

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Priscilla Moura Bastos Moraes

AS VOZES DA INFÂNCIA: NARRATIVAS E ESTÓRIAS DAS CRIANÇAS EM
INTERAÇÕES EM UMA UMEI DE BELO HORIZONTE

Belo Horizonte

2016

Priscilla Moura Bastos Moraes

AS VOZES DA INFÂNCIA: NARRATIVAS E ESTÓRIAS DAS CRIANÇAS EM
INTERAÇÕES EM UMA UMEI DE BELO HORIZONTE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Infantil

Orientador: Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares

Belo Horizonte

2016

Dissertação intitulada As Vozes da Infância: narrativas e estórias das crianças em interações em uma UMEI de Belo Horizonte, de autoria da mestrande Priscilla Moura Bastos Moraes, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação Infantil.

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares – Orientador (FAE – UFMG)

Profª Drª. Iza Rodrigues da Luz (FAE – UFMG)

Profª Drª. Mônica Correia Baptista (FAE – UFMG)

Profª Drª. Libéria Rodrigues Neves (Escola Guignard – UEMG) – Suplente

Profª Drª. Vanessa Ferraz Almeida Neves (FAE – UFMG) – Suplente

Belo Horizonte, 10 de fevereiro de 2016

*Dedico este trabalho às crianças
que me ensinam um pouco mais sobre a infância*

AGRADECIMENTOS

Às crianças, às professoras, à direção, à coordenação e aos demais funcionários da UMEI na qual realizei a pesquisa, minha gratidão pela receptividade e pelas experiências e saberes compartilhados.

Ao professor e orientador Ademilson, mais conhecido como Paco, pela parceria e tranquilidade na condução deste trabalho, pelos intensos diálogos filosóficos e políticos sobre a Educação Infantil e por sempre lembrar do “abrir e fechar da sanfona”.

Aos meus pais, Wilson e Rosiléa, e aos meus irmãos, Julianna e Juninho, por todo amor, conselhos e palavras de incentivo.

Ao meu esposo, Welington, minha gratidão por todo amor, cuidado e apoio incondicional na condução de mais um trabalho.

À minha cachorrinha Kiara, pelo companheirismo durante a escrita deste trabalho.

Aos amigos do coração e da docência, Nágela, Simone e Marcos, pela torcida e incentivo.

Às queridas Fernanda e Ayany, pela amizade e parceria que iniciamos no PROMESTRE.

RESUMO

A linguagem oral é uma das dimensões que constituem a formação dos sujeitos sociais. Trata-se de um processo que se inicia na primeira infância com a apropriação da linguagem e atribuição de sentidos ao mundo. Além de sua função representativa, a linguagem também é uma forma de comunicação e interação social. As primeiras experiências com a linguagem possibilitam às crianças a integração ao universo simbólico e cultural. Inicialmente, as crianças fazem um uso da linguagem que ainda não está condicionado às convenções linguísticas e isso se evidencia, por exemplo, na ludicidade que permeia as brincadeiras, nas culturas infantis que produzem em interação com seus pares e nas narrativas que elaboram para contar ou reinventar suas experiências. Neste sentido, as crianças não só expressam um pensamento com a palavra, como também aprendem a jogar com a polissemia da linguagem. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a linguagem oral de crianças a partir das narrativas e histórias que contam em interações em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Possui caráter qualitativo e se estruturou numa parceria com as crianças, tendo como instrumentos metodológicos a observação participante, as anotações no diário de campo, os registros fotográficos e as filmagens de atividades que evidenciaram a linguagem oral. Essa parceria viabilizou um espaço de interlocução com as crianças essencial para a compreensão de suas formas de narrar e contar suas histórias. Tomamos como referencial teórico para este trabalho os estudos de Corsaro (2011), Sarmiento e Gouvêa (2009), Benjamin (1994; 2002; 2013) e Vigotski (2014). A pesquisa também contemplou um breve estudo da história da Educação Infantil em face do reconhecimento da criança como um sujeito de direito. Por fim, como requisito do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, produzimos, a partir das filmagens e fotografias feitas mediante autorização das famílias, professores e com o consentimento das crianças, um pequeno vídeo intitulado *O que nos contam as crianças sobre uma visita a uma exposição de artes*.

Palavras-chave: Crianças, Linguagem Oral, Narrativas, UMEI.

ABSTRACT

Oral language is one of the dimensions that constitute the formation of social subjects. It is a process that begins in early childhood with the appropriation of language and the assignment of meanings to the world. Besides its representative function, language is also a form of communication and social interaction. The first experiments with language enable children to integrate themselves into the symbolic and cultural universe. Initially, children use a kind of language that is not yet conditioned to linguistic conventions and this is shown, for example, in the playfulness that permeates the games, in the childhood cultures that children produce in the interaction with their peers and in the narratives that they create to tell or reinvent their experiences. In this sense, children do not only express a thought with words, they learn to play with the polysemy of language. This research is aimed at analyzing children's oral language taking for granted the narratives and stories that they tell in their interactions in a Municipal Unit of Childhood Education from Belo Horizonte. The research is qualitative and is structured in a partnership with the children. The methodological tools used in this research are the participant observation, the notes in the field journal, and the photographs and the footages that show activities that demonstrate oral language. This partnership enabled the interaction with the children, which is essential to understand their ways of narrating and telling their stories. We take as a theoretical framework the studies of Corsaro (2011), Sarmiento and Gouvêa (2009), Benjamin (1994; 2002; 2013), and Vygotsky (2014). The research also includes a brief study of the history of early childhood education in relation to the recognition of children as subjects of law. Finally, as a requirement of the Professional Master's Program in Education and Teaching, we produced, from the footages and photographs taken with the permission of the families, teachers, and with the consent of the children, a short video titled What the children tell us about a visit to an art exhibition.

Keywords: Children, Oral Language, Narratives, UMEI.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Crianças assistindo ao “Pré-produto”.....	79
Figura 2	Atividade – Desenhos para a abertura do vídeo.....	79
Figura 3	Desenhos para ilustrar a abertura do vídeo.....	79
Figura 4	Atividades e brincadeiras na horta da UMEI.....	93
Figura 5	Brincadeira <i>Bate Mão</i>	94

LISTA DE SIGLAS

BH	Belo Horizonte
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBE	Câmara de Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DOM	Diário Oficial do Município
FAE	Faculdade de Educação
FMEI	Fórum Mineiro de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MLPC	Movimento de Luta Pró-Creches
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE	Plano Nacional de Educação
RME	Rede Municipal de Ensino
SME	Sistema Municipal de Ensino
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: POR UMA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA.....	14
1.1 Introdução.....	14
1.2 Infâncias e crianças: algumas dimensões conceituais.....	17
1.3 Uma epistemologia da prática docente na Educação Infantil.....	25
1.3.1 A criança e sua abertura à linguagem.....	30
 CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	 36
2.1 Assistência e <i>educação</i> : um projeto nas primeiras instituições de Educação Infantil.....	37
2.2 Sobre o direito à educação na primeira infância.....	45
2.3 A Educação Infantil no município de Belo Horizonte.....	55
2.4 Diretrizes e Proposições Curriculares para a Educação Infantil.....	68
 CAPÍTULO 3: O QUE NOS CONTAM AS CRIANÇAS EM SUAS NARRATIVAS E ESTÓRIAS?.....	 75
3.1 Pesquisa <i>com</i> crianças: o percurso metodológico.....	76
3.2 Imagens literárias e filosóficas das infâncias e das crianças.....	80
3.3 O que nos falam as crianças em suas interações na UMEI?.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
ANEXOS.....	107

INTRODUÇÃO

A docência na Educação Infantil é uma abertura para muitas indagações e reflexões. À medida que se aprende compartilhando experiências com as crianças pequenas numa instituição escolar, surgem outras e outras indagações. E, assim, o menino perguntador manifesta-se na adultez. Eis que todas as certezas e afirmações são desfeitas quando se atenta um pouco mais para as especificidades da infância, ou seria das infâncias? Infâncias e crianças.

O encontro entre a filosofia de Walter Benjamin e a literatura de João Guimarães Rosa também foi uma fonte de reflexões e indagações. Um encontro que se realizou na elaboração do estudo monográfico intitulado “Perspectivas e representações filosóficas na obra de Guimarães Rosa: Miguilim, a infância como alegoria” (ABREU; ALVARES; MORAES 2013), durante o curso de Pedagogia. Benjamin (2002; 2013), em seus fragmentos, evidencia as singularidades do olhar, do agir e da linguagem infantil. O menino Miguilim, personagem de *Campo Geral*, com seus modos de pensar e falar, me ensinou uma postura de alteridade, uma escuta mais atenciosa e aguçada das vozes infantis.

A indagação que persistia e conduziu este estudo foi: como as crianças elaboram e organizam as narrativas e histórias que nos contam?

O presente estudo teve como objetivo analisar a linguagem oral das crianças, a partir das narrativas e histórias que contam em interações em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte – UMEI. A escolha dessa instituição para a realização do trabalho de campo se deu pelo contexto de elaboração e efetivação de políticas públicas de educação destinadas à primeira infância no município. No ano de 2003, fora implantado o Programa Primeira Escola, que criou as UMEI's, ampliando consideravelmente o atendimento público e possibilitando às crianças das camadas populares o acesso à Educação Infantil.

As análises que subsidiaram a estrutura dessa dissertação estão organizadas em três capítulos. No capítulo 1, a partir da concepção de experiência presente em Benjamin (1994) e retomada por Larrosa (2002), apresentamos algumas experiências da docência na Educação Infantil, a fim de traçar os elementos que contribuíram para a elaboração do nosso objeto de estudo. Trata-se de uma retomada de memórias, uma epistemologia da prática. Também foram apresentadas algumas dimensões transitoriais que permeiam os modos de compreensão da infância e da criança.

No capítulo 2, apresentamos uma contextualização histórica da Educação Infantil no Brasil e mais especificamente em Belo Horizonte, destacando as leis que asseguram o direito à educação na primeira infância e os avanços desse atendimento no município. Abordamos alguns dos pressupostos da linguagem oral presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte.

No capítulo 3, traçamos brevemente o percurso metodológico da pesquisa realizada em uma UMEI, durante quatro meses – abril a julho de 2015 – acompanhando uma turma de crianças com quatro anos de idade. O registro das narrativas e histórias baseou-se na observação participante, nas anotações no diário de campo, fotografias e filmagens realizadas mediante autorização das famílias e também com o consentimento das crianças. Fizemos, ainda, um diálogo entre as imagens da infância e da criança presentes em algumas narrativas literárias e em fragmentos de Walter Benjamin. Por fim, a descrição e análise de algumas narrativas e histórias das crianças que ouvimos durante o trabalho de campo na UMEI.

Como requisito do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da FAE/UFMG, produzimos, a partir das filmagens e fotografias feitas na UMEI, um vídeo intitulado *O que nos contam as crianças sobre uma visita a uma exposição de artes*, apresentando-o como produto final.

A partir das interações estabelecidas com as crianças na pesquisa de campo, podemos identificar em diferentes situações a ludicidade que permeia os seus relatos, as suas histórias e suas invenções. As crianças pertencem a uma cultura social geral e produzem no interior desta a cultura infantil, significando e ressignificando o mundo. É preciso ouvir o que as crianças têm a dizer para aprendermos um pouco mais com elas e sobre a infância, a experiência que as constitui.

CAPÍTULO 1

POR UMA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

1.1 Introdução

Memórias e lembranças tecidas na temporalidade constituem experiências, subjetividades e conhecimentos adquiridos ao longo da formação humana. Adejar sobre esta memorabilidade e abrir as “gavetas” das impressões deixadas pela experiência possibilitam a imersão nas próprias especificidades e nos arranjos existenciais que nos constituem enquanto sujeitos históricos e políticos.

As memórias não se limitam a uma perspectiva individual e voluntária; estão evidentemente relacionadas às escolhas individuais e condicionadas a uma determinada circunstância coletiva e sociocultural e tem por oposição o esquecimento. Narrar experiências por meio das diferentes faces da linguagem consiste na externalização de momentos idouros, já vividos, e permite o sublinhar e até mesmo a ressignificação de concepções. Rememorar é conceder alteridade às próprias subjetivações.

Retomar algumas experiências da docência na Educação Infantil trouxe, num primeiro instante, as palavras de Jorge Larrosa (2002), escritas em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, em que o autor diz:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 21).

A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (LARROSA, 2002, p. 27).

Larrosa (2002) diferencia o *saber da experiência* do *saber da informação* a partir da leitura de textos benjaminianos, que apontam para a crise e a pobreza da experiência geradas pelos grandes conflitos da sociedade moderna. Ao refletir sobre a figura do narrador em *Magia e técnica, arte e política*, Benjamin (1994) demonstra o enfraquecimento da experiência intercambiada pelo narrador no mundo capitalista. Ocorre a desvalorização da memória, da percepção de sentidos de si mesmo e do outro, num caminho que dificilmente consegue

entrelaçar o presente, o passado e o futuro. “É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” (BENJAMIN, 1994, p. 197).

Nesta perspectiva, Larrosa (2002) afirma que nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Na contemporaneidade, a ênfase na informação, na opinião e na performatividade anula as possibilidades de experiência. A informação é quase uma antiexperiência e avessa à memória. Contudo, o autor nos chama a atenção para alguns sentidos atribuídos à experiência, dos quais destaca e afirma que a experiência “é o que nos passa”.

Para contrapor a efemeridade e as vivências demasiadamente rápidas da sociedade moderna, Larrosa (2002) descreve o *sujeito da experiência* que se assemelha a um território de passagem, a uma superfície sensível, na qual os acontecimentos o afetam de alguma forma, deixando marcas e vestígios. De qualquer modo, o *sujeito da experiência* se define não por sua atividade, mas por sua passividade, que se difere da oposição entre ativo e passivo. Trata-se de uma passividade “feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (LARROSA, 2002, p. 19).

O *sujeito da experiência* é, sobretudo, “um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 19). Portanto, a afirmação da experiência consiste na travessia minuciosa dos acontecimentos que nos tocam. A imersão nas palavras, nas diferentes dimensões da linguagem para estabelecer relações, criar representações e significados pode resultar em experiências dotadas de sentidos que nos afetam. A experiência requer gestos de interrupção – gestos que estão desaparecendo em tempos acelerados pelas novas tecnologias, que despertem a apuração do olhar, a escuta mais atenta, o demorar-se nos detalhes, o pensamento mais crítico e a arte do encontro.

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2002, p. 21).

Neste capítulo, apresento algumas reflexões e inquietações que surgiram no trabalho com crianças na Educação Infantil e abriram as possibilidades para este estudo. Trata-se, ainda, de compreender que de alguma maneira o “objeto” de pesquisa pode habitar e permear as nossas experiências; pode já estar inscrito em nós, em nosso eu. Neste sentido, talvez não exista neutralidade na escolha do “objeto” de pesquisa – como fundamenta a concepção cartesiana; diferentemente, ela pode estar impregnada de subjetivações.

A narrativa das próprias experiências possibilita a retomada de encontros vivenciados com outros sujeitos históricos e que de alguma maneira permeiam as nossas recordações. Os fios que tecem a minha trajetória revelam o entrelaçamento a outras histórias e acontecimentos, pressupondo que nenhuma experiência é solitária. A docência na Educação Infantil, o encontro cotidiano com crianças num espaço de escolarização, as interações entre crianças e crianças, e crianças e adultos, trouxeram os primeiros questionamentos sobre a linguagem oral na primeira infância e traçaram o percurso inicial deste estudo.

Em *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, Walter Benjamin (2002) questiona as propostas tradicionais de educação da criança e reflete sobre as dimensões sensíveis e estéticas que permeiam a infância. Os extratos benjaminianos descrevem as especificidades da infância que se revelam, por exemplo, na exploração de miudezas num *canteiro de obras*. É que as crianças “sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro”. Com estas miudezas, as crianças “estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos”, mais em estabelecer novas brincadeiras. Assim, “as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 2002, p. 104).

Trata-se de percepções que reconhecem as ações das crianças mediante a própria existência, criando as primeiras experiências e conexões com o mundo, estabelecendo relações por meio das brincadeiras no jardim, das coleções de “castanhas espinhosas” e dos “esconderijos da casa”. Nesta perspectiva benjaminiana, compreendo as crianças como sujeitos sociais de pouca idade, mas que efetivam, já na primeira infância, suas experiências a partir do brincar, das interações que estabelecem com o outro e na constituição da linguagem. As crianças possuem modos iniciais e específicos de narrar e contar as suas próprias histórias e aqui as vozes infantis representam os principais caminhos trilhados nesta pesquisa.

Contudo, antes de retomar as experiências, propomos uma incursão sobre algumas dimensões transitoriais, entendidas também como objetos transicionais¹ que envolvem a infância e a criança.

1.2 Infâncias e crianças: algumas dimensões conceituais

“Será preciso desvincularmo-nos de nossas certezas e predispor-mo-nos à insegurança do não saber. Enfim, abrimo-nos ao encontro” (LEAL, 2011, p. 27).

Inicialmente, os delineamentos da infância que emergem na modernidade e têm influências da objetividade racionalista vão defini-la como o período específico, etapista e vivenciado pela criança, pressupondo as relações assimétricas entre adultos e crianças. O termo *criança* representa uma faixa etária específica e, assim, a infância torna-se uma condição da *criança*, que ainda “não fala” e não responde por si mesma. A distinção entre *infância* e *criança* não ocorre de maneira tão simples, apesar dos seus significados se entrecruzarem; essas palavras não são sobreponíveis. Os estudos etimológicos podem auxiliar na compreensão desses termos.

A infância é uma palavra latina datada há mais de vinte séculos e os estudos etimológicos apontam que os primeiros sentidos de infância estão relacionados às normas e ao direito, ao domínio da *res pública*, muito mais do que ao âmbito privado e familiar. De acordo com Castello e Mársico (2007), um indivíduo de pouca idade é denominado *infans* (termo), palavra formada pelo prefixo privativo *in*, que indica negação, e *fari*, que significa “falar”, daí seus sentidos “que não fala” e “incapaz de falar”.

Esse mesmo termo – *infans* – também era designado à criança com idade mais avançada, assim, *infans* não se remete apenas à criança pequena que ainda não domina a fala, mas também faz referência aos que, por sua menoridade, não estão habilitados a participar dos tribunais, pois sua palavra ainda não é válida. *Infans*, quando substantivado, torna-se *infantia* e ambos significam “infante”, “infância” e “criança”. Essas denotações mostram que a palavra “infância” está associada a uma ausência, inscrita no marco de uma incapacidade.

¹ Objeto transicional é uma “expressão criada em 1951 por Donald Woods Winnicott para designar um objeto material (brinquedo, animal de pelúcia ou pedaço de pano) que tem para o bebê e a criança um valor eletivo, que lhe permite efetuar a transição necessária entre a primeira relação oral com a mãe e uma verdadeira relação de objeto” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 554).

Assim, por não falar, a infância *não se fala e, não se falando*, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer *eu*, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um *ele/ela* nos discursos alheios, a infância é sempre definida *de fora* (LAJOLO, 2006, p. 230).

A etimologia e o campo semântico trazem alguns elementos que auxiliam na compreensão da estrutura e dos significados de *infantes* e da *infância*. A infância majoritária ‘não fala por si’ e é concebida pelo outro; segue uma continuidade cronológica, linear, compreendida numa progressão sequencial da vida humana. “É a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo e norteia as ações das políticas públicas, os estatutos, os conselhos tutelares, as instituições de ensino” (KOHAN, 2007, p. 94).

Ao longo do século XX, no campo das ciências humanas e sociais, os domínios investigativos da infância estiveram consideravelmente com a psicologia, que se afirmou como espaço privilegiado de produção de conhecimento sobre a infância, informando as práticas de cuidado e de socialização da criança². No processo histórico que constituiu as distinções entre os campos de conhecimento, a criança tornou-se um objeto por excelência de uma psicologia do desenvolvimento que estabeleceu poucos diálogos com outras ciências como a sociologia, a história e a antropologia (GOUVÊA; SARMENTO, 2009).

