ideia de professora
que promova e valorize as diferenças,
reconhecendo a alteridade da infância
e sendo reconhecida em sua própria alteridade.

Por uma ideia de professora
que saiba compartilhar com as crianças
as suas brincadeiras,
fantasias e sonhos.

Por uma ideia de professora
que saiba entrelaçar culturas,
promover o diálogo
e abrir espaços para
as autorias infantis.

E por uma ideia de escola
que, escutando professoras e crianças,
seja um espaço para o efetivo direito
de todos à participação e à cidadania.

E, para "finalizar", trago as palavras de Gadamer (1983, p.25): "Em hermenêutica há sempre algo por ser dito. E é nesse processo que se realiza não só o diálogo que cada ser pensante trava consigo, mas também, o diálogo no qual estamos todos compreendidos e que nunca cessará".

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e sociologia da infância. In: FARIA, Ana L. G.; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.17-36. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

AGOSTINHO, Kátia A. creche e pré-escola é “lugar” de criança? In: FILHO, Altino José M. F. (Org.). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

AQUINO, Ligia Maria M. L. L. de. Desafios para a efetivação do direito à educação para a pequena infância. In: VASQUES, Carl; SCHILICKMANN, Maria; CAMPOS, Rosânia (Orgs.). **Educação e infância**: múltiplos olhares, outras leituras. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p.149-168.

ARAUJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira, KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.171-196.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.167-184, jul. 2001.

_____. **A pedagogia na "era das revoluções"**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002a.

_____. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002b.

_____. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cedes**, Campinas, v.24, n.62, p.9-25, abr. 2004.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria C. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.119-140.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, Especial, p.1059-1083, out. 2007.

_____. Culturas e processos de socialização das crianças pequenas. **Revista Pátio Educação Infantil**, v.5, n.15, nov. 2007/fev. 2008.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da educação infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. **Revista Eletrônica Zero a Seis**, n.18, ago/dez. 2008.

BECCHI, Egle. Retórica de infância. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.12, n.22, p.63-95, ago./dez. 1994.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. 2004. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2004.

_____. Leis de diretrizes e bases e suas implicações na formação de professores de educação infantil. In: ALTINO, José Martins Filho (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.109-147.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KHULMANN JR., Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-60.

_____. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.1, p.207-225, jan./abr. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01; Resolução da Câmara de Educação Básica, aprovada em 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1999.

BRASIL. MEC. Recomendações do I Simpósio Nacional de Educação infantil. In: I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONFERÊNCIA NACIONAL PARA TODOS, 1., 1994, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.13-22.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p.32-42.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: COEDI/MEC, SEB, 2009.

CASTRO, Lucia R. **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

_____. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2001.

CAULY, Olivier. **Comenius o pai da pedagogia moderna**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

CERISARA, Ana B. **Rousseau e a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990.

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

_____. **Professores de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p.347-356.

_____. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2007. p.19-65.

CERISARA, Ana B.; BATISTA, Rosa e OLIVEIRA, A. M. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. **Revista Eletrônica Zero a Seis**, n.5, jan./jul. 2002.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

COMENIUS, João Amós. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p.31-50.

_____. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

COSTA, Adalvo da P. A.; VAREJÃO, Ana Maria L. Educação infantil: uma contextualização histórica. **Pró-discente**, Vitória/ES, n.6, v.3, abr. 1997.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta(Org.). **La psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS** (Antologia). Moscou: Progreso, 1987.

DELGADO, Ana C. **O que nós adultos sabemos sobre as crianças e suas infâncias**. Centro de Informação sobre a Criança - CEDIC, UMINHO - Instituto de Estudos da Criança - Braga, Portugal, 2004.

DELGADO, Ana C.; MULLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.15-24, jan./jun. 2006.

DEVECHI, Catia Piccolo V. A racionalidade comunicativa de Habermas e a possibilidade de crítica e objetividade na produção do conhecimento educacional empírico. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.16, n.31, p.259-273, jul./dez. 2010.

DEVECHI, Catia Piccolo V.; TREVISAN, Amarildo L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.43, p.148-201, jan./abr. 2010.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília, v.18, n.73, p.11-28, 2001.

_____. Um olhar histórico e antropológico sobre a infância e a cultura. **Revista Pátio Educação Infantil**, v.5, n.15, p.10-13, nov. 2007/fev. 2008.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EBY, Frederick. **História da educação moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. Porto Alegre: Globo, 1976.

EDWARDS, Carolyn; Gandini, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, Especial, p.1013-1038, out. 2005.