Durante muitos anos, os estudos da psicologia do desenvolvimento construíram um modelo conceitual fundado numa perspectiva biologizante, na qual a idade era pensada como uma categoria substantiva e os processos sócio-históricos apenas influenciaram o decorrer de um desenvolvimento definido por uma maturação das estruturas internas (GOUVÊA; SARMENTO, 2009). Porém, é necessário ressaltar que a perspectiva etapista desse modelo conceitual não reduz as importantes contribuições da psicologia do desenvolvimento, ao diferenciar qualitativamente as estruturas cognitivas das crianças das estruturas que formam o adulto.

A crítica a uma perspectiva essencialista e etapista do desenvolvimento da criança não significa negar a singularidade das suas estratégias de significação

² No início do século XX existiam muitos estudos, ensaios e pesquisas sobre as crianças, especialmente nos domínios das ciências da saúde infantil, da psicologia ou do que se pode chamar de *puericultura* (GOUVÊA; SARMENTO, 2009). “A *puericultura* era considerada como a ciência da família, feita com a colaboração confiante da mãe e do médico, do amor materno esclarecido pela ciência. Além disso, também era entendida como a ciência que tem por fim pesquisar os conhecimentos relativos à reprodução e à conservação da espécie humana. Assim, a *puericultura* desdobrava-se numa perspectiva de controle racial, adotando princípios da eugenia, concepção racista que ganhava espaço nesse período” (KUHLMANN JR. 1998, p. 92).

do mundo, mas indica a possibilidade de apreendê-las como construção social, o que demanda um referencial interdisciplinar (GOUVÊA, 2011, p. 552).

As crianças “em trânsito” para a vida adulta foram, deste modo, analisadas prioritariamente como objeto do cuidado dos adultos. Neste sentido, a infância como um fenômeno social e a percepção da criança como um sujeito social, perduraram em larga medida para serem estudadas.

Nos estudos historiográficos da infância há uma tradição iniciada com Philippe Ariès, em sua conhecida obra *História social da criança e da família*, publicada originalmente em 1960. Referência recorrente nas investigações e pesquisas sobre a concepção da infância moderna, esta obra demarcou o início do questionamento da infância enquanto fenômeno natural e universal. A infância passou a ser compreendida como uma realidade social constituída historicamente. Ariès (1981) organiza seus estudos em duas abordagens nas quais tenta, primeiro, compreender as sociedades tradicionais e, em seguida, apresentar o novo lugar assumido pela criança e sua família nas sociedades industriais.

Durante a Idade Média, comumente após a fase de dependência plena da mãe, a criança era inserida nos mesmos espaços que os adultos, sem nenhuma distinção. A faixa etária ainda não era determinante para vivenciar situações ou lugares, evidenciando o não reconhecimento das especificidades das crianças neste período. Porém, as inovações da sociedade moderna – a formação da família nuclear, o trabalho industrial, a centralidade do Estado e outros – reorientaram os modos de pensar a criança, que se torna uma preocupação social, um indivíduo que precisa ao mesmo tempo ser protegido, mas cujos instintos precisam ser reprimidos e educados, passando a ocupar os espaços destinados a sua assistência e educação – creches, escolas maternas, jardins da infância, asilos de menores e orfanatos, e outros.

Há contraposições³, mas a infância foi considerada como uma construção da modernidade, principalmente depois dos estudos de Ariès (1981), que estabeleceu a origem do “sentimento de infância” no processo simbólico de constituição do sujeito moderno. O lugar marcante dos seus estudos foi reforçado pelas críticas desdobradas em obras posteriores, que no contexto brasileiro podemos encontrar em Del Priore (2004), Gouveia e Rocha (2010) e Kuhlmann Jr. (1998).

³ Jacques Gélis, no seu clássico estudo sobre *A individualização da criança*, discute o referencial analítico proposto por Ariès, reinterpretando seus dados históricos. “A crítica de Gélis aponta não apenas uma inconsistência na interpretação de Ariès, mas indica a fragilidade da formulação de um modo evolutivo” (GOUVEIA; ROCHA, 2010, p. 187).

Conforme Kuhlmann Jr. (1998), desde a década de 1960, vêm sendo publicados diferentes estudos na historiografia inglesa, francesa, norte-americana e italiana, que representam a expansão significativa à história da infância. Porém, a ideia de surgimento da infância a partir da modernidade e sua apresentação restrita às obras de Philippe Ariès, ou, mais genericamente, de que as reflexões tenham se destacado apenas naquela década, precisa ser problematizada. Em *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*, Kuhlmann Jr. (1998) apresenta histórias da infância do século XIX e afirma ser “necessário uma certa cautela para se caracterizar os pioneirismos no estudo da infância e no uso das fontes ou enfoques inovadores” (p. 17).

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como mostram pesquisas posteriores. Dentre as várias histórias, Kuhlmann Jr. (1998) nos fala do livro *L'Enfance au Moyen Age*, escrito por dois historiadores, Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, por ocasião de uma mostra na Biblioteca Nacional francesa, no ano de 1994. O livro compõe-se de pinturas e objetos que contrapõem a negação das especificidades da infância naquela época. A ampliação de estudos possibilita o acesso a diferentes “imagens de crianças, de famílias atenciosas, de móveis e roupas para crianças pequenas e da produção de brinquedos” (KUHLMANN JR., 1998, p. 22).

A transposição da linearidade dos estudos de Ariès (1981) para outros contextos históricos pode conduzir a modos de compreensão equivocados. Kuhlmann Jr. (1998) exemplifica esta divergência citando os estudos que identificam o aparecer do sentimento de infância no Brasil do final do século XIX, afirmando que nesse período vivia-se um processo semelhante ao que teria ocorrido na França do século XVII – “que é onde e quando Ariès identifica o início de uma mudança mais definitiva com relação ao sentimento de infância” (p. 21). Esses estudos não consideram, por exemplo, os indícios de um sentimento de infância presentes já no Brasil do século XVI, período em que o programa educacional jesuítico *Ratio Studiorum* estabeleceu as classes separadas por idade e introdução da disciplina.

Essas correspondências entre os diferentes períodos históricos são marcadas por uma concepção que não se atenta ao dinamismo e às transformações que constituem a história das sociedades.

Para Cambi e Ulivieri⁴ (1988, *apud* Kuhlmann Jr., 1998), as dimensões transitoriais que se observam em relação à infância não são lineares e ascendentes, como descreve Ariès. A

⁴ CAMBI, F.; ULIVIERI, S. *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia, 1988, p. 5-6.

realidade social e cultural da infância é muito complexa, pois está articulada em classes, com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo, num percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância. A ampliação de estudos e pesquisas sobre a história da infância viabiliza o acesso a um conjunto de temas e períodos, que reflete os modos de pensar a infância e a criança em diferentes épocas. Essa complexidade representa a inexistência de um tempo único na história.

Mas não se trata de ver apenas uma fragmentação: a multiplicidade de tempos em coexistência revela a multiplicidade de perspectivas com que os fenômenos podem ser interpretados, e tem como pressuposto a coexistência no mesmo tempo. A história seria uma maneira de contar, de narrar a unificação de tempos, de ligar tempos diversos a um tempo da humanidade, de construir sentidos, de modo a configurar processos históricos (KUHLMANN JR. 1998, p. 30).

Nos últimos anos, as perspectivas de investigação que buscam uma maior aproximação ao ponto de vista das crianças têm-se ampliado no campo das ciências humanas e sociais. Para Kuhlmann Jr. (1998), ao considerar a criança no interior dessas pesquisas, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre as crianças. A infância pode se configurar como outro mundo, do qual produzimos uma imagem mítica, porém, não há outro mundo, pois a interação, sempre transitória, é o espaço no qual a criança se desenvolve. As crianças participam ativa e *passivamente* (LARROSA, 2002) das relações que se constituem na sociedade, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico.

A expansão desses estudos em diferentes campos do conhecimento – sociologia, filosofia, antropologia, história, estudos da linguagem, estudos culturais, políticas públicas, psicologia e psicanálise e outros – mostra o seu caráter multidisciplinar e ocasiona a produção de um novo arcabouço teórico em relação à infância e à criança. Esses campos, ao mesmo tempo em que se ancoram nos referenciais epistêmicos das diferentes disciplinas, estabelecem interseções e transversalidades para apreender a infância como fenômeno social (GOUVÊA, 2011).

Portanto, as recentes afirmações da infância enquanto uma condição da experiência humana e o reconhecimento de sua dimensão social são reflexos da constante ampliação de estudos teóricos que discutem as várias infâncias e das possibilidades empíricas de pesquisas que se efetivam com as crianças, consideradas sujeitos sociais e participantes dos diferentes fenômenos históricos e culturais que compõem a vida social. Podemos, então, apreender que os modos de compreensão da infância e da criança são transitoriais e estão relacionados às

modificações e às intencionalidades presentes e defendidas no interior das diferentes sociedades.

Embora as reflexões sobre a criança nunca estivessem distantes ou ausentes do pensamento sociológico, a afirmação das crianças como atores sociais e da infância como uma dimensão social são concepções desenvolvidas no final do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 1990 (SARMENTO, 2009). No entanto, para compreendermos um pouco dessa transição na sociologia, iniciemos com alguns conceitos durkheimianos.

As teorias conceituais de Emile Durkheim (2010), uma das principais referências da sociologia, pressupõem que a existência da educação se efetiva, “em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda” (DURKHEIM, 2010, p. 45). As crianças constituíam uma geração sobre a qual os adultos deveriam educar e transmitir “socialização”.

Nos seus estudos, a homogeneidade é um dos aspectos que garante a manutenção da sociedade e, neste contexto, a educação tem a função primordial de reforçar essa homogeneidade, fixando, previamente, na alma das crianças, as alianças fundamentais exigidas pela vida coletiva. Portanto, a educação consiste na ação efetuada pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não dispõem de maturidade para a vida social, tendo por finalidade suscitar e desenvolver na criança “um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela tanto a sociedade política em seu conjunto quanto o meio ao qual está particularmente inserida” (DURKHEIM, 2010, p. 16).

Para o controle dos “humores endoidecidos” das crianças, Durkheim (2010) apresentou três elementos fundamentais para a educação moral das novas gerações, que deveriam se adequar às regras do jogo social, político e econômico. Desse modo, educar a criança significaria inscrever em sua subjetividade os três elementos da moralidade, que são: o *espírito da disciplina* – a criança adquire o gosto pela vida regular e repetitiva, e obediência à autoridade; o *espírito de abnegação* – a criança sacrifica-se aos ideais coletivos; e a *autonomia da vontade* – sinônimo de submissão esclarecida.

Sarmiento (2009) apresenta algumas justificativas sociais e epistemológicas para o demorado reconhecimento das crianças enquanto *atores sociais* na sociologia. As principais razões estão na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos. As crianças não eram consideradas como seres sociais plenos, sendo entendidas como um “vir a ser”, que resulta das

intencionalidades e ações dos adultos sobre as novas gerações. Neste contexto, o conceito “tradicional” de socialização corroborava para a ocultação e negação de sua alteridade. “Se as crianças são o ‘ainda não’, o ‘em vias de ser’, não adquirem um estatuto ontológico social pleno, nem se constituem como um ‘objeto’ epistemologicamente válido”, pois expressam sempre a falta, a incompletude e a dependência (SARMENTO, 2009, p. 20).

Inicialmente, a sociologia não se ocupou da criança como um ser social, mas promoveu o “aluno” – como vimos em Durkheim (2010) – a objeto científico para efetivar a socialização.

Contudo, as dimensões transitoriais do pensamento em relação à infância e à criança também se reafirmaram com a Sociologia da Infância, que, ao buscar a compreensão das condições atuais de vida das crianças, participa da elaboração e da construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. “Ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância” (SARMENTO, 2009, p. 19). Neste processo, as crianças se constituem como os principais sujeitos para a compreensão dessa realidade. A Sociologia da Infância pressupõe uma diferenciação analítica para o seu duplo “objeto” de estudo: *as crianças* como *atores sociais* nas interações que estabelecem com o meio social, e a *infância* como *categoria social* do tipo geracional, construída nas sociedades.

A disposição da infância como categoria social entre as demais categorias é problematizada por Sarmento (2009), pois trata-se de uma estrutura em que a posição da infância está condicionada às relações estabelecidas com outras categorias geracionais. Neste sentido, por exemplo, a infância depende da categoria geracional formada pelos adultos para o provimento de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e isso tem como consequência a relação assimétrica ligada ao poder e ao *status* social que têm os adultos e as crianças. Para essa estrutura, a condição etária é constituída como uma das principais diferenças entre os sujeitos sociais.

A existência de um grupo que é socialmente subalterno devido sua condição etária é, por consequência, essencial à definição da infância. Existe infância na medida em que historicamente a categoria etária foi constituída como diferença e que essa diferença é geradora de desigualdade (SARMENTO, 2009, p. 22).

Há legitimidade e reconhecimento social para a condução das crianças pelos adultos, e isso se justifica, por exemplo, se considerarmos as experiências de vida de um sujeito adulto frente às primeiras experiências de uma criança que está se inserindo no mundo social, as relações entre

as categorias geracionais podem não se caracterizar, sobretudo, como negativas ou de autoritarismo, mas podem refletir as possibilidades de diálogos e interações das crianças com os fenômenos sociais e culturais mediadas pelos adultos da família, pelos professores da escola, enfim, por um adulto. Por fim, a condição social da infância é, ao mesmo tempo, homogênea como categoria social, por estabelecer relações com outras categorias geracionais; e heterogênea, por ser atravessada por outras categorias sociais – gênero, etnia, contexto social e outros (SARMENTO, 2009).

A Sociologia da Infância abre possibilidades para o estudo e a compreensão da realidade social contemporânea, tendo a criança como um sujeito social, histórico e político, permeada nas interações que constituem sua humanização. Com base nos eixos programáticos elaborados por alguns estudiosos⁵, Sarmiento (2009) afirma e transcreve que o essencial do programa da Sociologia da Infância consiste em: o caráter não natural, mas histórico e social, da categoria infância; a diferenciação categorial da infância em face da adultez, por um lado, e de outras categorias sociais estruturais (classe, gênero, etnia, etc.), por outro; uma certa ontologia social que demarca e diferencia as concepções sociológicas das concepções biologizantes e desenvolvimentistas, individualistas e abstratizantes da noção de crianças patente noutras áreas das ciências humanas e sociais; a consequência teórica, epistemológica e política de um trabalho de conceitualização da infância, que toma as crianças e a infância a partir de seu próprio universo de referência.

Para além dos desafios teóricos suscitados no interior desse campo sociológico, a infância é, no mundo contemporâneo, um problema social que impulsiona mais fortemente o trabalho científico da Sociologia da Infância e, também, de outras áreas das ciências humanas e sociais.

Esta centralidade é atribuída à importância das crianças nas sociedades atuais nas quais se constitui um mercado de consumo de produtos para a infância de relevância econômica estratégica, além da mobilização crescente de adultos que trabalham com crianças – por exemplo, a obrigatoriedade da pré-escola e a responsabilidade da oferta pelos municípios ampliou significativamente o número de professores que trabalham com Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte – e ainda porque as crianças são percentualmente cada vez menos nas

⁵ PROUT, A.; JAMES, A. (1990). A new paradigm for the Sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Orgs.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: The Falmer, p. 7-34.
QVORTRUP, J. (2001). Childhood as a Social Phenomenon Revisited. In: BOIS-REYMOND, M.; SUNKER, R. *Childhood in Europe: Approaches, Trends, Findings*. Nova York: Peter Lang, p. 215-241.

sociedades atuais, e este processo decrescente do número de crianças em relação a outros grupos etários torna “sensível a sua presença/ausência, nos equilíbrios demográficos, nas relações de afeto, e até a prazo, na própria formação do rendimento das famílias e na estabilidade do Estado-Providência” (QVORTRUP, 1991, *apud* SARMENTO, 2009)⁶.

Faz-se necessário ressaltar que as abordagens teóricas e conceituais apresentadas até o momento não encerram as reflexões que tratam da infância e das crianças (destacamos, inclusive, a ampliação de estudos e discussões em diversos campos do conhecimento), mas exemplificam os diferentes modos de compreensão que circunscrevem a infância e as crianças em diferentes contextos e que fomentam nossas maneiras de concebê-las.

Se fomos formados numa tradição que concebe os processos de desenvolvimento como aquisição de habilidades para atingir a fase adulta, que entende a criança como o “vir a ser” passivo, desprovida de conhecimentos e somente à espera das ações e condução das gerações adultas, a concepção de alteridade traz rupturas para esta estrutura de inferioridade, ressignificando a infância como um fenômeno social e a criança como um sujeito social, pressupondo assim a suspensão de nossas certezas, verdades e a desnaturalização dos referenciais epistêmicos dominantes. Neste sentido, o desafio consiste em fomentar os estudos interdisciplinares da infância *com, para e sobre*⁷ as crianças.

É na experiência com a infância que aprendemos, pois a “criança pequena tem outro campo de percepção; ela vê aquilo que o adulto não vê mais, os pobres que moram nos porões cujas janelas beiram a calçada ou as figuras menores das estátuas erigidas para os vencedores” (GAGNEBIN, 1997, p. 182).

1.3 Uma epistemologia da prática docente na Educação Infantil

Há possibilidades transitoriais do pensamento, quando há janelas dispostas ao conhecimento. Os diálogos construídos entre as dimensões conceituais que envolvem a infância e as crianças apresentados acima residem na tentativa de efetivar uma *epistemologia da prática*, pois traçam os sentidos que estão de alguma maneira atrelados à prática docente.

⁶ QVORTRUP, J. (1991). *Childhood as a Social Phenomenon* – An Introduction a Series of National Reports. Eurosocial Report, 36. Vienne European Centre.

⁷ SOARES, Ademilson de Sousa. *Pressupostos epistemológicos das pesquisas para, com e sobre criança, infância e educação infantil*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Mimeografado.

Mas, afinal, o que entendemos por epistemologia? Quais são os significados atribuídos a este termo? Conforme Blackburn (1997), que descreve no *Dicionário Oxford de Filosofia*, a epistemologia apresenta alguns aspectos centrais: “[...] o lugar da experiência e da razão na gênese do conhecimento; a relação entre o conhecimento e a certeza [...] e as formas de conhecimento que emergem das novas conceitualizações do mundo” (BLACKBURN, 1997, p. 119).

O autor apresenta também duas metáforas em oposição para dar significado a esse termo. A epistemologia é semelhante a um edifício ou a uma pirâmide, construído sobre fundamentos. Nessa perspectiva, a atividade do filósofo é descrever os fundamentos e os métodos seguros que sustentam a construção. Esta metáfora faz referência à ideia do “dado” como uma base do conhecimento e, como metodologia de investigação, uma teoria da confirmação e da inferência racionalizada. Na segunda metáfora, a epistemologia é como um barco que não tem fundamentos, porém, sua força consiste na estabilidade dada pelas partes inter-relacionadas. Trata-se de uma oposição ao “dado” como fundamento, pois favorece ideias de coerência e holismo.

No *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*, Johnson (1997) aponta que a epistemologia está ligada a diferentes questões, dentre as quais destacam-se: ato de conhecer, incluindo a relação estabelecida entre o sujeito e o “objeto” do conhecimento; as variações entre os diferentes tipos de conhecimento – o científico, empírico, espiritual e outros; a natureza da verdade; as possibilidades de compreensão da vida social usando apenas dados científicos; os métodos para aquisição de diversos tipos de conhecimento; e o papel da racionalidade e dos sentidos no ato de conhecer.

De acordo com Abbagnano (2007), alguns pesquisadores contemporâneos rejeitam a concepção do conhecimento como uma “categoria” universal do espírito, uma “forma” universal da atividade humana ou do sujeito – significados atribuídos à epistemologia e assumem como objeto de indagação os procedimentos efetivos ou a linguagem científica, e o “conhecimento” em geral.