_____. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

FERNANDES, Susana B. **Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola: escolarização, infância e experiência**. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FIGUEIREDO, Fabiana; MICARELLO, H.; BARBOSA, S. N. Autonomia de professores da educação infantil: "a coisa vira, e o professor se vira". In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. (Educação em Ação).

FORMOSINHO, Júlia O.; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p.102-117.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Marcos Cezar. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de; KHULMANN JR., Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1997.

GAMBOA, Silvio Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

GANDINI, Leila; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

GRÜN, Mauro; COSTA, Marisa V. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.83-102.

GUIMARÃES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme R. dos. **Professores e infâncias**: estudos e experiências. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n.17, p.185-216, 2002.

JOBIM & SOUZA, Solange. A psicologia do desenvolvimento e as contribuições de Lev Vygotsky. In: FREITAS, Maria T. de A. (Org.). **Vygotsky um século depois**. Juiz de Fora: EDUF/JF, 1998. p.35-47.

_____. **Infância e linguagem**. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.13-38.

KUHLMANN JR., Moyses. Histórias da educação infantil brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, n.14 p.5-18, maio/ago. 2000.

_____. A circulação das ideias sobre a educação das crianças - Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KHULMANN JR., Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.459 - 501.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira P. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007. p.51-66.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KIEHN, Moema H. K. de A. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.64, fev. 1988.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.20, n.68, dez. 1999.

_____. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p.107-115.

_____. O sentido profissionalizante para o educador na infância. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p.329-346.

_____. Pedagogia e a formação de professores (as) de educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v.16, n.3, p.181-193, set./dez. 2005.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p.117-132.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz C., KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011. p.59-93.

_____. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. (Educação em Ação).

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia; JOBIM & SOUZA, Solange. **Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988a. p.119-142.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988b. p.59-84.

LESSARD-HEBERT, Michelle; GOYETE, Gabriel; BOUTIN, Gerard. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LIMA, Mayumi W. de Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989. (Coleção Cidade Aberta).

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril, 1973. (Coleção Os Pensadores).

LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano M. de; FERNANDES, Rogério. **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.59-104.

MARQUES, Mario O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Editora Injuí, 2006.

MARTINS FILHO, Altino J. (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MARTINS, Ligia M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p.27-50.

MARTINS, Heloisa H. t. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, maio/ago. 2004.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-posições**, Campinas, n.63, p.237-240, 2010.

MELLO, Suely A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, p.83-104, jan./jun. 2007.

_____. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, Sueli G. de; MILLER, Stela (Orgs). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. p.193-202.

MESQUIDA, Peri. **Piaget e Vygoysky**: um diálogo inacabado. Curitiba: Champagnat, 2000.

MICARELLO, Hilda A. L. S. **Professores da pré-escola**: trabalho, saberes e processos de construção de identidades. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

_____. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011. p.211-228. (Série Prática Pedagógica).

MINAYO, Maria C. de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p.391-403, maio/ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p.33-59, mar. 2001.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p.225-256.

MONTESORI, Maria. **A criança**. Lisboa: Portugal, 1936.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção social. In: COSTA, Marisa C. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana L. G.; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARÃES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme R. dos. **Professores e infâncias**: estudos e experiências. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011. p.13-28.

ONGARI, Barbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

PASQUALINI, Juliana. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia. Ser criança e ser aluno: concepções das professoras do 1.º ciclo do ensino básico. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.1, p.37-62, abr. 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense, 1972.

_____. **A epistemologia genética.** Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1996.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campinas: Autores Associados, 2005. p.85-100.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997. p.31-73.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância. In: MÜLLER, Fernanda (Org.) **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições.** São Paulo: Cortez, 2010a. p. 21- 41.

_____. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010b.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de C. **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p.631-643, maio/ago. 2010a.

_____. A tentação da diversidade e seus riscos. **Educação e Sociedade**, v.31, n.113, p.1121-1136, out./dez. 2010b.

_____. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-posições**, Campinas, v.22, n.1, p.199-211, jan./abr. 2011.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RECH, Ilona P. F. "Atividades" na Educação Infantil e posturas educativas. In: MARTINS FILHO, Altino J. (org.). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

REGO, Teresa Cristina Rego. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul./dez. 1997.

_____. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de uma consolidação de uma Pedagogia. 1999. 262f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP, Campinas, 1999.

_____. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n.16, jan./fev./mar./abr. 2001.

_____. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisas. **Educação Sociedade & Culturas**, n.17, p.67-88, 2002.

_____. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Prefeitura de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011. (Série Prática Pedagógica).

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

_____. Educação infantil pós-Fundeb: avanço e tensões. In: SOUZA, Gizele de. **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p.171-186.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Difusão, 1979.