Para Japiassú e Marcondes (2008), o problema central da epistemologia, e que define seu estatuto geral, está no seguinte contraponto: o conhecimento poderá ser reduzido a um puro registro, pelo sujeito, dos dados organizados de antemão e independente dele no mundo exterior, ou se o sujeito poderá intervir e participar no conhecimento dos objetos. Para os

autores, a epistemologia não consiste na disciplina que tem por objeto a ciência verdadeira em que se estabelecem os títulos de legitimidade, mas em ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva.

Notemos que a epistemologia é permeada por diferentes significados que não se findam nas concepções apresentadas acima, mas representam as dimensões e atribuições de sentidos constituídos temporalmente por vertentes que se complementam, se opõem ou que modificam toda a estrutura conceitual. Porém, não se pode negar a sua *disposição* e a relação intrínseca ao conhecimento. Neste capítulo, as reflexões sobre a epistemologia no campo sociológico orientam a tarefa de analisar e narrar algumas experiências propiciadas pela docência na Educação Infantil, que culminaram como objetivo desse estudo: analisar a linguagem oral das crianças, a partir das narrativas e histórias que contam em interações em uma UMEI de Belo Horizonte.

A epistemologia da prática nas recentes concepções da Sociologia desmistifica a ideia de produção de conhecimento restrito à comunidade científica e das abordagens teóricas em detrimento da prática, apresentando reflexões sobre os saberes produzidos no interior da escola da Educação Básica, conhecimentos produzidos por professores que estão inseridos no processo de escolarização de crianças e jovens, e que, no dinamismo da relação ensino e aprendizagem, pensam e desenvolvem saberes a partir da prática docente. Assim, a epistemologia da prática consiste no “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIFF, 2002, p. 255).

A palavra *saber* tem seus sentidos ampliados, associando conhecimentos diversos, bem como competências, habilidades e atitudes. A epistemologia da prática tem como finalidade revelar esses saberes, compreender o trabalho dos professores e como incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam suas atividades de trabalho.

No Brasil, a partir da década de 1990, foram iniciadas pesquisas que tinham a formação e docência como objeto de investigação, dentre elas, a de Pimenta (1996), que, a partir de sua prática com estudantes de licenciatura, desenvolveu um estudo no qual destacou a relevância da mobilização dos saberes da experiência para construção da identidade profissional do professor. A autora identificou alguns saberes desenvolvidos na prática docente (*experiência, conhecimento e saberes pedagógicos*) e aponta que a sua fragmentação precisa ser superada.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 1996, p. 83).

A compreensão do trabalho docente toma como referência a prática pedagógica, os saberes pedagógicos e ontológicos que constituem o docente. No bojo dessas reflexões destaca-se o professor em sua própria formação, em diálogo e confronto com seus saberes e conhecimentos e com a prática vivenciada.

Para compreender as dimensões da profissão docente, Raymond e Tardiff (2000) realizaram um estudo no qual apresentam análises sobre as relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos *saberes profissionais* dos professores. Os autores atribuem à concepção de *saber* um amplo significado que engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes” (p. 212), ou seja, elementos que refletem o que os próprios professores consideram como *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*.

Raymond e Tardiff (2000) compreendem a *trajetória pré-profissional* como um fenômeno importante, pois um número considerável de professores afirma que o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem e sobre as funções docentes advém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. “Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal” (RAYMOND; TARDIFF, 2000, p. 216). Na temporalidade pode se estruturar a memorização de experiências educativas que contribuam para a construção do *Eu profissional* e se constitui o meio privilegiado de se chegar a isso.

A *trajetória profissional* é o segundo fenômeno apresentado pelos autores que reconhecem que os saberes dos professores são temporais, pois se desenvolvem no âmbito de uma carreira, ou seja, no decorrer de uma longa atividade profissional na qual há intervenções e dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também etapas e transições.

O professor que busca definir seu estilo e negociar, em meio a solicitações múltiplas e contraditórias, formas identitárias aceitáveis para si e para os outros (Dubar 1992, 1994) utilizará referenciais espaço-temporais que considera válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experienciais que reivindica. (RAYMOND;TARDIFF, 2000, p. 216).

Tardiff (2014) contrapõe algumas visões tecnicistas e sociológicas do ensino, afirmando que a profissão docente não se reduz à aplicação de conhecimentos produzidos em outros espaços ou

em ações sociais determinadas, mas se amplia porque trata-se de ações de um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo constrói. O professor possui conhecimentos e um *saber-fazer* que derivam de sua própria atividade docente e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

Portanto, as pesquisas sobre o ensino deveriam registrar o ponto de vista dos professores, isto é, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana (TARDIFF, 2014). É necessário tomar como base o diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que possuem saberes específicos ao seu trabalho.

Em *Por uma teoria da pedagogia*, Gauthier (1998) identifica diferentes concepções que não garantem a formalização do trabalho dos pedagogos. Para o autor, a pesquisa de um *repertório de conhecimentos* romperia dois obstáculos que se interpõem à Pedagogia: primeiro o da prática docente, por ser uma atividade exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes; segundo, o das ciências da educação, que produzem conhecimentos sem levar em conta as condições concretas de exercício do magistério. Gauthier (1998) analisa e sistematiza essas práticas em dois grupos: *ofício sem saberes; saberes sem ofício*.

O autor redimensiona o ensino como a “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 28). A constituição desse reservatório por diferentes saberes – *disciplinar; curricular; experiencial* e os vindos das *ciências da educação; da tradição pedagógica e da ação pedagógica* – pode contribuir para as discussões e os debates sobre uma teoria geral da Pedagogia.

A epistemologia da prática também abre possibilidades para o que Perrenoud (2002) nomeia de *postura reflexiva*, que consiste na mobilização de saberes teóricos e metodológicos, mas não se limita a eles. A *postura reflexiva* não pode ser ensinada, pois está relacionada ao âmbito das *disposições interiorizadas* nas quais estão as competências, habilidades, bem como a postura reflexiva com o mundo social, com o conhecimento e os saberes, a criatividade, o olhar distanciado, as atitudes e a vontade de compreender.

Contudo, por que trazer a essa pesquisa – que analisa a linguagem oral das crianças a partir da narrativas e histórias que contam em uma UMEI, tendo-as como parceiras na construção do conhecimento – a afirmação e o reconhecimento dos saberes e das experiências produzidos pelo

professor? Porque temos a intenção de reforçar que a escola de Educação Básica também se constitui como o *locus* de produção coletiva do conhecimento, do movimento dialético entre a prática e a teoria, que a relação das crianças e dos jovens com o conhecimento produzido pela humanidade também é mediada pelo docente, e que há possibilidades de emergirem, na prática viva e *intensa* de educação, perguntas e indagações que conduzirão a pesquisas e estudos que corroborem para o diálogo entre a prática e a teoria. As vozes vivas e intensas das crianças presentes nas instituições de Educação Infantil precisam ser ouvidas. As crianças produzem saberes que devem ser considerados e mobilizados.

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimento e saberes de sua própria ação (TARDIFF, 2014, p. 234 e 235)

Iniciar um processo epistemológico da prática docente consiste em compartilhar experiências que constituem a trajetória profissional e refletem os (des)encontros cotidianos com crianças pequenas, num contexto social específico e delimitado: a instituição de Educação Infantil. Almejo também descrever as reflexões vindas dessas interações entre crianças e crianças, e crianças e adultos, que impulsionaram essa pesquisa e compuseram a ideia de uma parceria com as crianças na efetivação dinâmica da pesquisa.

A tarefa agora consiste em narrar algumas experiências com crianças que configuram os primeiros passos desse estudo.

1.3.1 A criança e sua abertura à linguagem

“As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação [...]” (FREIRE, 2000, p. 28).

No trabalho com crianças pequenas, com crianças que estão no contexto de uma instituição de Educação infantil, observo curiosamente as peculiaridades da comunicação que ocorre entre elas. É muito instigante e desafiador, pois nem sempre é fácil compreender o que as crianças

dizem e o querem expressar. Mesmo dentro de uma rotina de escolarização, as crianças não se esvaziam da experiência que lhes é própria, a infância, e revelam sutilmente outras interfaces dessa experiência, que não se resume numa demarcação espacial e temporal. A infância e as crianças não são apenas o início da vida.

Quando estou somente a observá-las e ouvi-las, percebo em suas interações algumas especificidades que compõem a linguagem das crianças. Assim como os poetas, elas criam palavras desconhecidas do vocabulário convencional para nomear as coisas, transitam entre o riso e o choro, conciliam gestos ao olhar como uma forma expressiva, gostam de deitar no chão com os braços abertos – será que é uma forma de sentir o mundo e de abraçar a vida? E, às vezes, são permeadas pelo silêncio, porém, as interações entre as crianças também são marcadas pela abertura às palavras.

A docência na Educação Infantil e as interações com crianças pequenas culminaram com o principal objetivo desse estudo: analisar a linguagem oral das crianças a partir das narrativas e histórias que contam, em interações em uma UMEI de Belo Horizonte.

A criança reconstrói internamente aquilo que viveu a partir das interações, em que “um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal” (VIGOTSKI, 2007, p. 75). Em suas interações sociais, a criança entra em contato com fenômenos históricos e culturais e, assim, internaliza concepções, constituindo-se sujeito. É nesse processo que também se dá a construção da linguagem, na qual a criança compreende os códigos sociais, insere-se na cultura e também produz significados.

Além de sua função representativa, a linguagem constitui-se como veículo, forma de comunicação e interação social, aspectos estudados por Vigotski (2007). A linguagem assume a função de signo comunicativo, tendo seu início no desenvolvimento social da criança, mais do que na evolução de suas capacidades cognitivas (RIVIÈRE, 1995, *apud* GOUVÊA, 2011)⁸. É na descoberta de si mesma como sujeito social que a criança faz uso da linguagem, aberta aos signos culturais por excelência: os signos linguísticos.

Esse aprendizado possibilita à criança integrar-se ao mundo social que a cerca, ela faz um uso diferenciado da linguagem. A criança estabelece à linguagem outros usos e significados, deslocando-a. Assim como os poetas, a criança brinca com as palavras nas quais a linguagem

⁸ RIVIÈRE, Angel. Origem e desenvolvimento da fundação simbólica na criança. In: COLL, César; PALACIOS, Jesus. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

torna-se palco para construção de significados. A metáfora, um recurso utilizado por ambos, favorece outras possibilidades de discurso. A criança não expressa apenas o pensamento pela palavra, ela joga como o caráter polissêmico da linguagem, explorando os significados, no uso da metáfora.

O pensamento da criança e sua maneira peculiar de lidar com as palavras são semelhantes ao do poeta⁹, porque em ambos os casos está presente um imaginário fecundo e uma liberdade de uso das palavras, que às vezes se distancia da forma convencional de circulação no contexto social. Em contato com as palavras, as crianças experimentam em suas interações o desafio social de uma linguagem repleta de significados (GOUVÊA, 2011).

Assim, o discurso poético e o infantil encontram-se, ao se tomar a fala como espaço da polissemia, ao se trabalhar o signo linguístico na sua relação com outros signos e não com um conceito que lhe seria subjacente. A linguagem deixa de ser apenas representação de “uma coisa”, de uma ideia ausente, para ser ela mesma objeto linguístico com o qual se brinca (GOUVÊA, 2011, p. 553).

O brincar com os signos linguísticos se efetiva em diferentes interações com as crianças.

Após a conclusão do magistério em nível médio no ano de 2003, iniciei a docência na Educação Infantil, com crianças de dois e três anos, numa escola da rede particular, no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Lembro-me de que algumas práticas escolares vivenciadas como aluna ainda estavam presentes no meu comportamento social e isto se refletia em minha postura como professora. Utilizar o diário de classe para fazer chamada com crianças pequenas era uma reprodução dos hábitos que compunham a minha rotina como aluna. Mais tarde, ao ler *Vigiar e punir* de Foucault (1998), pude entender um pouco as intenções presentes nesses mecanismos escolares.

Disse às crianças que cada uma deveria falar *presente* à medida que fosse chamado seu nome. Combinado feito, iniciávamos a chamada escolar:

Professora: *Alana*

Alana respondia: *Boneca!*

Professora: *João Pedro*

João Pedro respondia pensativo e sorridente: *Hum... carrinho!*

⁹ Cabe ressaltar que existe uma distinção entre as metáforas infantis e as poéticas. Enquanto as metáforas infantis expressam ações cotidianas e prototípicas, as metáforas poéticas buscam recorrer a associações novas, que liberam nossa percepção dos objetos (RIVIÈRE, 1995, *apud* GOUVÊA, 2011).

Professora: *Yuri*

Yuri respondia: *Carrinho e bola!*

Professora: *Juan*

Rodrigo respondia: *Boneco do Max Steel!*

As crianças pequenas fizeram de um hábito escolar um momento de brincar com a linguagem, com a palavra falada. *Boneca, carrinho, bola e boneco do Max Steel* representavam a apropriação do significado pelas crianças em relação à palavra *presente* – *objeto, brinquedo, brinde a se ganhar*, porém, na chamada escolar, o termo assume o significado de *estar presente em sala de aula*. As crianças se divertiam muito ao responder a chamada com nomes de brinquedos que gostariam de ganhar. Naquele momento, o significado convencional da palavra *presente* não restringia o significado do que era dito pelas crianças.

Há especificidades no modo de falar das crianças pequenas, uma linguagem com invenções lexicais, com suas próprias regras gramaticais e com combinações de palavras que formam *enunciados* autênticos, que, aliados às primeiras experiências, à corporeidade e à imaginação, revelam a forma inovadora de utilização da linguagem. Talvez seja um engano afirmar que crianças pequenas não sabem expressar suas ideias porque ainda não dominam o repertório linguístico convencional. Às vezes são recriminadas por perguntarem insistentemente, como se a pergunta denunciasse apenas a falta de um saber.

Ao realizar pesquisas junto às crianças, o sociólogo americano William Corsaro (2011) ampliou o conceito de reprodução, deslocando-o de sua ideia de conservação e continuidade da estrutura social, para a efetiva reprodução pelas crianças dos mundos sociais dos adultos. Em oposição à reprodução passiva, Corsaro (2011) apresenta a *reprodução interpretativa*, que consiste na ideia de que as crianças, em sua interação com os adultos, recebem constantemente estímulos para a participação na vida social, inseridas nas diferentes manifestações históricas e culturais, que não são apreendidas passivamente¹⁰, mas são transformadas, gerando concepções, interpretações e condutas infantis que possibilitam a reconfiguração das formas sociais. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída, pelo contrário, elas participam ativamente dessa cultura a partir de suas próprias práticas.

¹⁰ Na primeira seção desse capítulo, apresentamos uma concepção de Larrosa (2002) sobre o termo *passividade*, que representa uma abertura e receptividade à experiência, ao conhecimento. Nos estudos de Corsaro (2011), esse mesmo termo representa a oposição entre passivo e ativo, em que o sujeito apenas recebe aspectos sociais e culturais, sem refletir ou ressignificá-los.

Na perspectiva da reprodução interpretativa, o foco está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução cultural, em vez de estar na internalização privada de habilidades e conhecimentos adultos pelas crianças. Central para essa visão é a participação das crianças nas rotinas culturais. Rotinas, em vez de indivíduos, são analisadas. É por meio da produção e participação coletiva nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas (CORSARO, 2011, p. 128).

Os estudos de Corsaro (2011) também apresentam a concepção de *cultura de pares* que ajuda na compreensão das interações da criança com seus pares – criança e criança – nas instituições educativas e, também, auxilia na condução de pesquisas com crianças. A *cultura de pares* infantil é um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). O autor defende que as crianças e suas *culturas de pares* são dignas de documentação e estudo por si, ou seja, as crianças são merecedoras de estudo como crianças. Uma suposição relevante na *reprodução interpretativa* é que as singularidades da *cultura de pares* são desenvolvidas em tentativas infantis de dar sentido e, de certo modo, resistir ao mundo adulto.

A *cultura de pares* está alicerçada em outras estratégias e modos de aprender, e não tanto à simples transmissão, mas na participação em experiências e na ação coletiva. Por meio de atividades coletivas, as crianças aprendem suas regras, formas de realização, sem que isso seja, necessariamente, expresso na fala. A observação atenta das atitudes de outras crianças e o aspecto assistemático da aprendizagem favorecem as principais estratégias de aprendizagem das ações infantis.

Portanto, é fundamental o esforço para compreendermos além do que está sendo dito e isso traz para os professores da Educação Infantil uma instigante aprendizagem: a importância de um olhar *reflexivo* diante do outro, um posicionamento de alteridade. As crianças utilizam da linguagem com muita consciência, competência e criatividade, simplesmente porque brincam com as palavras.

De acordo com Gouvêa (2011), a linguagem infantil se estrutura em narrativas, tendo a criança dificuldades em operar com a linguagem científica. A autora destaca que, em suas diferentes produções simbólicas, a criança submete-as a uma narrativa, produzindo tempos e espaços, deslocando objetos numa relação com o real, que é alvo de deslizamentos metafóricos. A criança produz um jogo, no qual a regra é o deslocamento, o “como se fosse”. Esse jogo está além da realidade concreta e tangível do mundo cotidiano, na experimentação das possibilidades de narração.

As rápidas chuvas que ocorriam a partir do mês de novembro ouriçavam os pequenos insetos que se escondiam no jardim ou nas frestas, *aberturinhas* que marcavam o chão do pátio de uma escola municipal de Educação Infantil, em Pedro Leopoldo, Minas Gerais. As cigarras cantavam no alto das duas árvores que as crianças tinham o costume de abraçar; as formigas vermelhas cortavam e carregavam as folhas dos arbustos que ficavam na frente da escola e faziam caminhos que eram atentamente observados e seguidos pelas crianças. As tanajuras sempre apareciam no final da tarde, mas os besouros que se escondiam nas *aberturinhas* eram os que as crianças mais gostavam. Com palitos de picolé em mãos, as crianças iniciavam escavações, retirando terra, pedrinhas e pequenas folhas à procura dos besouros. Essas experiências remetem à criança desordeira, pois “toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção” (BENJAMIN, 2002, p. 107). Quando retornavam à sala de aula, os relatos sobre os besouros, formigas e cigarras encontrados na escola se misturavam à imaginação e ao planejamento para o dia seguinte: *Amanhã vamos encontrar um bicho bem grande, bem grande assim!*

A chegada maciça das crianças às instituições de Educação Infantil, assumida e defendida por todos nós como um direito, não pode significar colonização e aprisionamento da infância a modelos de escolarização que impedem a imaginação que conduz ao pensamento livre. No próximo capítulo, vamos tentar entender a história da ampliação da oferta de vagas para a faixa etária de zero a cinco anos de idade, em espaços públicos destinados à educação.

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o objetivo de investigar o lugar, a posição, o peso, o tom, e até mesmo a sonoridade das vozes da infância, observadas através de narrativas e histórias construídas pelas crianças em processos de interações em uma instituição de Educação Infantil, apresentamos, no primeiro capítulo desta dissertação, algumas polêmicas que mobilizam pesquisadores de variados campos epistemológicos em torno dos termos "infância" e "criança". Tais polêmicas revelam que as concepções de criança, de infância e de suas relações são historicamente produzidas e assumidas de formas diferentes pelos sujeitos envolvidos com a temática da infância e de sua educação.

A forma de entender teoricamente e de praticar socialmente uma determinada concepção repercute e afeta as relações que temos e/ou poderemos ter com a infância, como conceito, e com as crianças, como sujeitos historicamente situados. Também mostramos que nossa prática como docentes em instituições de Educação Infantil, que recebem e atendem crianças de zero a cinco anos de idade, depende de uma clara compreensão do processo de entrada dessas crianças no mundo da linguagem. Mundo este, conforme discutimos, marcado por infindas possibilidades, assim como a própria linguagem da criança, que, quando estruturada em seus primeiros ensaios narrativos, produz símbolos a partir de inúmeros deslizamentos metafóricos.

Buscamos, no âmbito dessa dissertação, discutir e entender as vozes, as narrativas e as histórias das infâncias e das crianças ouvidas e percebidas em um contexto concreto de relações educativas observadas no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil. Para entender como essas vozes, narrativas e histórias são mais ou menos ouvidas e consideradas, foi preciso compreender, por um lado, como se deu historicamente a construção do direito das crianças a esse atendimento público educacional e, por outro lado, analisar, através da pesquisa de campo, como as propostas e as práticas docentes de uma UMEI de Belo Horizonte valorizam ou não essa dimensão em seu trabalho cotidiano. Apresentamos a seguir alguns aspectos da construção histórica da Educação Infantil no Brasil como direito das crianças.

2.1 Assistência e *educação*: um projeto nas primeiras instituições de Educação Infantil

Para ampliar as reflexões e discussões da historiografia da educação, as pesquisas e os estudos deste campo têm buscado ultrapassar os limites de uma tradição que considera apenas o interior do âmbito educacional e escolar. Em contrapartida, a educação não seria apenas uma “peça do cenário”, submetida a um determinado contexto político ou socioeconômico, mas elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social. É uma perspectiva que retira a educação do isolamento, determinada apenas por fatores externos, como as transformações econômicas, as reformas legislativas ou as instâncias administrativas do Estado, e a encontra no movimento histórico de toda a sociedade.

Neste alargamento de horizontes, a história da infância assume uma dimensão significativa, que se evidencia com o aprofundamento das pesquisas sobre a história da Educação Infantil. Conforme destacamos no capítulo anterior, as transformações que se observam em relação à criança e à infância não ocorrem de maneira linear e ascendente. Para Kuhlmann Jr. (1998), a realidade social e cultural da infância é muito complexa em um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância.

Trata-se, portanto, de empreender a construção das relações entre o fenômeno – histórico – da escolarização das crianças pequenas e a estrutura social. O fato social da escolarização da primeira infância está relacionado a outros acontecimentos, como a modernidade capitalista, a demografia infantil, as transformações no âmbito familiar, a maternidade, a inserção de mulheres no mercado de trabalho, as novas concepções da infância e da criança e, ainda, a organização das demais instituições educacionais. Porém, a história do assistencialismo, ao lado da história da família e da educação são as principais vertentes utilizadas nos estudos sobre história da infância e das instituições educativas destinadas às crianças pequenas, a partir de várias abordagens e métodos (KUHLMANN JR. 1998).

A história da Educação Infantil não se configura uma sucessão de fatos e acontecimentos que se somam linearmente, mas na interação de tempos, influências e temáticas, em que o período de organização da proposta educacional assistencialista se une aos outros tempos da história da sociedade. Conforme os estudos de Kuhlmann Jr. (1998), as instituições destinadas à educação da infância foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto de medidas que traziam uma nova concepção assistencial,

denominada pelo autor de *assistência científica*. Num período de industrialização e exaltação do progresso, estas instituições eram consideradas iniciativas modernas e científicas.

A polarização entre os diferentes sentidos atribuídos à *caridade* e à *filantropia* também está ligada à chamada assistência científica. O termo *caridade* relaciona-se, por exemplo, com a concepção da pobreza que predominava na Idade Média – a pobreza era compreendida ao mesmo tempo como uma dádiva a ser pedida e como um fardo a ser suportado piedosamente – e assumiu outros sentidos “históricos”, referindo-se ao Estado ou a um sentimento de ordem individual em relação à pobreza e piedade. O termo *filantropia* está ligado à secularização, à iniciativa não governamental, ou à organização “racional” da assistência. Na modernidade, a pobreza perde sua condição naturalizada e torna-se um problema social para o Estado que propõe um processo “civilizatório” por meio de diferentes instituições, dentre elas, as instituições de assistência e cuidado.

Para Kuhlmann Jr. (1998), a assistência científica consiste, por exemplo, na substituição da tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime por instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular. Estas novas ações institucionais revelavam a transição para uma concepção assistencialista fundamentada no progresso e na ciência como característica do final do século XIX. No entanto, estas instituições de caráter educativo e assistencialista ainda não eram reconhecidas como um direito, mas como mérito dos que se mostrassem mais subservientes, segmentando a pobreza e dificultando o acesso aos bens sociais. Sob este contexto, a assistência científica servia para disciplinar pobres e trabalhadores.

Embora seja evidente a preocupação com uma organização racional dos serviços de assistência, tratava-se ainda de uma racionalidade presidida por uma inspiração mais *filosófica* do que *científica*: pressupõe-se uma *verdade*, para ser vista, sentida e apreendida como um ensinamento moral, pacificador; uma *verdade* de caráter dogmático, religioso, paternalista e romântico (KUHLMANN JR. 1998, p. 63).

A pequena oferta de atendimento supunha o estabelecimento de um clima de competição entre os que necessitassem dos serviços: os mais subservientes seriam atendidos. Além disso, o caráter de baixa qualidade dos serviços prestados era um meio para não torná-los atraentes e alvo de reivindicações generalizadas. Quem quisesse o atendimento precisaria expor sua vida privada ao escrutínio dos que o ofereciam [...] Investigava-se, especialmente, a organização da família, *unida ou estável, legítima ou ilegítima, íntegra ou mutilada pela deserção ou pela morte* (KUHLMANN JR. 1998, p. 67).

É evidente que os tempos e contextos sociais apresentados nos estudos de Kuhlmann Jr. (1998) são diferentes da contemporaneidade da Educação Infantil. Veremos ainda neste capítulo que a

ampliação do atendimento e a qualidade da educação destinada às crianças obtiveram avanços e melhorias significativos. Porém, o *clima*, a exposição de aspectos relativos à vida pessoal e a estratificação social, descritos na última citação acima, para relatar o acesso às instituições assistencialistas, se assemelham ao clima social vivido por crianças e famílias dos dias atuais, gerado pela falta de vagas em algumas instituições, principalmente para crianças que estão na faixa etária de zero a três anos, e pelos critérios estabelecidos para efetivação de matrículas na Educação Infantil em diferentes municípios, nos quais as vagas existentes são destinadas às crianças que vivem em áreas de vulnerabilidade social.

Retomemos, então, a história das primeiras instituições de atendimento à criança pequena. Entre fins do século XIX e início do século XX, a *assistência científica* pretende racionalizar as formas de assistência social destinadas aos mais pobres, substituindo, assim, a ideia de caridade, de práticas dominadas pela emoção e sentimentos de simpatia e piedade. A “organização racional” da assistência já configurava as finalidades de uma política social que, à época, não pretendia a emancipação das pessoas que estavam à margem da sociedade, mas diminuição do custo social de sua reprodução. Naquele contexto, a assistência científica representou a estigmatização social, por meio da repressão aos “desajustados” e das formas de controle dos mais pobres.

As primeiras instituições destinadas à educação de crianças são concebidas na perspectiva do assistencialismo, do amparo e da proteção, embora alguns estudiosos apontem a existência, desde o período colonial, de uma concepção educacional nessas instituições, mesmo que não escolar (KUHLMANN JR. 1998; DEL PRIORE, 2004). Ao longo do processo de construção e efetivação do atendimento à infância, foram estabelecidos vínculos estreitos com a assistência, em que as instituições para crianças pequenas eram administradas e normatizadas por órgãos e departamentos da assistência social. No entanto, mesmo que geridos pelos órgãos da assistência social, possuíam, segundo os autores, um projeto educativo. Nesse atendimento, a diferenciação estava no tipo de educação destinada às crianças da classe média e das elites e o modelo oferecido às crianças das classes populares¹¹, o que configurou uma marca na história da educação no Brasil.

¹¹ Na história das instituições destinadas à infância pobre, o assistencialismo era uma proposta educacional específica para esse segmento social, dirigida para submissão não só das famílias, mas também das crianças. Nesse sentido, a educação não pretendia a emancipação. “O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional” (KUHLMANN JR. 1998, p. 182).

No processo de construção de atendimento à infância, notam-se dois modelos e propostas educativas diferenciadas. A primeira proposta se realizava nos orfanatos, nas casas de recolhimento e nas creches para a infância abandonada, cuja principal finalidade era a higienização e o disciplinamento – para redução dos índices de mortalidade infantil; para realizar o cuidado que era de responsabilidade das mães que deixam a família e foram para as fábricas trabalhar; e para disseminar uma determinada ordem social. A segunda proposta se efetivou no interior dos jardins de infância, uma instituição concebida sob a influência do educador alemão Friedrich Froebel¹², e que tinha como objetivo uma educação voltada para aspectos do desenvolvimento infantil. A concepção assistencialista das primeiras instituições educativas e a dicotomia que se estabeleceu entre a educação não emancipadora destinadas às crianças pobres e a educação desenvolvimentista destinada às crianças da elite revelam os modos iniciais de compreensão da Educação Infantil, embasados também na hierarquização socioeconômica.

Embora o acesso a essas instituições – creches, orfanatos, escolas maternais e jardins de infância – fosse determinado pelo pertencimento social de cada criança, Kuhlmann Jr. (1998) reconhece que, mesmo em perspectivas diferentes, o vínculo entre assistência e educação esteve presente em todas as instituições:

Os estudos que atribuem aos jardins de infância uma dimensão *educacional* e não *assistencial*, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o jardim de infância foi uma delas, assim como a creche e as escolas maternais (KUHLMANN JR. 1998, p. 160).

Há quem diga que a presença quase hegemônica da medicina nas creches seria outro fator a evidenciar o seu caráter não educacional. Mas é necessário compreender que o núcleo da educação dos pequenos era pensado justamente como uma educação higiênica (KUHLMANN JR. 1998, p. 190).

Os pressupostos da educação assistencialista determinavam as práticas intencionais que eram realizadas no interior dessas instituições. Um dos aspectos que caracterizavam essa concepção

¹² Os primeiros jardins de infância criados no Brasil correspondiam à expansão internacional do *movimento kindergartens*, que tinha entre os seus principais representantes o educador alemão Friedrich Froebel. No início da década de 1840, Froebel abriu, em Blankenburg, o seu primeiro *kindergarten*, em que pretendia não somente reformar a educação pré-escolar, mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados destinados à infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada. Para Froebel, o *movimento kindergartens* propunha a ultrapassagem dos limites estabelecidos entre o público e o privado, apresentando, assim, os valores destas duas esferas – família e escola; criação materna e cidadania responsável – como complementares mais do que dicotômicas (KUHLMANN JR. 1998).

educacional é que as instituições favoreciam o isolamento das crianças dos espaços passíveis de contaminá-las – o principal deles, a rua. Outro fator consistia na baixa qualidade do atendimento, determinando, assim, suas finalidades: uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado, não a mesma educação dos outros, pois isso poderia conduzi-las ao pensamento e à reflexão sobre as condições desiguais de existência e a não se sentirem resignadas em sua realidade social. Por isso, a oferta de uma educação mais moralizante e menos intelectual, voltada para o trabalho (KUHLMANN JR. 1998).

No Brasil, no início do período republicano, a implantação das instituições de atendimento à infância se configurava como um conjunto de ações morosas, persistindo assim até meados do século XX. A recomendação para implantação de creches junto às indústrias era frequente nos congressos e exposições que abordavam a assistência à infância. Tratava-se de uma medida que auxiliaria na regulamentação das relações de trabalho, sobretudo, do trabalho feminino. Em 1899, a *Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado*, no Rio de Janeiro, criou a primeira creche para filhos de todos os operários efetivos, e não apenas para as mães operárias. No mesmo ano, o médico Arthur Moncorvo Filho fundou o renomado *Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro* (IPAI-RJ), que prestava serviços em puericultura às mulheres grávidas e pobres, aos bebês e às crianças pequenas (KUHLMANN JR. 1998).

Pouco a pouco as primeiras instituições de Educação Infantil eram criadas, frequentemente vinculadas às fábricas, associações e entidades beneficentes ou a organismos educacionais: em 1901 foi constituída, em São Paulo, a *Associação Feminina Beneficente e Instructiva*, responsável por organizar, até o ano de 1910, 18 escolas maternais e 17 creches-asilos. No ano de 1896, foi inaugurada a primeira instituição pública para crianças, o *Jardim da Infância Caetano de Campos*¹³, anexo à Escola Normal, seguido pela criação da *Escola Infantil Delfim Moreira*, em Belo Horizonte, no ano de 1908, pelos *Jardins de Infância Campos Sales*, em 1909, e *Marechal Hermes*, em 1910, ambos no Rio de Janeiro, e pela *Escola Infantil Bueno Brandão*, criada em Belo Horizonte, no ano de 1914 (TERRA, 2008).

¹³ O Jardim da Infância Caetano de Campos fazia parte da proposta educacional do Partido Republicano Paulista – PRP – do projeto da Escola Normal e dos objetivos do seu diretor, Gabriel Preste (filiado ao PRP desde 1890). Os filhos dos membros do PRP obtinham vagas nas turmas da instituição. Durante muito tempo, o Jardim contou com essa clientela: “como escola modelo, o Jardim acabava por reservar o privilégio de seu espaço e materiais à elite paulistana” (KUHLMANN JR. 1998, p. 122).

A implantação das instituições de Educação Infantil trouxe posicionamentos antagônicos em relação à validade de se educarem crianças fora da família e distante dos cuidados maternos, especialmente à creche. De acordo com Kuhlmann (1998), até mesmo a escola primária foi contraposta em defesa da educação das crianças pelas famílias, como fez Ellen Key, no seu livro *O século da criança*, opondo uma educação individualizada à de massa. O significado implícito atribuído à mãe que procurasse atendimento em creches, ou mesmo em pré-escolas, para seus filhos, seria de uma suposta incapacidade de cumprir uma função entendida como natural e biológica: a maternidade. A mãe seria culpada de trabalhar e a instituição seria um paliativo para remediar a vida da criança.

A creche nesse período foi útil instrumento de socorro às mulheres pobres e desamparadas [...] A ela recorriam as mulheres forçadas a trabalhar: mães solteiras, mulheres abandonadas por seus companheiros, viúvas e mulheres casadas que contribuíam com seu trabalho para aumentar o orçamento familiar [...] A creche era proposta como dispositivo para disciplinar mães e educar crianças nos preceitos da puericultura, como dispositivo de normatização da relação mãe/filho nas classes populares (VIEIRA, 1988, p. 4).

Conforme Vieira (1988), as creches eram consideradas como um *mal necessário*, pois a implantação dessas instituições nos grandes centros urbanos – Rio de Janeiro e São Paulo principalmente – evidenciava uma desestruturação social, econômica e moral, obrigando mulheres das classes populares a deixarem os cuidados e a dedicação à família para garantirem sua sobrevivência e a de seus dependentes no trabalho em fábricas e indústrias e, naquele contexto, as creches eram consideradas indispensáveis. Tratava-se de uma alternativa higiênica à *criadeira* ou *tomadeira de conta*, uma mulher do povo que tomava a seu cuidado crianças para criar. Pelos seus costumes e índole, pelos hábitos inadequados utilizados no cuidado das crianças, a *criadeira* era vista como uma das principais responsáveis pela elevada mortalidade infantil.

Mesmo sendo apregoada como mal indispensável para a sobrevivência das crianças, o Estado reconhecia que a expansão das creches só poderia acontecer com a colaboração de indivíduos possuidores de fortuna (filantropos) e por iniciativa de instituições particulares, pois as creches eram consideradas como um tipo de estabelecimento que se prestava admiravelmente à iniciativa privada (VIEIRA, 1988, p. 5).

Para Kuhlmann Jr. (1998), além de um mal necessário às crianças e às famílias pobres, essas instituições representavam a sustentação de três saberes distintos: o jurídico, o médico e o religioso, pressupostos que instauravam uma concepção política assistencialista para controle e submissão das classes populares. Cada saber apresentava justificativas para o atendimento à

infância e seus agentes responsáveis promoviam a constituição de associações assistenciais privadas.

As dimensões da modernização se intensificaram no Brasil a partir da década de 1930, impulsionadas pela crescente industrialização que reestruturou as formas e as relações de trabalho, pela aglomeração nos centros urbanos, pela reorganização das famílias em consequência da inserção das mulheres no trabalho fora do lar e, ainda, pela reconfiguração das políticas econômicas e sociais. Com efeito, tornou-se necessário, também, uma política mais global de proteção à maternidade e à infância, desencadeada no governo de Getúlio Vargas. A atenção ao cuidado destinado às crianças se amplia, mas permanece o caráter dualista do atendimento.

Trata-se de um período no qual ocorrem modificações qualitativas no comportamento assistencial do Estado e do empresariado em relação aos trabalhadores urbanos, quando o paternalismo, não desprovido de interesses econômicos, permitiu uma política mais global. Após 1940, foram criados dispositivos legais na Consolidação das Leis e Trabalho (CLT) no que se refere ao atendimento em creches. Também surgiram novas instituições, ligadas à área de saúde e assistência social, responsáveis pela normatização e organização desse atendimento (VIEIRA, 1988).

As instituições mais representativas foram o Departamento Nacional da Criança (DNCR) e a Legião Brasileira da Assistência (LBA). O DNCR efetivou durante trinta anos a política de assistência à mãe e à criança; era um órgão que repassava recursos às instituições particulares de cunho assistencial e filantrópico e normatizava o atendimento. Fundada no ano de 1942, a LBA surgiu da relação entre a iniciativa privada, a iniciativa do Governo Federal e da influência da primeira dama, Darcy Vargas. Sua atuação mais significativa iniciou-se com o Projeto Casulo, que previa apoio técnico e repasse de verbas por meio de programas específicos de convênio direto com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças de zero a seis anos das classes populares. Ao DNCR “se atribuía uma ação indireta, normativa. A ação direta, executiva, caberia às instituições privadas e à própria LBA” (VIEIRA, 1988, p. 6).

Nas últimas décadas do século XX, iniciava-se e ampliava-se o processo de expansão de creches e pré-escolas, concomitante aos debates e às reflexões sobre a *educação compensatória*, que evidenciaram seu caráter assistencialista e, muitas vezes, discriminatório. Vimos que as

concepções educacionais vigentes nas instituições de Educação Infantil reforçavam a indiferença, a desigualdade e a subalternidade das crianças e famílias pobres, corroborando com a ideia de que, em sua origem, essas instituições teriam sido pensadas apenas como lugar de proteção e assistência à infância. Mesmo que o discurso principal fosse de assistência e proteção, segundo Kuhlmann Jr. (1998), não podemos negar que estas instituições tinham um projeto educativo.

Essa polarização, presente nos estudos sobre a educação pré-escolar, chega a atribuir a história da educação infantil uma evolução linear, por etapas: primeiro se passaria por uma fase médica, depois por uma assistencial, etc., culminando, nos dias de hoje, no atingir de uma etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva, em si, em contraposição aos outros aspectos (KUHLMANN JR. 1998, p. 182)

O reconhecimento de que as instituições de Educação Infantil não foram concebidas apenas como lugar de guarda, mas de educação de crianças pequenas em um ambiente coletivo, contribuiu para rompermos com o estigma da indiferença e da inferioridade que se destinou à Educação Infantil no âmbito das pesquisas educacionais. De acordo com Terra (2008), durante a segunda metade do século XX, no campo político-social se intensificaram as mobilizações populares e as reivindicações por ampliação da oferta e melhoria na qualidade dos serviços. Foi um momento de luta por direitos, dentre eles, o direito a creches e pré-escolas, sob forte influência dos movimentos feministas. Essa movimentação foi decisiva para que a sociedade reivindicasse que o Estado oferecesse políticas de atendimento à infância não sob a ótica da assistência, mas como questão de direito. É nesse contexto que a Educação Infantil passa a ser abordada como um direito social, possibilitando a superação da segregação e da manutenção dos processos de exclusão gerados pelo atendimento diferenciado conforme a classe social. As marcas dessa história ainda perduram na Educação Infantil.