SACRISTAN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAPAROLLI, Eliana C. L. **Educador Infantil**: uma ocupação de gênero feminino. 1997. 135p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coord.). **Saberes sobre as crianças**: para bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1999.

_____. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolarização. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE Aristeo Filho (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.33-51.

_____. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.17, p.13-32, 2002.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.^a modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004. p.9-34.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p.361-378, maio/ago. 2005.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel Jacinto. (orgs.). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. p.25-53.

_____. A reinvenção do ofício de criança e aluno. **Atos de Pesquisa – PPGE/ME FRUB**, v.6, p.581-602, set./dez. 2011a.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011b.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina S. de (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p.9-30.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p.7-37, mar. 2001.

_____. A indeterminação das fronteiras da idade. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, p.41-56, jan./jun. 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **A linguagem e outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

SOARES, Natália Fernandes. **Outras Infâncias**: a situação social das crianças atendidas numa Comissão de Proteção de Menores. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho: Braga, 2001.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação**: representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

SOUZA, Gizele. A educação da infância em debate: a especificidade da educação infantil na integração com o ensino fundamental. In: VASQUES, Carl; SCHILICKMANN, Maria; CAMPOS, Rosânia (Orgs.). **Educação e Infância**: múltiplos olhares, outras leituras. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p.181-196.

SOUZA, Solange Jobim e; PEREIRA, Rita Mansa R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p.25-42.

SZYMANSKI, L. R. A.; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber, 2004.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar: buscar a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p.66-86.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **FRATO: 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VIEIRA, Fátima; LINO, Dalila. As contribuições de Piaget para a pedagogia da infância. In: FORMOSINHO, Júlia O.; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.197-218.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A imaginação e a arte na infância**. Lisboa: Relógio D'água, 2009.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar da pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

ZAGO, Nadir. A Entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p.287-309.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)**. Moscou: Progreso, 1987. p.228-249.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Pesquisadora: _____

Data: __/__/__

Início da entrevista: __: __h

Término da entrevista: __: __h

Professora: _____ Turma: _____ Idade: _____

Escola: _____

Graduação: _____ Ano: _____

Pós-graduação: _____ Ano: _____

Docente há quanto tempo? _____

Tempo de atuação na escola: _____

1. Quais os motivos da sua opção pelo magistério? Por quê?
2. Quais os motivos da sua opção pela Educação Infantil? Por quê?
3. Como os alunos lhe chamam? (Quando apelido perguntar por quê?)
4. Dos cursos que você fez até hoje, qual contribui mais com a sua formação? Por quê?
5. Quais as características que você percebe em si mesma que correspondem às necessidades da Educação Infantil?
6. Como você define o que é ser criança?
7. O que a criança necessita para aprender e se desenvolver?
8. Atualmente, de tudo que você desenvolve em sala, qual prioridade destacaria na sua prática docente?
9. Que conhecimentos são necessários para o desenvolvimento de sua prática?
10. Que outros temas gostaria de estudar para aprimorar a sua prática profissional?
11. O que você imagina que os pais de seus alunos esperam de seu trabalho?
12. O que é esperado, de você, em termos de desenvolvimento, na faixa etária que trabalha?
13. O planejamento de suas aulas é realizado em conjunto com a equipe técnica da escola?
() Sim () Não
14. Você tem liberdade para modificar o planejamento? Relate uma situação.
15. Qual o lugar que a produção dos alunos ocupa na sala de aula?
16. Você faz registros da sua aula? () Sim () Não
- 16.1 Se sim, que tipo de registro você costuma fazer da sua aula? Com que frequência?
17. Como você compõe a sua sala de aula?

18. Qual a participação que você tem nas decisões no âmbito escolar?
19. Como você se define como professora?
20. A sua escola tem Associação de Pais e Mestres? Se sim, como funciona?
21. Você está satisfeita com o salário que recebe? Por quê?