Rodrigues (2015), estudando a importância das pesquisas de Maria Malta Campos para a compreensão da ampliação das políticas de acesso, permanência e de qualidade das vagas ofertadas às crianças brasileiras em instituições públicas de Educação Infantil, afirma que, segundo Campos, é preciso relacionar a análise de ampliação da oferta de vagas nas décadas de 1970 e 1980 às bandeiras de luta dos movimentos sociais que passaram a incluir em suas pautas de reivindicações o direito à escola pública de qualidade. As mobilizações e as lutas por educação pressionaram diferentes instâncias de poder nos municípios, nos Estados e na União. Os estudos de Maria Malta Campos mostram que os movimentos negros e de mulheres tiveram papel importante nesta luta, ao entrelaçar as reivindicações por escolas a outras demandas

locais. No processo de democratização, novas arenas de negociação foram surgindo entre técnicos governamentais sensíveis às causas populares e militantes dos movimentos social e sindical. "Essa interação levou a um maior trânsito das reivindicações dos movimentos, por vezes integradas aos planos oficiais, bem como das metas das políticas sociais definidas nos órgãos de governo, que poderiam levar a um efeito indutor em relação às mobilizações urbanas" (RODRIGUES, 2015, p. 39).

Outro aspecto destacado por Rodrigues (2015) na análise da produção acadêmica de Maria Malta Campos se refere à necessidade de todos os envolvidos com a luta pelo direito a uma Educação Infantil de qualidade promoverem novas formas de encontro no qual todos possam assumir o lugar e a condição daqueles que militam e trabalham em prol da educação das crianças pequenas em nosso país, pois "a cara dos movimentos sociais que lutam por educação é a cara das mulheres, donas de casa, elas mesmas privadas de instrução, que enfrentam o cotidiano das periferias urbanas e pobres" (CAMPOS 1991, *apud* RODRIGUES, 2015, p. 39). Nesse movimento de encontro e de aproximação, é preciso assumir cada vez mais a Educação Infantil como direito das crianças e das famílias.

2.2 Sobre o direito à educação na primeira infância

Nem a filantropia nem a caridade resolvem problemas básicos de diversas ordens social e cultural, que devem merecer a atenção do Estado, e um deles é o desequilíbrio ao acesso à educação e à cultura.

O processo de redemocratização da sociedade brasileira na década de 1980 incluiu decisivas mudanças na educação, estando aquelas relativas à Educação Infantil, talvez, entre as mais relevantes. É que pela primeira vez um texto legislativo, a Constituição Federal de 1988, fez referência aos direitos específicos das crianças pequenas, não circunscritos e limitados ao direito da família, mas estabelecendo o atendimento em creche e pré-escola como direito da criança de zero a seis anos e como dever do Estado. O direito dos trabalhadores – homens e mulheres, da cidade e do campo – à assistência gratuita aos filhos e dependentes em instituições de Educação Infantil também foi assegurado (VIEIRA, 2013). Assim, os direitos relativos à Educação Infantil foram estabelecidos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), tanto no capítulo constitucional dedicado à educação quanto no capítulo constitucional dedicado aos direitos sociais.

A Constituição Federal de 1988 se apropriou de uma prática já existente na sociedade de atendimento a crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escolas, concedendo-lhe legitimidade constitucional, tornando-o um direito das crianças pequenas e um dever do Estado. De acordo com Cury (1998), o direito à Educação Infantil assegurado no âmbito legislativo é a grande diferença apresentada pela Constituição de 1988, pois trouxe para o seu texto uma prática que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se destinava à Educação Infantil. Este processo foi amadurecido entre lideranças, pesquisadores, movimentos sociais e professores preocupados com a educação de crianças pequenas, contribuindo para a incorporação dessa necessidade sob a marca do direito social. “Foi o que fez a Constituição de 88: inaugurou um direito, impôs ao Estado um dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto” (CURY, 1998, p. 11).

A conquista do direito à Educação Infantil e o reconhecimento da criança como um sujeito social expressaram a intensa mobilização social que reivindicava ampliação e qualidade no atendimento à infância em instituições públicas. Desta mobilização participaram os atores sociais “tradicionais” e os chamados novos movimentos sociais: movimentos feministas, movimentos de mulheres e o movimento criança “pró-Constituinte”. A Constituição de 1988 reconheceu, então, a Educação Infantil como um direito da criança pequena e como instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apoia o trabalho materno extradoméstico (ROSEMBERG, 2002).

O reconhecimento da educação como um direito social e o atendimento em creches e pré-escolas aos filhos de trabalhadores e trabalhadoras foram expressos na Constituição Federal de 1988:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu ainda em capítulo próprio várias disposições relacionadas ao direito à educação, incluindo as crianças de zero a cinco anos¹⁴ e apontando ao Estado algumas obrigações, como por exemplo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009);

II – Progressiva universalização do ensino médio gratuito (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988).

Conforme Rosemberg (2002), duas ideias centrais estão presentes na constituição do direito à educação pela criança pequena: a primeira consiste em buscar na Educação Infantil equidade de oportunidades para as crianças, viabilizada por políticas públicas e ações para proteger e dar efetividade aos direitos e melhorar a qualidade de vida, não reforçando as disparidades

¹⁴ A Emenda Constitucional nº 53, aprovada em 19 de dezembro de 2006, estabeleceu que a faixa etária abrangida pela Educação Infantil é de zero a cinco anos de idade. Assim, a idade de ingresso no Ensino Fundamental, ampliado para nove anos de duração por legislação específica, passou a ser a de seis anos.

econômicas, raciais e de gênero; a segunda é a adoção de uma concepção ampla de educação, que considere a criança como um sujeito social, competente, que se constitui na interação social e cultural e também a transforma, pleno de possibilidades atuais, e não apenas futuras – criança como pessoa, e não como objeto de socialização e das práticas de escolarização disciplinadoras. Além de trazer uma nova concepção da Educação Infantil, esse contexto de reestruturação política e social evidencia a desnaturalização da infância e o reconhecimento desta como uma construção histórica e social. Como vimos no capítulo anterior, os estudos de diferentes campos do conhecimento em diálogo com a mobilização social contribuíram para os novos modos de compreensão da infância, problematizando a ideia reducionista de primeira etapa da vida e afirmando sua dimensão histórica e social.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 evidenciou a mobilização de uma sociedade que buscava redemocratizar o país, apontando suas principais demandas, dentre elas, o direito das crianças pequenas à Educação Infantil, não mais como um atendimento secundário pautado na boa vontade social, na filantropia e no assistencialismo, e sim como um dever do Estado. Trata-se do reconhecimento da educação como um “direito social e fundamental, possibilitando o desenvolvimento de ações por todos aqueles responsáveis pela sua concretização, ou seja, o Estado, família, sociedade e a escola (educadores)” (FERREIRA, 2008, p. 37). Em decorrência deste reconhecimento constitucional, o direito à educação e as competências a ele referentes foram posteriormente reafirmados em duas importantes legislações: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996.

Os preceitos descritos na Constituição Federal foram reiterados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, trazendo importantes contribuições políticas, culturais e jurídicas no que se refere à questão da criança e do adolescente no Brasil, alterando as relações estabelecidas entre crianças e adolescentes por um lado, e adultos e Estado, de outro, pois em oposição à ideia da criança e do adolescente como objetos de proteção do adulto, o documento os reconhece como sujeitos de direito. O ECA foi considerado pela UNICEF um dos mais avançados instrumentos legislativos do mundo sobre direitos da criança e do adolescente (TERRA, 2008). As diferentes sociedades têm seus sistemas de classes e de idade, e cada um deles é associado a um sistema de status e de papel. A infância da modernidade corresponde a uma condição da criança, e um dos aspectos que constituem esta categoria social são os limites etários, que também organizam as práticas e o atendimento nas diferentes instituições educativas. Neste sentido, o Estatuto

estabelece uma distinção etária entre a criança e o adolescente: “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). A promulgação do ECA representou o acesso da criança e do adolescente ao estatuto de sujeito e à dignidade da pessoa, além de reforçar as determinações da Constituição Federal, ao assegurar e garantir à criança e ao adolescente direitos fundamentais, como direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1990)

Apesar de todas essas determinações e da importância que assume no campo legislativo, os preceitos do ECA esbarram em realidades sociais da infância que precisam ser modificadas para a proteção e implementação dos direitos sociais da criança.

Um segundo instrumento legislativo de profunda relevância para a garantia e efetivação da Educação Infantil é a LDB, de 1996. Aprovada quase uma década depois da Constituição de 1988, reorganizou as etapas da Educação Básica, ao incluir a Educação Infantil como a primeira etapa do ensino, legitimando o direito à educação na *primeira infância*¹⁵. Para Cury (1998), esta reestruturação da Educação Básica consiste na ruptura que a LDB estabelece com toda a normatização até então existente no país, em regime nacional. Trata-se de uma redefinição da Educação Infantil, que passa a compor a estrutura e o funcionamento da educação escolar brasileira, com consequências que vão desde o estabelecimento de diretrizes pelo Estado para a educação das crianças, à nova maneira de conceber os profissionais – o/a professor/a – que trabalham na Educação Infantil. Portanto, a LDB também reitera o direito da criança pequena à educação, concebendo-a como um ser em desenvolvimento e um sujeito de direitos sociais.

De acordo com Baptista e Coelho (2000), dessa reestruturação trazida pela LDB à Educação Básica resultam duas consequências imediatas que estão relacionadas à seguinte definição: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). A primeira consequência faz referência ao contexto político educacional no qual não se pode mais ocultar ou negligenciar as questões acerca da Educação Infantil. O segundo aspecto refere-se à Educação Infantil, que sendo a primeira etapa da Educação Básica, precisa estar articulada à etapa seguinte: o Ensino Fundamental. Neste sentido, a articulação entre as etapas é um modo de romper com a concepção de que a Educação Infantil é uma antecipação do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, considerando as especificidades que constituem a primeira infância.

Cabe ressaltar que a LDB estabelece, em seu artigo 1º, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais [...]”, no entanto, define que: “Esta Lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996). Em função disto, tudo o que nela se baseia e que dela decorre, como autorização de funcionamento, condições de financiamento e outros

¹⁵ O termo *primeira infância* define o período anterior ao de escolarização obrigatória, que, na maioria dos países, coincide com os primeiros seis anos de vida. No Brasil, a *primeira infância* refere-se ao mesmo período de vida, ou seja, de zero a seis anos, porém, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, o atendimento educacional passou a ser obrigatório a partir dos quatro anos de idade. Contudo, mais do que definir o período cronológico que constitui a *primeira infância*, é fundamental conhecer as especificidades que a compõem. (BAPTISTA, 2012).

aspectos, refere-se a esse caráter institucional da educação. As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com formação específica legalmente determinada, contrapondo assim funções de caráter meramente assistencialista, porém reafirmando indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Segundo Kuhlmann Jr. (2007), a vinculação de creches e pré-escolas ao sistema educacional representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais específico para os pobres, segregados do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso.

Dentre as finalidades da Educação Infantil descritas no capítulo da Educação Básica, em seção própria, está o “desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Para Baptista e Coelho (2000), a ação da Educação Infantil complementar à ação da família e da comunidade permite a inferência de pelo menos três aspectos: só se complementa o que já está em andamento e, por isso, a educação escolar das crianças deve estar articulada à ação da família e da comunidade; é necessário ir além em abrangência e necessidade já que é ação complementar; e, por último, pressupõe uma organização adequada, uma estruturação em sistemas de ensino.

A LDB dispõe, no capítulo da Educação Básica, na Seção II da Educação Infantil, os seguintes preceitos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013):

a) pré-escola (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

b) ensino fundamental (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

c) ensino médio (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013):

- I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
- II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
- III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
- IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
- V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Sobre a organização da Educação Nacional, a LDB afirma que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, e que os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. A possibilidade de organização dos sistemas municipais de educação – opção que fez a cidade de Belo Horizonte e que veremos na próxima seção – viabiliza uma maior descentralização da política educacional, pois as responsabilidades e funções podem ser compartilhadas e define-se um papel mais autônomo para os municípios (BAPTISTA; COELHO, 2000). De acordo ainda com esta legislação, compõem os sistemas municipais de ensino os órgãos normativo e executivo, que são, respectivamente, o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação. Além deles, as instituições públicas de Educação Básica, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal, e as instituições privadas de educação infantil. Na constituição do seu próprio sistema, os municípios normatizam os órgãos que o integram. Ao município que optar pela integração ao sistema estadual de ensino, essas normas e incumbências recaem sobre o estado, devendo, portanto, ser regulamentado por ele (BAPTISTA, 2012).

O âmbito político e jurídico viabilizou transformações quanto aos modos de compreensão da Educação Infantil, a partir do reconhecimento da criança como um sujeito de direito e da

infância como uma experiência da condição humana. Essas transformações colocaram a Educação Infantil no campo das políticas públicas do país, determinando-a como a frequência regular a uma instituição escolar exterior ao domicílio doméstico, por crianças que, até recentemente, não tinham a obrigatoriedade escolar. Porém, o acesso à Educação Infantil no Brasil ainda é muito desigual. Vieira (2013) aponta que os déficits de cobertura favorecem ainda a adoção de critérios para matrícula de crianças em instituições de educação infantil, nos quais prevalecem a renda familiar e o trabalho da mãe no conjunto que define situações de vulnerabilidade.

Portanto, ainda existem desafios a serem enfrentados para o acesso e a efetivação qualitativa da educação e cuidado de crianças em instituições de Educação Infantil¹⁶. Embora a ampliação do atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos tenha aumentado significativamente nos últimos anos¹⁷, em diversos municípios brasileiros, as vagas disponibilizadas nos sistemas públicos de ensino ainda não atendem toda a demanda, o que inviabiliza o acesso de todas as crianças às instituições educativas, principalmente as que estão na faixa etária de zero a três anos, conduzindo à adoção de critérios para a efetivação de matrículas.

Conforme Bobbio¹⁸ (1992, *apud* Cury, 1998), os direitos sociais são bem justificados e possuem argumentos convincentes. No entanto, o problema consiste em garantir-lhes a devida proteção, pois sem essa não se formaliza o que está inserido numa legislação. Os direitos sociais são caros; é preciso defendê-los e assegurá-los com o devido realismo. São necessárias ações mais seguras para garantir os direitos sociais, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. Para dar a devida proteção a um direito social específico é preciso financiamento. Portanto, o direito à Educação Infantil precisa de proteção com eficácia e financiamento.

No primeiro capítulo, apresentamos um diálogo entre concepções que revelam os diferentes modos de pensar a infância e a criança. O mesmo ocorre neste capítulo no qual alguns

¹⁶ Soares (2015) discute o processo de ampliação da oferta de vagas nas redes públicas de educação infantil em todo o país e argumenta que é preciso assegurar a expansão quantitativa de vagas, garantindo projetos pedagógicos de qualidade.

¹⁷ De acordo com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE) – houve um crescimento em relação ao acesso à educação infantil. No período entre 2004 e 2013, as taxas de escolarização das crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade subiram de 13,4% e 61,5% para 23,2% e 81,4%, respectivamente. No entanto, a taxa referente ao primeiro ciclo da Educação Infantil – creche (23,2%) – ainda é baixa; por outro lado, nota-se um aumento significativo do acesso à pré-escola, fato impulsionado pela Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009, que instituiu a obrigatoriedade escolar para pessoas de 4 a 5 anos. Contudo, o que nos chama atenção é a enorme disparidade de acesso em relação à faixa etária.

¹⁸ BOBBIO, Noberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

apontamentos dos estudos da história da Educação Infantil junto às transformações do ordenamento jurídico evidenciam também as dimensões transitoriais que envolvem a infância e a criança. Há rupturas de paradigmas quando a infância é afirmada como um fenômeno social e a criança é reconhecida como sujeito de direito, concepções que foram legitimadas na Constituição Federal de 1988, no ECA e na LDB. Pouco a pouco as crianças vão abrindo espaços na sociedade e se desvinculando dos determinismos que as inferiorizavam.

Como citado anteriormente, o direito à educação na primeira infância trouxe novas incumbências às divisões administrativas do Estado, cabendo, por exemplo, aos municípios a oferta da “educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência [...]” (BRASIL, 1996). A Emenda Constitucional nº 59/2009 ampliou a faixa etária de obrigatoriedade à Educação Básica – dos quatro aos dezessete anos de idade. O Plano Nacional de Educação, promulgado em 25 de junho de 2014, estabeleceu na meta 1 a universalização da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade até o próximo ano, 2016. Esta meta também determina a ampliação da oferta da Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até três anos de idade até o final da vigência do PNE.

O Plano Nacional de Educação reforça que é fundamental investir na Educação Infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de zero a cinco anos, uma tarefa que compete aos municípios. Neste sentido, é necessário realizar o levantamento detalhado da demanda por creche e pré-escola, para materializar o planejamento da ampliação do atendimento, projetando a cooperação do estado e da União para a expansão da rede física – no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede e para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Nesta pesquisa de mestrado, o trabalho de campo se efetivou numa UMEI de Belo Horizonte. Para compreender o contexto histórico e as políticas públicas para a infância, fizemos uma breve incursão na implementação e regulamentação da Educação Infantil no município, conforme apresentamos a seguir.

2.3 A Educação Infantil no município de Belo Horizonte

A cidade de Belo Horizonte foi inaugurada em 12 de dezembro de 1897 para abrigar cerca de 400 mil habitantes e ser a sede política do governo de Minas Gerais. Bairros, avenidas e monumentos compunham o seu projeto arquitetônico e por isso despontou como a primeira cidade planejada do país, considerada a capital da modernidade e tornando-se a sede do governo mineiro. Atualmente, Belo Horizonte tem aproximadamente 2,4 milhões de habitantes¹⁹ e enfrenta o desafio de universalizar o atendimento de crianças de quatro e cinco anos na pré-escola e de ampliar o atendimento de crianças de zero a três anos em creches configurando, assim, os ciclos²⁰ da Educação Infantil.

Como já mencionado, a história do atendimento educacional à criança pequena no Brasil, não sendo diferente em Belo Horizonte, se configurou pela negligência do Estado que, inicialmente, permitiu a oferta precária de serviços de educação e cuidado da infância a partir de instituições assistencialistas e filantrópicas. No início da década de 1980, alguns setores da população ainda assumiam parte dessa responsabilidade, enquanto o Estado brasileiro concedia subsídios às instituições privadas que atendiam crianças pobres. As reivindicações populares eram intensas em Belo Horizonte. Os movimentos sociais liderados por mães que precisavam se inserir no mercado de trabalho junto a movimentos feministas, a militantes de partidos políticos de esquerda e comunidades eclesiais de base, lutavam pelo direito ao atendimento em instituições públicas de Educação Infantil que garantissem um espaço de educação e cuidado das crianças.

Ainda na década de 1980, foram criadas creches e pré-escolas, principalmente nas regiões industriais da cidade, mantidas em grande parte pelas indústrias, nas quais as mães das crianças trabalhavam, por outras mulheres da comunidade, além do auxílio prestado pelas associações de bairro. Essas primeiras creches e pré-escolas eram semelhantes ao modelo familiar, pois o atendimento às crianças geralmente realizava-se em espaços adaptados, pequenos e inadequados ao atendimento coletivo. As mulheres que cuidavam das crianças não mantinham vínculo empregatício com esses estabelecimentos e realizavam trabalho voluntário ou, então, recebiam pequenas quantias a título de gratificação. Por não possuírem formação específica

¹⁹ Fonte: IBGE, Cidades. Disponível em www.cidades.ibge.gov.br. Acessado em: 29 de novembro de 2015.

²⁰ Em 1995, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte implantou o *Programa Escola Plural*, uma proposta que tem como principal eixo norteador a reorganização dos tempos e espaços escolares, pensada em função dos alunos, garantindo a participação efetiva deles, dos seus pais e dos diferentes profissionais da educação em discussões coletivas. A partir da *Escola Plural* a educação municipal passou a ser organizada em ciclos de idade e formação – da Educação Infantil ao Ensino Médio. Nessa estruturação da Educação Básica, a Educação Infantil ficou organizada da seguinte maneira: 1º Ciclo da Educação Infantil – a partir de quatro meses até 2 anos e 11 meses; 2º Ciclo da Educação Infantil – de 3 anos a 5 anos e oito meses (TERRA, 2008).

para o trabalho com crianças, suas práticas eram efetivadas de forma intuitiva, relacionada às próprias experiências como mães ou então nas lembranças que guardavam do período em que frequentaram a escola. Para Rosemberg (1996), as reivindicações sociais em busca do atendimento público destinado às crianças de zero a seis anos trouxeram diferentes consequências. Notou-se o aumento da consciência social em relação à importância da Educação Infantil como direito das crianças e das mães e pais que necessitavam trabalhar, no entanto, a ampliação desse atendimento acontecia a baixo custo e em condições improvisadas.

Com a implantação do Projeto Casulo, em 1978, concebido e coordenado pela LBA, um órgão federal do Ministério da Previdência e Assistência Social, algumas das creches confessionais, comunitárias e filantrópicas eram mantidas com recursos financeiros vindos desse projeto. O DNCr junto à LBA também cuidava das questões relativas à infância e à maternidade e fazia repasse de verbas às entidades sociais que se responsabilizavam pelas creches e pré-escolas. Tais recursos cobriam despesas, como compra de alimentos, produtos de limpeza e materiais de consumo. Essas ações correspondiam à resposta do Estado às reivindicações sociais por atendimento à criança de zero a seis anos e também deram início à política de conveniamento, um modelo que perdurou por muitos anos no país.

Na Região Metropolitana de Belo Horizonte, o Movimento de Lutas Pró-Creches (MLPC)²¹ reforçava as pressões populares e defendia o direito à expansão e à defesa das creches comunitárias junto ao Poder Público de Belo Horizonte, que, frente à crescente demanda pelo atendimento à criança pequena, iniciou em 1983 uma política municipal de conveniamento com instituições privadas. Estes convênios seguiam os parâmetros da política nacional de assistência social. De acordo com Dalben *et al*²² (2002, *apud* Baptista, 2012), o repasse de recursos públicos municipais para as instituições era realizado através de um valor *per capita*, ou seja, um valor por cada criança inscrita e/ou matriculada na instituição conveniada. Essa foi uma tentativa de responder à reivindicação dessas instituições para efetuarem o pagamento dos profissionais, já que os recursos vindos de outros convênios, como o da LBA, não admitiam tal tipo de despesa. Os critérios para se estabelecer o convênio entre a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) e as instituições comunitárias e filantrópicas não eram claros, assim como não era explicitado o tipo de atendimento a ser oferecido e, muitas vezes, um mesmo documento

²¹ O Movimento de Lutas Pró-Creches (MLPC) surgiu na década de 1970 e hoje atua com o propósito de assegurar às creches os direitos adquiridos ao longo dos tempos (REIS, 2012).

²² DALBEN, Ângela I. L. F. *et al. Educação infantil: o desafio da oferta pública*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2002.

era utilizado para conveniar asilos, atendimento a adolescentes em vulnerabilidade e às crianças de zero a seis anos (BAPTISTA, 2012).

Nos anos seguintes, a política de conveniamento se expandiu, tornando-se a principal forma de atuação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte para a ampliação da Educação Infantil. O sistema de convênios significou uma estratégia para oferecer atendimento às crianças pequenas, já que a escassez de recursos financeiros inviabilizava a expansão da quantidade de vagas por meio de uma rede própria do município. O convênio representava não só a transferência de verbas públicas, mas uma maneira do Poder Público Municipal de se isentar das responsabilidades sobre a Educação Infantil. Para Baptista (2012), a gestão da Educação Infantil em Belo Horizonte, nos anos que antecederam a sua regulamentação pelo Conselho Municipal de Educação, além de explicar a situação do atendimento nesse período, mostra a negligência do município. Isso porque o atendimento insuficiente e precário revelava a ausência de uma política pública municipal para a infância.

O poder público não se implicava na definição de uma política de ampliação e de melhoria dos serviços porque não possuía um atendimento significativo que justificasse o investimento na gestão. Ao mesmo tempo, não possuía um atendimento significativo porque não se implicava na definição e na elaboração de uma política pública para essa etapa de ensino (BAPTISTA, 2012, p. 18).

De acordo com Baptista (2012), com a forte demanda social pela universalização do acesso ao Ensino Fundamental nos anos de 1980 e 1990, a oferta de vagas para crianças de zero a seis anos em instituições públicas de Educação Infantil não entrou na agenda política como prioridade, ficando esse atendimento atribuído às instituições da sociedade civil, às comunidades e às famílias. Concretamente, a obrigação do Estado de garantir o direito da criança a uma educação de qualidade, conforme a definição da Constituição Federal de 1988, não se traduzia em políticas públicas efetivas nesse sentido.

De fato, a educação infantil não havia entrado na pauta da agenda política. Os anos 80 e 90 foram anos de priorização da universalização do ensino fundamental. Como vimos, a tarefa de cuidar das crianças menores de sete anos era prioritariamente atribuída às próprias famílias e às comunidades. Sem uma política pública que tomasse para si o compromisso de assegurar às crianças o direito à educação desde o seu nascimento, excetuando-se os grupos que reivindicavam os direitos das mulheres trabalhadoras e outros movimentos sociais comprometidos com os direitos das crianças, a sociedade parecia não compreender os princípios definidos na Constituição Federal de 1988 que não apenas afirmava o direito da criança a uma educação de qualidade como determinava que, ao Estado, cabia o dever de assegurá-la (BAPTISTA, 2012, p. 18 - 19).

Ao analisar o perfil da oferta da Educação Infantil em Belo Horizonte no final da década de 1990, período em que o município institui o seu próprio Sistema Municipal de Ensino, Baptista (2012) identificou alguns aspectos, dos quais destacamos: número expressivo de instituições irregulares; oferta predominante da Educação Infantil pelo setor privado; taxa inexpressiva do atendimento público; inexistência de vagas públicas para crianças de zero a três anos de idade e expansão do atendimento em creches e pré-escolas pela política de conveniamento.

É necessário ressaltar que até o ano de 2003 não existia atendimento público para as crianças de zero a três anos no município. O único atendimento destinado às crianças desta faixa etária era realizado por algumas creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte. Para as crianças de quatro a seis anos, a oferta de Educação Infantil acontecia nas seguintes situações: em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's), cujo atendimento era oferecido em jornada parcial; em turmas de Educação Infantil instaladas em escolas de Ensino Fundamental; no Programa Adote um Pré²³. Nessas situações atuavam professoras da Rede Municipal de Educação.

Mediante as mudanças asseguradas e introduzidas pela legislação nacional na educação brasileira – a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as estratégias para a ampliação do atendimento público na Educação Infantil em Belo Horizonte se intensificaram no final da década de 1990. De acordo com Vieira (1998), existem referências à educação pré-escolar em documentos de diferentes gestões administrativas. No entanto, as metas de expansão e as melhorias desse atendimento ganham destaque a partir dos anos de 1990.

No âmbito da educação, a autonomia dos municípios está atribuída à constituição dos seus próprios sistemas de ensino: uma possibilidade criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996. Conforme essa legislação, os órgãos normativo e executivo compõem o Sistema Municipal de Ensino e são, respectivamente, o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação, incluindo ainda as instituições públicas de Educação Básica, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal, e as instituições privadas de Educação Infantil. A constituição do seu próprio sistema de ensino

²³ Numa tentativa de ampliar as vagas na década de 1990, a Secretaria Municipal de Educação criou o Programa Adote um Pré, que cedia professoras da Rede Municipal de Educação para atuarem em turmas de crianças de 5 – 6 anos em creches comunitárias ou filantrópicas conveniadas com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (DUARTE *et al*, 2012).

viabiliza aos municípios a determinação de normas e incumbências a serem seguidas pelos órgãos que o constituem (BAPTISTA, 2012).

Um dos preceitos contidos na LDB estabelecia um período de três anos para que as instituições de Educação Infantil fossem integradas aos respectivos sistemas de ensino e, assim, o funcionamento dessas instituições deveria seguir a normatização prevista na política educacional. Belo Horizonte constituiu o seu próprio Sistema Municipal de Ensino (SME/BH) através da Lei Municipal nº 7.543, homologada em 30 de junho de 1998. Esta mesma legislação criou também o Conselho Municipal de Educação (CME/BH). O impacto dessa medida foi observado em todos os níveis e modalidades de ensino na cidade. Porém, em nenhum dos casos registraram-se modificações tão intensas como as que se efetivaram no âmbito da Educação Infantil. A integração das instituições de Educação Infantil ao sistema municipal não se configurava como uma simples medida administrativa e burocrática, mas como uma das determinações legais de maior alcance social, possibilitando melhorias e qualidade no atendimento à primeira infância (BAPTISTA, 2012). A aprovação desse decreto legitimou a autonomia de Belo Horizonte em relação à integração e à regulamentação da Educação Infantil, sendo o Conselho Municipal de Educação responsável pela elaboração das diretrizes que norteiam o funcionamento de todas as instituições públicas municipais e as privadas de Educação Infantil.

A Lei Municipal nº 7.543 de 30 de junho de 1998 instituiu:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, composto por:

I – instituições de ensino infantil, fundamental e médio mantidas pelo Executivo;

II – instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – órgãos municipais de educação.

Art. 2º Fica criado o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CME – órgão de caráter deliberativo, normativo e consultivo sobre os temas de sua competência.

Art. 3º O CME terá como objetivo assegurar aos grupos representativos da comunidade o direito de participar da definição das diretrizes da educação no âmbito do Município, concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais. (BELO HORIZONTE, 1998).

Conforme Baptista e Coelho (2000), duas modificações são evidenciadas com a instituição do sistema municipal: a primeira refere-se à associação da Rede Municipal de Educação às

deliberações de ordem pedagógica, política e administrativa do Sistema Municipal de Ensino, cabendo, portanto, ao Conselho Municipal de Educação – órgão normativo, deliberativo, e consultivo do sistema – estabelecer os parâmetros que orientarão a organização das escolas municipais; a segunda modificação trata da inclusão no SME/BH das instituições de Educação Infantil da rede privada. As autoras salientam que essa inserção consiste no grande diferencial e, desse modo, são as instituições privadas²⁴, ao integrarem o sistema, que exigem novos ordenamentos, estruturas e competências do órgão executivo da educação na cidade, que é a Secretaria Municipal de Educação.

Nesse momento, a prioridade para a educação no município seria estabelecer os critérios e as normas para a integração e a regulamentação das instituições de Educação Infantil na cidade, tomando como referência os parâmetros dispostos na política nacional de educação. Logo após a aprovação do seu regimento interno, o Conselho Municipal de Educação tinha como desafio a elaboração de normas para um conjunto de instituições que se distinguiam nas formas de organização e de manutenção dos seus espaços, na composição do quadro de profissionais e nas concepções de atendimento à criança – instituições públicas municipais, instituições privadas particulares e instituições privadas comunitárias, filantrópicas e confessionais. Portanto, a regulamentação da Educação Infantil consistiu numa ação de muita relevância para o CME/BH, no sentido de definir parâmetros de qualidade para o funcionamento dessas instituições.

A regulamentação das instituições de Educação Infantil foi expressa na Resolução nº 01, aprovada em 11 de novembro de 2000, responsável por definir critérios para organização e funcionamento e por contribuir para o reconhecimento do direito à educação na primeira infância. Conforme Baptista (2012), o processo de elaboração da Resolução nº 01/2000 envolveu diferentes setores da sociedade, configurando um amplo debate público sobre a função social da Educação Infantil e as condições básicas necessárias para que esse atendimento garantisse à criança pequena o direito de se desenvolver integralmente, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando, assim, as ações da família e da comunidade. Reconhecer e autorizar o funcionamento das instituições já existentes e autorizar o funcionamento daquelas que porventura venham a ser criadas são atribuições compartilhadas

²⁴ O artigo 19 da LBD classifica as instituições de ensino em duas categorias administrativas: as públicas, mantidas e administradas pelo poder público, e as privadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. No artigo 20, as instituições privadas de ensino são definidas nas seguintes categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

entre o Conselho Municipal de Educação, órgão normativo, e a Secretaria Municipal de Educação, órgão executivo do Sistema Municipal de Ensino.

A Resolução nº 01/2000 está dividida em três capítulos: Capítulo I – Da Educação Infantil; Capítulo II – Da Autorização de Funcionamento, Credenciamento e Supervisão; Capítulo III – Das Disposições Transitórias, tendo como eixo central o processo de regulamentação e autorização de funcionamento, representando, assim, a integração das instituições de Educação Infantil ao SME/BH. Essa Resolução nº01/2000 dispõe, na Seção III, os princípios e fins da Educação Infantil:

Art. 4º A educação infantil norteia-se pelos princípios de igualdade, liberdade, ideais de solidariedade, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, social, contribuindo para o exercício da cidadania e pautando-se:

I – no respeito à dignidade e aos direitos das crianças em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação;

II – numa concepção que faz do brincar a forma privilegiada de expressão, de pensamento e de interação da criança;

III – na garantia do acesso aos bens socioculturais e artísticos disponíveis (BELO HORIZONTE, 2000).

De acordo com Campos (1998), para estabelecer padrões mínimos ao atendimento educacional da primeira infância, é fundamental a adoção de indicadores simples e claros de qualidade, elaborados de maneira compreensível para a maioria das pessoas e que possam facilmente ser aferidos por meio de exigências de documentação ou de visitas da fiscalização e de acompanhamento aos estabelecimentos. A autora mostra-se preocupada com o equilíbrio entre expansão quantitativa e qualitativa, sendo o estímulo à ampliação do atendimento uma prioridade naquele momento histórico. Por isso, a indicação de critérios simples, objetivos e diretos, voltados inicialmente para a prevenção de riscos básicos à segurança e ao desenvolvimento das crianças, deveria orientar as regulamentações da Educação Infantil nos municípios.

Na definição de padrões mínimos é muito importante que se leve em conta as características da realidade sobre a qual se quer atuar, pois, quando as exigências ficam acima da possibilidade da maioria das instituições, os efeitos negativos – fechamento de estabelecimentos, desestímulo à expansão do atendimento com o aumento dos custos – podem superar os eventuais benefícios da regulamentação. Esse também é um motivo para a preferência por critérios simples, que se atenham à prevenção de riscos básicos à segurança e ao desenvolvimento das crianças. Outras questões ligadas à

qualidade, mais complexas e difíceis de verificar, devem ser deixadas para os programas de melhoria processual de qualidade (CAMPOS, 1998, p. 43).

Com a aprovação da Resolução CME/BH nº 01/2000 foram definidos os critérios básicos de qualidade para a Educação Infantil em Belo Horizonte, contribuindo para o estabelecimento de um patamar de atendimento aceito socialmente. Baptista (2012) ressalta que, mediante o contexto histórico da Educação Infantil no município, a Resolução apresenta princípios e características que ajudam a intervir e a modificar a estrutura e a organização das instituições de Educação Infantil. Dessas características, destacamos a formação dos profissionais que atuam com crianças de zero a cinco anos; a possibilidade de matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental nas instituições públicas ou privadas que integravam o Sistema Municipal de Ensino²⁵; a matrícula compulsória de crianças com deficiência no sistema regular de ensino; a determinação de condições básicas de infraestrutura para autorização de funcionamento da instituição; a elaboração do regimento interno e do Projeto Político Pedagógico; a determinação da quantidade de crianças por professor, de acordo com a faixa etária. Tais princípios orientaram a ação da Secretaria Municipal de Educação, como órgão executivo, e do Conselho Municipal de Educação, como órgão normativo.

A criação do Sistema Municipal de Ensino também viabilizou mudanças consideráveis em relação às instituições conveniadas, inclusive a transferência, no ano de 2002, do gerenciamento dos convênios das 176 creches conveniadas da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação (SMED). Esse processo exigiu uma reorganização tanto das instituições como das próprias secretarias envolvidas com esse atendimento, pois a Secretaria Municipal de Assistência Social “desvinculava-se de uma frente de trabalho que foi, durante muitos anos, muito significativa, enquanto a Secretaria Municipal de Educação precisava se reorganizar para a incorporação dessa nova demanda de trabalho” (TERRA, 2008, p. 124).

O convênio firmado entre a SMED e as creches é regido sob as exigências da Resolução CME/BH nº 01/2000, sendo realizado através de chamamento público, desde 2003. O processo de conveniamento é publicado no *Diário Oficial do Município* (DOM), apresentando as normas, os prazos e a documentação necessária para a efetivação do convênio entre as

²⁵ De acordo com Baptista (2012), a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental ainda não era prevista nem na Rede Estadual de Ensino, nem pelo Governo Federal; constava-se apenas como uma possibilidade na Lei nº 9.394/96. No ano de 2010, o CME/BH aprovou a Resolução nº 001/2010, seguindo determinações das Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, estabelecendo as diretrizes para a matrícula das crianças de seis anos.

instituições e a PBH. O repasse de recursos financeiros a essas instituições é feito mediante cadastro anual no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação – Censo Escolar INEP/MEC.

De acordo com Terra (2008), a regulamentação configurou parte do processo de implementação do atendimento à primeira infância no município e da busca de qualidade nos serviços oferecidos, sendo um dos instrumentos de que dispõe a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte mediante o desafio de integrar creches e pré-escolas ao Sistema Municipal de Ensino, contribuindo ainda para consolidar uma nova concepção desse atendimento. Contudo, a determinação de critérios educacionais de qualidade, reconhecendo a criança pequena como um sujeito social e legitimando o seu direito à educação, evidenciou em Belo Horizonte a presença de muitas situações precárias de atendimento à infância, revelando que a demanda era ainda maior do que aquela expressa pelo número de crianças fora das instituições existentes (BAPTISTA, 2012). A instituição do Sistema Municipal de Ensino possibilitou mudanças significativas no âmbito da normatização e do gerenciamento da Educação Infantil. No entanto, a realidade do atendimento em Belo Horizonte evidenciava que o número de crianças atendidas na rede pública permanecia estagnado.

Somente no ano de 2003, com a implantação do Programa Primeira Escola, ocorreram mudanças na oferta de vagas na RME/BH para a Educação Infantil. Esse Programa surgiu da constatação de fatores que inviabilizavam a expansão da Educação Infantil no município, tais como a política de conveniamento como a principal forma de atendimento educacional destinada às crianças de quatro e cinco anos; o descumprimento dos preceitos dispostos na legislação educacional que determinava, por exemplo, o papel dos municípios mediante a Educação Básica (BRASIL, 1996); a inexistência de atendimento público destinados às crianças de zero a três anos em Belo Horizonte, dentre outros.

Em novembro de 2003, o Programa Primeira Escola foi instituído com a aprovação da Lei nº 8.679, criando as UMEI's e o cargo de Educador Infantil. Tratou-se, portanto, de uma iniciativa para ampliação das vagas para a Educação Infantil na RME/BH, tendo prioridade no atendimento às crianças pertencentes às famílias de baixa renda, que durante muitos anos tiveram o direito à educação negado mediante a desigualdade na oferta e distribuição de vagas. A partir da implementação do Programa Primeira Escola, o município inaugurava, no ano de 2004, o atendimento público destinado às crianças de zero a três anos de idade. De acordo com a Lei nº 8.679/03, as UMEI's devem garantir o pleno atendimento educacional às crianças de

até 5 anos e oito meses. Esta lei determina, ainda, que cada UMEI estará vinculada a uma escola municipal, de modo que a direção desta escola é também responsável pela direção da unidade vinculada²⁶. A implantação dessa estrutura de vinculação a uma escola municipal de Ensino Fundamental inviabilizou o processo de construção da autonomia administrativa e pedagógica das UMEI's. Dessa maneira, a ampliação do número de vagas para a Educação Infantil não significou a consolidação, por exemplo, de espaços diretos de relação democrática com as comunidades atendidas.

De acordo com Terra (2008), o cargo de Educador Infantil foi uma decisão tomada no âmbito do governo municipal e constituiu um novo posto de trabalho na RME/BH, integrando o quadro especial da Secretaria Municipal de Educação, como classe de provimento efetivo do Plano de Carreiras do Servidores da Educação. No entanto, com salário inferior e com níveis diferentes em relação à carreira do Professor Municipal de outras etapas de ensino dessa mesma rede de ensino, a criação desse cargo representou ao mesmo tempo uma conquista – uma vez que não existia antes e era uma demanda daqueles que atuavam na Educação Infantil – e uma subalternização, visto que professores com mesmas atribuições e mesmas habilitações recebiam tratamentos e pagamentos diferenciados. A habilitação mínima exigida para atuar na Educação Infantil no município é nível médio, modalidade normal.