APÊNDICE B - OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Observadora: _____ Escola: _____ Data: ____/____/____

Critérios	Sim	Não	Parcialmente
MOBILIÁRIO DA SALA DE AULA			
1. possibilita adequação para a faixa etária			
2. permite que os alunos tenham acesso aos materiais disponíveis para o trabalho			
3. favorece diversas possibilidades de arranjo de acordo com o trabalho proposto;			
4. a mobília, os brinquedos e materiais de uso pedagógico entre outros, estão em condições de uso			
ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA			
1. apresenta espaços diversificados para atender os diferentes estilos de aprendizagem (trabalho individual, em grupo, cantos de atividades diversificadas, leitura e contação de história) entre outros.			
2. os espaços que compõem a sala de aula são funcionais e bem organizados			
3. possui recursos tecnológicos () computador () TV () vídeo () DVD () som () relógio () termômetro () outros			
PAINÉIS/PAREDES DA SALA DE AULA E DE OUTROS ESPAÇOS			
1. são organizados de forma a propiciar a interação, a aprendizagem, a comunicação			
2. as produções dos alunos revelam e valorizam as linguagens infantis			
3. apresentam murais interativos, comunicativos			
4. contemplam os conteúdos e as produções dos alunos favorecendo a aprendizagem			
5. contemplam os conteúdos e as produções dos alunos			
6. as produções expostas dos alunos recebem acabamentos que as valorizam			
7. são renovados periodicamente			
8. há a exposição de: () calendário () numerais () chamada () alfabeto () rotina () outros			
9. os elementos do item 5 são utilizados pelo () professor () alunos			
CORREDORES/OUTROS ESPAÇOS			
1. existe sala específica e comum para guardar os materiais didáticos e os recursos tecnológicos (som, material de papelaria, etc.)			
2. o espaço da biblioteca ou sala de leitura é ocupado por alunos e professores sistematicamente			
3. possui espaço livre para o desenvolvimento de atividades que envolvem o movimento			
4. possui parque infantil adequado à faixa etária			
5. possui sala de professores própria			
6. são ambientes preparados para favorecer a aprendizagem			
7. evidenciam um bom aproveitamento do espaço			
8. as cores dos espaços que compõem a escola são claras (paredes, cortinas e teto) evitando a poluição visual			
9. os ruídos e sons produzidos na escola e seu entorno evitam a poluição sonora			
10. possui banheiros adequados a faixa etária			
11. possui refeitório adequado a faixa etária			
12. a escola está preparada para receber alunos portadores de necessidades especiais			

* Nos itens colocados parcialmente, justificar.

ANÁLISE DA OBSERVADORA:

APÊNDICE C - FICHA AUXILIAR DA OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA

Escola: _____

Observadora: _____

Horário da observação: _____ **Data:** _____

Professora: _____ **Turma:** _____ **N.º de alunos:** _____

1. O contexto da observação:

2. Como o aluno chama a professora:

- ☐ nome
☐ apelido
☐ tia
☐ outros – qual _____

3. Maneira predominante de interação da professora com o aluno:

- ☐ carinhosa
☐ ríspida
☐ irônica
☐ pelo olhar
☐ contato físico
☐ outros – qual _____

4. Como a professora chama o aluno:

- ☐ usa o nome próprio
☐ apelido
☐ outros – qual _____

5. Tipo de linguagem predominante utilizada pela professora:

- ☐ coloquial
☐ culta
☐ infantilizada

6. Estilo predominante de ensinar:

- ☐ tradicional centrado na professora
☐ tradicional dialogado
☐ tecnicista
☐ laissez faire
☐ interacionista
☐ cuidador

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DIREÇÃO

Eu _____, RG n.º _____, diretora da Escola _____, autorizo-o(a) a realização da pesquisa denominada: "**Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa**", cujo o objetivo é identificar o papel profissional e social da professora de Educação Infantil, sua percepção pessoal como educadora, na construção do conhecimento, para transformar, qualitativamente, a relação educativa entre professor/aluno.

Para tanto, a pesquisadora, no próprio espaço da escola e no período regular das aulas, observará os alunos em atividade nas diferentes áreas do conhecimento, bem como no convívio com colegas e professores no ambiente escolar.

Além da observação do aluno, será analisado o ambiente educativo e a prática pedagógica das professoras. Estou ciente de que a privacidade dos participantes será respeitada, ou seja, o nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

A responsável pela pesquisa é a professora Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho (3271-1655 ou 3271-1364), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada, compreendi a natureza e o objetivo do estudo. Concordo, voluntariamente, na realização da pesquisa em minha escola, sabendo que não receberei, nem pagarei nenhum valor econômico.

Curitiba, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do responsável pela escola

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSORAS

Eu _____, RG n.º _____, estou sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa denominada "**Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa**", cujo objetivo é identificar o papel profissional e social da professora de Educação Infantil, sua percepção pessoal como educadora, na construção do conhecimento, para transformar, qualitativamente, a relação educativa entre professor/aluno.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância e que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. A responsável pela pesquisa é a Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho (3271-1655 ou 3271-1364) no programa de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo. Li este termo, fui orientado(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Curitiba, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do(a) Professor(a)/ Educador(a)

Assinatura da Pesquisadora Responsável