Em maio de 2012, foi aprovado na Câmara Municipal de Belo Horizonte, o Projeto de Lei nº 2.068, que modificou o cargo público efetivo de Educador Infantil para cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil. Dentre os benefícios do Projeto de Lei estão o direito dos profissionais se aposentarem como professores e a possibilidade de acumular cargos públicos. No entanto, as questões de carreira, salário e formação não foram alteradas. Esta mudança é resultante das reivindicações da categoria que ainda se mobiliza para equiparação salarial e equivalência do plano de carreira em relação aos demais professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio da RME/BH. Mais uma vez a nova Lei expressa ainda o paradoxo da profissionalização na Educação Infantil: conquista, por um lado, e subalternização, por outro. Esse paradoxo dificulta o desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares mais

²⁶ Em 2002, a Portaria nº 056/02, da Secretaria Municipal de Educação, institui um grupo de trabalho, com o objetivo de elaborar e apresentar uma proposta de expansão e funcionamento da educação infantil RME/BH. Elaborou-se, então, um estudo intitulado *Estudo técnico para a ampliação do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino*, que fundamentou as definições políticas, administrativas, pedagógicas e de infraestrutura do Programa Primeira Escola. A vinculação das UMEI's às escolas municipais de Ensino Fundamental foi uma proposta desse estudo. (TERRA, 2008).

arrojadas, tendo a escuta da criança como eixo, conforme procuramos demonstrar nesta pesquisa.

As UMEI's são unidades educacionais edificadas a partir de um projeto arquitetônico e estrutural próprio, com instalações destinadas ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade.²⁷ O projeto arquitetônico dessas unidades tornou-se referência para vários governos nacionais e internacionais por tratar-se de uma edificação totalmente pensada para crianças pequenas. Inicialmente, as construções das UMEI's foram viabilizadas por contratos administrativos, regidos pela Lei Federal nº 8.666/93²⁸, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), responsável apenas pelas construções das unidades. Porém, a enorme demanda social por vagas públicas para a Educação Infantil no município e com os desafios de universalizar, até 2016, o atendimento público para crianças de quatro e cinco anos na pré-escola, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte optou por ampliar a sua rede própria através da Parceria Público-Privadas²⁹, que, segundo avaliações do governo municipal, minimiza os entraves administrativos e, conseqüentemente, acelera o processo de construção e inauguração de novas UMEI's (REIS, 2012).

Trata-se, portanto, de uma parceria em que empresa privada também atua na administração das UMEI's juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, porém, a gestão política pedagógica das unidades é de responsabilidade da SMED. Não temos a intenção de aprofundar a discussão sobre a adoção das parcerias entre o Poder Público e o setor privado, mas ela exemplifica a opção por uma política de Estado mínimo, em um processo considerado fundamental para a formação humana e social dos sujeitos. É importante que o movimento social em defesa de uma Educação Infantil de qualidade fique atento, pois os avanços conquistados nas últimas décadas poderão sofrer retrocesso com essa privatização disfarçada da oferta pública.

Como a Secretaria Municipal de Educação ainda não garante o acesso à Educação Infantil para todas as crianças do município, foi necessário determinar alguns critérios para a distribuição

²⁷ O *Estudo técnico para a ampliação do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino* foi articulado nos seguintes eixos: rede física; funcionamento escolar; organização escolar; custo; rotina de atendimento e considerações finais. No primeiro eixo, rede física, realizou-se um levantamento de terrenos que poderiam ser adquiridos para a construção de instituições de Educação Infantil. Juntamente com o grupo de trabalho instituído pela Portaria nº 056/02, foi criado um grupo gerencial de Educação Infantil na SUDECAP, responsável pelo projeto arquitetônico (TERRA, 2008).

²⁸ A Lei Federal nº 8.666/93 normatiza licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.

²⁹ A possibilidade de estabelecer parcerias entre o Poder Público e o setor privado se dá mediante a regulamentação da Lei Federal nº 11.079/04.

das vagas públicas nas UMEI's, elaborados em 2008, por uma comissão formada por representantes de diferentes instituições, organizações e movimentos sociais – representantes das Secretarias de Educação e de Assistência Social; do Movimento de Lutas Pró-Creches (MLPC); de Universidades; do Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI); do Conselho Municipal de Educação; do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA); do Sindicato dos Professores, dentre outros, que estabeleceram prioridade do atendimento à população infantil em situação de vulnerabilidade social. Os critérios definidos asseguram matrícula compulsória para crianças com deficiência³⁰ e crianças que estejam sob medida protetiva³¹. O restante das vagas é distribuído da seguinte maneira: 70% são destinadas às crianças em situação de vulnerabilidade social; 10% em sorteio público, para crianças que residem numa distância de até um quilômetro da instituição; 20% em sorteio público, para crianças que não estão relacionadas a nenhum dos critérios apresentados.

Ao analisar a ampliação e regulamentação das instituições de Educação Infantil no contexto nacional, Vieira (2013) observou uma crescente municipalização da pré-escola nas décadas de 1990 e 2000, decorrente da transferência das matrículas das redes estaduais para os municípios ou pela expansão da demanda e da crescente responsabilização da esfera local de governo segundo a legislação educacional. Notou-se também a oferta pública do atendimento para crianças de zero a três anos em creches. A autora salienta que, atualmente, a participação dos municípios na oferta da Educação Infantil é preponderante, reafirmando a definição de primeira etapa da Educação Básica e como direito social da criança. No entanto, os déficits de cobertura ainda conduzem à adoção de critérios para distribuição das vagas, nos quais prevalecem a renda familiar e o trabalho da mãe no conjunto de situações que definem situações de vulnerabilidade social. Assim, os critérios definidos no âmbito da política nacional de assistência são utilizados na política de educação, constituindo o público-alvo das instituições de Educação Infantil, um processo que se observa na cidade de Belo Horizonte. De fato, as crianças e famílias atendidas, prioritariamente no município nos dias atuais, estiveram durante muitos anos à margem desse atendimento em condições de desigualdade de acesso, porém, a determinação desses critérios acompanhados de “complexos procedimentos de inscrição e escolhas das famílias criam um campo de tensão na política educacional, tendo em vista que o direito à educação é universal”

³⁰ É necessário apresentar um laudo médico atestando doença por um profissional da área de saúde.

³¹ O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8.069/90, define no artigo 101 o que são as medidas protetivas.

(VIEIRA, 2013, p. 70). A garantia do direito universal de acesso a uma educação de qualidade é uma obrigação do poder público, expressa na Constituição Federal de 1988.

O panorama apresentado nesta seção sobre a implementação e a regulamentação da Educação Infantil em Belo Horizonte evidencia que o atendimento público destinado às crianças pequenas não se configura de maneira linear e progressiva; reforça ainda os estudos de Kuhlmann Jr. (1998) e Vieira (1988; 1998; 2013) nos quais a história da Educação Infantil não é concebida em fatos ou acontecimentos sequenciais, mas na interação de diferentes contextos históricos, políticos e sociais que foram e vão constituindo a educação da criança. Trata-se, portanto, de uma trajetória tanto no âmbito nacional como no municipal, permeada por conflitos e ambiguidades. Em Belo Horizonte, os avanços para a garantia do direito social à educação na primeira infância são notáveis, sobretudo, nas duas últimas décadas, com a instituição do seu próprio sistema de ensino e com a criação das UMEI's.

Contudo, ainda existem demandas que precisam ser asseguradas, como, por exemplo, a expansão da oferta de vagas públicas às crianças de zero a três anos de idade, cuja família faça a opção por esse atendimento; a universalização do atendimento para crianças de quatro a cinco anos na pré-escola; a modificação da habilitação exigida para atuação na Educação Infantil para nível superior, que poderá trazer equiparação salarial e equivalência de carreira em relação aos demais professores da RME/BH. Essas questões não encerram os desafios que precisam ser superados para garantir um atendimento de qualidade na Educação Infantil, porém, são fundamentais para consolidação do direito à educação na primeira infância. Contribuem para essa qualidade a existência de projetos pedagógicos construídos a partir de documentos legais e de diretrizes curriculares que reconhecem a criança como ator social e sujeito de direito.

No final da década de 1990, período em que foi instituído o Sistema Municipal de Ensino e criado o Conselho Municipal de Educação em Belo Horizonte, ainda eram incipientes os documentos normativos que orientavam as propostas curriculares e pedagógicas das instituições de Educação Infantil. O Conselho Nacional de Educação (CNE), que iniciara suas atividades em 1995, um ano antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentou as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), expressas no Parecer CNE/CEB nº 22/98 e na Resolução CNE/CEB nº 01 homologada em 7 de abril de 1999. A aprovação dessas diretrizes ocorrera num momento de efervescência das políticas públicas destinadas à infância e de superação de muitos dilemas que configuravam o atendimento educacional de crianças pequenas, corroborando a determinação

do direito à Educação Infantil e obrigação do Estado, previstos na Constituição Federal de 1988 e na LDB.

As diretrizes elaboradas naquele momento tiveram “o mérito de consolidar a discussão em torno da importância da qualidade da Educação Infantil como inequívoco requisito para o cumprimento do direito das crianças” (KRAMER, 2009, p. 7). Portanto, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que norteiam as instituições educativas, o Estado assume sua função de agente promotor, regulador e fiscalizador do direito da criança pequena a uma educação de qualidade. Como citado anteriormente, a história da Educação Infantil não se constitui de maneira isolada, mas frente às transformações que ocorrem na sociedade, inserida num intenso processo de revisão e concepções sobre a educação de crianças pequenas em espaços coletivos, e de parâmetros qualitativos que orientam as propostas curriculares e pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Os desafios são colocados para a Educação Infantil constantemente e, após dez anos de promulgação das primeiras DCNEI, foi necessária a reformulação e atualização dessas normatizações que orientam os sistemas de ensino e suas respectivas instituições de Educação Infantil para garantir a oferta de qualidade.

Portanto, apresentamos no próximo tópico algumas reflexões sobre as novas DCNEI e as Proposições Curriculares para a Educação Infantil do município de Belo Horizonte que orientam as práticas pedagógicas das instituições, em diálogo com o principal objetivo desse estudo, que consiste em analisar as especificidades da linguagem oral de crianças, a partir das narrativas e histórias que contam em interações numa instituição de Educação Infantil.

2.4 Diretrizes e Proposições Curriculares para a Educação Infantil

Na primeira seção desse capítulo refletimos sobre a chamada *assistência científica*, uma concepção que na Modernidade conduziu e orientou as ações das primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil e que por muitas décadas manteve a dicotomia entre o educar e o cuidar, dimensões que atualmente são consideradas indissociáveis na educação da primeira infância. As consequências dessa dicotomia eram expressas, por exemplo, na “persistente vinculação do atendimento à área da assistência social e na recusa da área da educação em assumir o atendimento de crianças de zero a três anos e, em alguns casos, da criança pobre de quatro a seis anos idade” (BAPTISTA, 2012, p. 32).

Destacamos ainda que as mudanças trazidas no âmbito da legislação contribuíram para o rompimento dessa concepção que permeava a Educação Infantil, reconhecida pela primeira vez numa Constituição Federal que determina o direito das crianças à educação em creches e pré-escolas e o dever do Estado de assegurar esse atendimento. A sociedade contemporânea demonstra reconhecer a relevância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, que se configura uma das principais demandas sociais e integra a agenda dos governos, sobretudo, nacional e municipais. Para a reformulação e atualização das DCNEI esses aspectos foram essenciais para incorporação dos avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais que reivindicam qualidade para esta etapa da educação em nosso país.

A integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino se situa no âmbito de uma política educacional que não dissocia educação e cuidado. Conceber a Educação Infantil como direito público subjetivo do cidadão desde que nasce e como função do Estado, complementar à família, implica, simultaneamente: (i) a garantia de oferta de vagas para atender à demanda; e (ii) a qualidade desta oferta. As crianças de todas as raças/etnias, religiões, classes sociais, origens e locais de moradia, gêneros, independente de qualquer condição dos pais, têm direito à educação de qualidade, capaz de promover seu desenvolvimento, ampliar seu universo cultural e o conhecimento do mundo físico e social, a constituição de sua subjetividade, favorecer trocas e interações, respeitar diferenças e deficiências, promover autoestima e bem-estar. Nesse sentido, as Propostas Pedagógicas devem oferecer condições para um cotidiano planejado e organizado que atenda e beneficie às necessidades e interesses das crianças, com equipamentos suficientes, prédios adequados, docentes habilitados e qualificados (KRAMER, 2009, p. 4)

Os *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*³² reforçam que o atendimento público da demanda pela Educação Infantil representa a efetivação de um dever do Estado mediante o direito social das crianças pequenas, tendo como pressuposto a concepção de que são sujeitos sociais ativos, que tecem suas primeiras experiências a partir das interações sociais e culturais. As crianças se desenvolvem, aprendem, falam, escutam, se expressam, constroem saberes e têm direito aos conhecimentos, e esses aspectos reafirmam a necessidade de subsidiar as propostas curriculares e pedagógicas das instituições educacionais voltadas à educação da primeira infância. As DCNEI têm caráter mandatório e não desconsideram os princípios dispostos nas diretrizes anteriores. No entanto, as novas demandas colocadas frente à Educação Infantil exigiram a reformulação dessas orientações.

³² Texto produzido a partir da encomenda realizada pelo Conselho Nacional de Educação, que visava subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil, sob a consultoria da professora e pesquisadora Sonia Kramer.

As novas DCNEI estão expressas no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e na Resolução CNE/CEB nº 5, homologada em 17 de dezembro de 2009, e orientam a formulação de políticas públicas para a infância, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da educação, e ainda o planejamento, desenvolvimento e avaliação realizados pelas instituições de seu projeto político-pedagógico e servem para informar às famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ser realizadas (BRASIL, 2009). Dentre os avanços desse texto normativo, destacam-se as concepções de criança, de currículo e da própria Educação Infantil, dando visibilidade às especificidades da infância. Nas DCNEI a criança é concebida como sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades em grupos e contextos sociais nos quais se inserem. Essas condições podem favorecer às crianças a construção de suas primeiras experiências nas quais significam o mundo e constituem suas identidades pessoal e coletiva, reproduzindo e produzindo cultura. A primeira infância caracteriza-se por marcantes aquisições, como, por exemplo, a marcha, a fala, o controle esfincteriano, a formação da imaginação e a representação utilizando diferentes linguagens. Embora as dimensões orgânicas estejam presentes nessas e outras aquisições, as habilidades das crianças para identificar cores, memorizar canções, representar sua família através de um desenho, acalantar uma criança que chora não são determinações biológicas que esperam o momento de amadurecer. “Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes” (BRASIL, 2009, p. 7).

Sobre o currículo para a Educação Infantil, as DCNEI apontam a necessidade de superação de definições constituídas historicamente, que ora atribuem a esse atendimento uma função meramente assistencialista, na qual a dimensão do cuidado com a criança fica restrita ao cuidado com o corpo; ora, um caráter preparatório ao Ensino Fundamental efetivando práticas pedagógicas inadequadas na educação da primeira infância. Contrapondo essas definições, o currículo é entendido como um conjunto de práticas que pretendem articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. As creches e pré-escolas são espaços institucionais públicos ou privados que devem propiciar trocas, acolhimento e aconchego, garantido assim a socialização entre crianças e adultos. As práticas realizadas nessas instituições devem promover a equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Nesse processo de trocas,

vivências e acolhimentos, a oportunidade garantida à criança de falar, ouvir e ser ouvida é condição para a partilha desses bens culturais.

A importância política desse documento se justifica em dois aspectos distintos: as DCNEI são fundamentais para consolidar os direitos sociais das crianças de zero a cinco anos à Educação Infantil de qualidade; e normatizam questões de natureza curricular, relativas às propostas pedagógicas e à formação de professores que permanecem ambíguas, exigindo ordenamento claro dos órgãos competentes (KRAMER, 2009). No entanto, o grande desafio consiste na elaboração de propostas pedagógicas que assegurem oportunidades para que a voz das crianças seja ouvida e que considerem de fato as maneiras com que elas significam o mundo e a si mesmas, a partir das interações que estabelecem no interior das instituições de Educação Infantil.

No mesmo ano em que o Conselho Nacional de Educação homologou as novas DCNEI, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte divulgou, frente às tensões que permeiam as concepções de currículo para a educação de crianças pequenas, uma versão preliminar do documento *Proposições Curriculares para a Educação Infantil* para subsidiar o trabalho pedagógico das instituições que compõem o Sistema Municipal de Ensino, elaborada a partir dos encontros entre profissionais da área na Rede de Formação da Educação Infantil³³ nos anos de 2007 e 2008, buscando aprimorar as práticas pedagógicas a fim de efetivar o atendimento educacional de qualidade.

O processo que se estendeu nos anos seguintes foi de releitura, estudo e reformulação da versão preliminar, que resultou na sistematização das *Proposições Curriculares* em três volumes complementares: Volume 1 Fundamentos – *Concepções e diretrizes da Política Municipal de Educação Infantil*; Volume 2 Eixos Estruturadores – *Identificação, conceituação e articulação dos eixos estruturadores das Proposições Curriculares*, publicados respectivamente em 2014 e 2015; o Volume 3 Linguagens – *Identificação, conceituação e articulação das linguagens das Proposições Curriculares* – ainda não foi publicado pela SMED. Em concordância com as DCNEI, as orientações estabelecidas pela RME/BH reafirmam que as crianças estabelecem interações com o mundo desde que nascem, buscando conhecê-lo, tendo no brincar sua principal forma de compreensão e manifestação no mundo. Ter a criança pequena como centro do processo educativo pressupõe a observação e identificação dos saberes e habilidades que

³³ De acordo com as *Proposições Curriculares para a Educação Infantil*, Volume I, Fundamentos (2014), a Rede de Formação da Educação Infantil contou com a presença de 2.300 profissionais.

constituem sua individualidade, a fim de organizar intencionalmente experiências e atividades que possibilitem o desenvolvimento e a ampliação dos seus conhecimentos. Cada criança deve ser acolhida de forma concreta, a partir do conhecimento de suas características individuais, de grupo e de sujeito de um tempo singular: a infância.

De acordo com as Proposições Curriculares, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos também se reflete na adoção de uma postura de efetiva escuta, dispondo-se a compreender como elas estão pensando, os conhecimentos que estão construindo e as hipóteses que estão elaborando. Escutar as crianças significa estar atento às suas diversas manifestações, para entender os processos que estão subjacentes a uma brincadeira, a uma indagação, a um desentendimento (BELO HORIZONTE, 2014).

Escutar as crianças significa propor-se a tentar compreender o que elas querem dizer. Significa crer no seu potencial. Acreditar que suas falas, suas conclusões não são meros dizeres “engraçadinhos”, mas modelos mentais complexos que construíram para compreender um fenômeno, um sentimento, uma inquietação e que, em algum momento, poderão ser revistos e ampliados [...] Escutar as crianças é uma postura ética e política dos professores e educadores que as respeitam e as valorizam. (BELO HORIZONTE, 2014, p. 62).

A tentativa de interpretar e de compreender o que dizem e expressam as crianças através de modelos mentais complexos fica explicitamente estabelecida. Escutar as crianças, de acordo com as Proposições de Belo Horizonte, exige compromisso ético e político de respeito e de sua valorização. Os documentos normativos da RME/BH determinam ainda que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem estar alicerçadas em três eixos estruturadores: as interações, o brincar e as articulações entre cultura-sociedade-natureza. O termo *eixo* fundamenta-se na ideia de centralidade e ponto de sustentação que estes elementos têm nos processos de aprendizagem das crianças, compreendendo que os três estão em contínua inter-relação e são, nas ações cotidianas, inseparáveis, interdependentes e dinâmicos. É a partir das interações sociais que nos constituímos sujeitos sociais, que delineamos uma identidade pessoal e coletiva, inseridos nas experiências vividas desde o nascimento. Em interação com os pares e com os adultos numa instituição de Educação Infantil, a criança pequena dá continuidade a este processo iniciado no contexto familiar e, assim, amplia seu conhecimento e os sentidos que atribui ao mundo. Este processo acontece principalmente através das brincadeiras.

O brincar é uma atividade cultural de muita importância para a criança, pois possibilita a imitação daquilo que lhe é conhecido e também a construção de novas experiências. Para

Vigotski (2014), na primeira infância, encontramos processos criativos que se manifestam sobretudo nas brincadeiras. Uma criança que gira uma tampa circular imagina-se dirigindo um carro ou um caminhão. Outra que utiliza um lápis como um microfone imagina-se um cantor; são alguns exemplos que constituem o processo criativo inerente ao brincar. Desse modo, as crianças criam cenários necessários à sua fantasia que se aproximam ou se distanciam da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que faz deles, transitando do real ao imaginário e do imaginário ao real. Conforme as Proposições Curriculares para a Educação Infantil, o brincar é um direito da infância e por isso às crianças devem ser assegurados tempos, espaços e liberdade para brincar. Em suma, as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem realizar junto às crianças experiências éticas, solidárias e igualitárias por meio do diálogo, questionamentos e problematizações, refletindo sobre as diferentes culturas que constituem a sociedade.

As DCNEI e as Proposições Curriculares para a Educação Infantil apontam que o trabalho pedagógico deve propiciar às crianças experiências com as diferentes linguagens, reconhecendo que o mundo na qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é fundamental valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. Embora destaquem as especificidades que constituem as diferentes linguagens, esses documentos concordam que não é adequada a fragmentação do currículo e das práticas pedagógicas em linguagens. Por isso, “ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens” (BRASIL, 2009, p. 15).

No que tange à questão da linguagem oral, as DCNEI e as Proposições Curriculares para a Educação Infantil da RME/BH, afirmam a importância de favorecer as crianças a participarem efetivamente nas instituições nas quais possam externalizar suas experiências, sentimentos, desejos, questionamentos e inquietações. O uso da linguagem oral pressupõe que as crianças participem cotidianamente de situações comunicativas diversas nas quais possam conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato e brincar com as palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novas formas de compreensão do mundo. Nas palavras de Oliveira (2011), não se trata de “dar” voz às crianças, no sentido de que é o adulto que permite a fala, mas de criar possibilidades de diálogos em situações de encontros que não são preestabelecidos.

CAPÍTULO 3

O QUE NOS CONTAM AS CRIANÇAS EM SUAS NARRATIVAS E ESTÓRIAS?

Fui muito bem recebida pela vice-direção e pelas coordenadoras da UMEI. Conversamos sobre a pesquisa e seus objetivos. Falei do termo de autorização que deve ser enviado às famílias e da ideia do vídeo como produto a ser apresentado no mestrado. Também disse que gostaria de acompanhar a turma de crianças de 4 anos. Elas me contaram um pouco dos projetos que a escola desenvolve junto com as crianças (africanidades, horta, jardim, linguagem digital). Fui apresentada à professora da turma 4 e combinamos que eu estaria lá de segunda a quinta-feira.

É necessário estranhar aquilo que me é familiar. Ser hóspede e anfitriã ao mesmo tempo (AMORIM, 2001). Todas as manhãs estou em uma UMEI, sou professora do primeiro ciclo da educação infantil, cuidando e educando de crianças de 2 anos de idade. O trabalho de campo me trouxe a este outro espaço, a esta outra UMEI. Tudo aqui é bem diferente. Agora será assim por mais ou menos quatro ou cinco meses, nas manhãs a docência com crianças de 2 anos e nas tardes a pesquisa com crianças de 4 anos.

A coordenadora me apresentou os espaços da UMEI, me entregou o quadro de horários da turma 4 e me conduziu até a sala de aula. Entrei e rapidamente procurei uma cadeira para sentar. As crianças estavam sentadas no chão e percebi seus olhares de estranhamento e curiosidade. A professora sorriu e continuou a registrar no quadro as atividades que as crianças fariam naquela tarde. Estavam registrando a rotina da sala. Antes de seguirem para o parquinho, a professora disse: *Vocês viram que temos visita hoje? Ela vai fazer um trabalho aqui na nossa turma, não é? Pode se apresentar para eles!*

(Notas do Diário de Campo – 01/04/15; 02/04/15)

As anotações do diário de campo expressam um pouco das primeiras interações estabelecidas na UMEI³⁴. Estava iniciando o trabalho de campo numa instituição educacional semelhante à instituição em que trabalho. Por isso, era fundamental torná-la “estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente” (AMORIM, 2001, p. 26). A história da instituição, a condução do trabalho pedagógico, o atendimento de um único ciclo da Educação Infantil, as relações entre crianças e crianças, e crianças e professoras, e até mesmo a infraestrutura foram especificidades que auxiliaram no distanciamento. A intenção não era assumir uma posição de rigidez e neutralidade, mas de atribuir à “alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas

³⁴ O nome da UMEI na qual a pesquisa foi realizada não será revelado para que a identidade dos profissionais e das crianças dessa instituição se mantenha preservada. A omissão do nome da UMEI constou no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, entregue e assinado pelos profissionais da UMEI e pelos pais das crianças. Sendo assim, a instituição será tratada, nesta pesquisa, como “UMEI”, de forma genérica, sem que se especifique sua localização na cidade de Belo Horizonte.

de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência” (AMORIM, 2001, p. 26).

Sobre a pesquisa em ciências humanas, tendo como pressupostos teóricos os trabalhos de Mikhail Bakhtin, Marília Amorim (2001) evidencia a complexidade do trabalho de pesquisa ao afirmar que a estranheza do objeto torna-se uma condição de possibilidade do mesmo. A partir desta concepção, a autora confere à alteridade a dimensão de estranheza em que o reconhecimento da diferença não é suficiente, mas é necessário, sobretudo, o distanciamento e as indagações. Neste sentido, a atividade de pesquisa deve ser como um exílio deliberado, numa tentativa de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo, ou seja, o pesquisador deve ser aquele que recebe e acolhe o estranho. “Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta de alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (AMORIM, 2001, p. 26). Essa dimensão de estranheza da alteridade reforçou, por exemplo, a ideia de que a cultura escolar se manifesta de diversas maneiras e que as experiências e as interações construídas no interior de uma instituição escolar constituem a sua identidade. Portanto, o exercício de *receber* e *acolher* outras crianças e professoras contribuiu para o distanciamento daquilo que talvez já fosse familiar.

Este capítulo está organizado em três seções, sendo a primeira uma breve descrição do percurso metodológico com crianças na UMEI. A segunda seção traz uma reflexão sobre as representações das infâncias e das crianças presentes em algumas narrativas literárias e em alguns escritos de Walter Benjamin. A terceira e última seção apresenta um pouco do cotidiano e do trabalho pedagógico desenvolvido na UMEI e algumas narrativas que ouvimos das crianças durante o trabalho de campo.

3.1 Pesquisa com crianças: o percurso metodológico

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a linguagem oral das crianças a partir das narrativas e histórias que contam em situações de interação em uma UMEI de Belo Horizonte. A escolha dessa instituição para a realização do trabalho de campo se deu pelo contexto de elaboração e efetivação de políticas públicas de educação destinadas à primeira infância no município. Conforme explicitado no capítulo anterior, o direito à Educação Infantil é assegurado na Constituição Federal de 1988, reiterado no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo da competência dos municípios a

oferta de vagas públicas para crianças de zero a cinco anos, em creches e pré-escolas. Em Belo Horizonte, a implantação do Programa Primeira Escola no início dos anos 2000 criou as UMEI's, ampliando consideravelmente o atendimento público e possibilitando às crianças das camadas populares o acesso à Educação Infantil. Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte atende cerca de 30.776 crianças, distribuídas em 125 UMEI's e EMEI's e 194 instituições conveniadas³⁵. A oferta de vagas públicas no município consiste na efetivação do direito à educação na primeira infância e as UMEI's, pela diversidade de crianças que atendem, estão se tornando um espaço sociocultural de grande representatividade. O contexto histórico desse atendimento no Brasil, e, especificamente, em Belo Horizonte, mostra que esse estudo foi realizado em uma área em processo de construção de identidade, principalmente no que diz respeito à concepção de qualidade na Educação Infantil e de valorização dos profissionais que trabalham nessas instituições.

Quanto aos objetivos específicos, consistiram na identificação e seleção de atividades que compunham a rotina escolar e atividades planejadas pelas professoras em que a linguagem oral estivesse em evidência e, ainda, na elaboração e produção de um vídeo – o produto final para ser apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da FAE/UFMG. As escolhas metodológicas desse estudo tiveram como eixo as narrativas e histórias contadas pelas crianças no contexto da UMEI. Por isso, foi necessário o acompanhamento diário para ouvir as crianças, identificar e explorar as atividades que garantissem a sua expressão. Deste modo, optou-se por uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos metodológicos a observação participante, as anotações no diário de campo, os registros fotográficos e as filmagens das atividades³⁶. O trabalho de campo foi realizado de abril a julho de 2015 em uma turma de crianças com quatro anos de idade e com duas professoras³⁷. A média de visitas à UMEI era de três vezes por semana no período da tarde.

Ao iniciar o trabalho de campo na UMEI, fui muito bem recebida pelas professoras e crianças. No primeiro encontro tive a oportunidade de me apresentar às crianças e explicar um pouco

³⁵ Dados disponíveis em sigabh.pbh. Acesso em: 13 nov. 2015

³⁶ Os registros fotográficos e as filmagens foram solicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e realizados mediante autorização dos profissionais da UMEI dos pais das crianças. Também pedíamos o consentimento das crianças para fotografar ou filmar as atividades ou brincadeiras que realizavam.

³⁷ Havia duas professoras para a turma que acompanhei durante o trabalho de campo, sendo uma de referência e outra, de projeto. A primeira fica com a turma dois terços do tempo de aula e, no período restante, a turma fica sob a responsabilidade da professora de projeto. Cabe ressaltar que, ainda que haja diferença nas funções, ambas as professoras são do quadro efetivo, concursadas e com formação exigida por lei. Esta organização ocorre para o cumprimento da Lei Municipal nº 7.477/98 e da Lei Federal nº 11.738/08 que asseguram 1/3 da carga horária para planejamento e avaliação do trabalho pedagógico.

sobre a pesquisa, a autorização que seria enviada a todas as famílias solicitando que elas participassem da pesquisa, o uso do diário de campo e das câmeras para fotografar e filmar. Durante as observações em sala de aula, tentava me posicionar um pouco recuada para obter uma visão geral da turma, mas participei de algumas atividades junto às crianças, como a rodinha, as visitas à horta da UMEI, as práticas de leitura literária e até mesmo de uma visita ao Palácio das Artes para apreciar a exposição *Assis Horta: Retratos*³⁸. As crianças me chamavam pelo meu nome e às vezes de *professora*, e a professora referência mediava dizendo: *Ela não é professora; ela é pesquisadora*.

As crianças pediam para ver as fotos na câmera ou para manuseá-la, porém demonstravam mais interesse em saber o que era registrado no diário de campo. Elas já escreviam o primeiro nome, numerais e copiavam palavras, habilidades referentes à apropriação da linguagem escrita em que a representação do código linguístico se dava pelo uso da letra bastão. Por isso, quando viam os registros de letra cursiva no diário de campo ficavam curiosas e afirmavam: *Você não sabe escrever. Você escreve tudo errado*. O recurso das notas de campo é de grande importância para registrar impressões, sentimentos, fazer descrições e análises e auxilia na retomada de experiências vivenciadas no contexto da pesquisa de campo.

Quanto ao produto, as referências para a elaboração do vídeo foram os relatos e as histórias de algumas crianças sobre a visita à exposição *Assis Horta: Retratos*, no Palácio das Artes, alguns trechos das filmagens e algumas fotografias que mostram atividades realizadas com as crianças na UMEI e os depoimentos das duas professoras sobre o trabalho e a importância da linguagem oral na Educação Infantil. Após a seleção e edição dos trechos filmados e das fotografias, elaboramos um “pré-produto” e retornamos à UMEI para assistir com as crianças e professoras. Propusemos que fizessem intervenções e dessem sugestões. As professoras ficaram um pouco envergonhadas quando se viram no vídeo e disseram que o áudio em alguns trechos estava muito baixo. As crianças riram e comentaram as aparições dos colegas e também notaram o problema do áudio: *eu não estou ouvindo nada; não consegui ouvir o que a Raquel disse*. A questão do volume foi resolvida e o vídeo concluído.

Neste estudo optamos pela substituição dos nomes das crianças e das professoras com a intenção de resguardá-las. Essa decisão foi explicitada no Termo de Consentimento Livre e

³⁸ O Palácio das Artes é um complexo cultural que difunde as mais diversas expressões e linguagens artísticas e culturais. O espaço é gerido pela Fundação Clóvis Salgado. *Assis Horta: Retratos* esteve em exposição entre os dias 8 de abril a 7 de junho de 2015.

Esclarecido enviado às famílias e entregue às professoras. Numa conversa com todos os sujeitos participantes da pesquisa, cada um escolheu um nome pelo qual gostaria de ser identificado no texto da dissertação. No entanto, a substituição dos nomes no texto esbarrou nas imagens produzidas para o vídeo do qual algumas crianças e as duas professoras participam. Embora a ideia do vídeo como produto final tenha sido descrita no parecer enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, ainda tínhamos muitas dúvidas quanto à elaboração desse produto e iniciamos o trabalho de campo com essas indagações. Sobre a identificação dos sujeitos da pesquisa, Kramer (2002) apresenta algumas questões éticas com base na concepção da criança como sujeito de direitos. A autora problematiza a não identificação, considerando que pode ser positivo por um lado, pois resguarda e protege as crianças, mas, por outro, nega a elas o direito de uma identidade nas pesquisas, as mesmas pesquisas em que são consideradas como sujeitos. A autora deixa claro que são questões a serem estudadas com atenção, pois não é tão fácil encontrar as respostas.

Os desenhos que aparecem na abertura foram feitos pelas crianças e alguns representam, de acordo com seus relatos, o ônibus que as levou até o Palácio das Artes.



Figura 1 – Crianças assistindo ao “Pré-produto”



Figura 2 – Atividade Desenhos para a abertura do vídeo



Figura 3 – Desenhos para ilustrar a abertura do vídeo

A parceria com as crianças viabilizou um espaço de interlocução fundamental para compreensão de suas formas de narrar e de contar suas experiências. De acordo com Sarmento e Pinto³⁹ (1997, *apud* Barbosa, 2009), o estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo emergente, que adota um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a voz das crianças. Os autores destacam que ter a criança como referência de um estudo não é algo novo, porém, o que se levava em conta não era a criança em si, sendo esta tomada apenas como pretexto para compreensão de processos ou situações que constituíam o verdadeiro objeto de estudo. Estudava-se o desenvolvimento da criança, da saúde, da escola, da educação, mas a infância como categoria social ainda não era levada em consideração. O que está relacionado a essa abordagem é a capacidade do pesquisador de estudar a infância como um segmento que está inserido nas relações de controle social dos adultos sobre as crianças e na produção e reprodução cultural pelas próprias crianças. Ao assumir esse posicionamento, o pesquisador pode elucidar outras realidades sociais a partir das interpretações infantis e dos seus respectivos modos de vida. “O princípio de uma metodologia para a pesquisa que tenha a criança como sujeito passa pela postura do pesquisador diante dessa criança, da sua concepção de criança e infância” (BARBOSA, 2009, p. 27).

3.2 Imagens literárias e filosóficas das infâncias e das crianças

“Pois bem, hoje eu quero apresentar a vocês estas imagens e cenas, mas não gravadas em madeira e, sim, servindo-me de palavras” (BENJAMIN, 2015, p. 47).

Além das leituras e dos estudos das dimensões transitoriais que refletem os modos de compreensão da criança e da infância expressos nos diferentes campos do conhecimento, das análises das políticas públicas de educação e dos estudos sobre a aquisição e o uso da linguagem oral na primeira infância, alguns encontros com a literatura e a filosofia também foram essenciais durante o percurso da pesquisa com crianças, contribuindo inclusive para delinear o principal objetivo desse estudo: analisar a linguagem oral das crianças a partir das narrativas e histórias que contam em situações de interação em uma UMEI.

³⁹ SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997, p. 9-29.

Sobre a literatura, o crítico literário Antonio Candido (1995) apresenta, em *Vários Escritos*, uma intensa reflexão sociopolítica, colocando-a na base dos direitos humanos. A literatura é reconhecida nas diferentes manifestações culturais de uso poético, ficcional ou dramático da linguagem, desde estruturas mais simples como os ditados populares, as quadrinhas, os trava-línguas e as parlendas até as produções literárias mais complexas e eruditas das grandes civilizações. A amplitude da arte literária pode atravessar o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na leitura seguida de um romance. Inúmeras são as possibilidades de fabulação que permeiam a cotidianidade dos sujeitos sociais. Trata-se de um “fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (CANDIDO, 1995, p. 243). A literatura concebida sob tal amplitude “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 1995, p. 242). Neste sentido, o autor afirma que a literatura deveria integrar a categoria de *bens incompressíveis*, ou seja, bens que não deveriam ser negados às pessoas. “São bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual” (CANDIDO, 1995, p. 241).

Afirmar o direito à literatura como algo fundamental à integridade dos sujeitos viabiliza muitas reflexões. Nessa perspectiva, Chiaretto (2008) afirma que a leitura literária pode ser entendida como um veículo para o exercício da liberdade de expressão e de compreensão do outro, possibilitando o discurso da socialização, no qual há aproximações e distanciamentos, encontros e desencontros e alteridade. Numa expressão ficcional, poética ou dramática, a literatura corresponde “à necessidade de absorver, transformar e modificar a realidade transmitindo ideias e emoções” (CHIARETTO, 2008, p. 80).

De acordo com Candido (1995), há na literatura pelo menos três faces distintas: a construção de objetos autônomos como estrutura e significado; a forma de expressão, ou seja, manifestação de emoções e da concepção de mundo dos sujeitos; a forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. O autor explica que os efeitos das diferentes produções literárias são ocasionados pela atuação simultânea desses três aspectos e que, embora tenhamos o hábito de pensar menos no primeiro, que consiste na estrutura organizacional das diversas narrativas, é geralmente esse aspecto que decide se uma comunicação é literária ou não. A expressão literária de um texto poético, por exemplo, pressupõe o movimento rítmico e sonoro das palavras, no qual o poeta brinca com a inventividade das palavras e possibilita ao leitor a imersão na representação simbólica da linguagem.

Pensemos em *Manoel por Manoel*, um texto poético e introdutório que compõe *Memórias inventadas: a infância*, título da primeira caixinha de papelão⁴⁰ que guarda outros textos impressos em folhas amareladas e envolvidos num singelo laço de fita cetim. Trata-se das reminiscências da infância de Manoel de Barros, o poeta que subvertia a ordem estabelecida às palavras para registrar os pensamentos e feitos de menino, imagens da infância que compunham a sua vida infantil. O título *Manoel por Manoel* sugere a composição de um autorretrato no qual o escritor é a matéria – inventada talvez – do próprio poema.

[...] Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores (BARROS, 2003, p. 8).

As representações da infância descritas em *Indez*, por Bartolomeu Campos de Queirós (2001), também permearam as nossas reflexões durante a condução da pesquisa e dos encontros com as crianças e professoras no trabalho de campo na UMEI. As leituras dessas narrativas que reescrevem literariamente as infâncias e as crianças ajudaram na compreensão do movimento poético e simbólico, que também compõe a linguagem das crianças que foram parceiras nesse estudo e que nos contaram algumas histórias. *Indez* é uma narrativa conduzida pelas percepções e sensibilidade do menino Antônio, que nascera fraco e franzino nas estações das águas e por isso recebeu o batismo em casa mesmo, na correria e sem festa. O umbigo lançado na correnteza, o banho de sangue quente de tatu, o chocalho de cascavel e o vermífugo de Santa-Maria fortaleciam e protegiam o menino das enfermidades e da má sorte. Antônio vivia num mundo sem divisões entre crianças e adultos. Os sentimentos e emoções eram compartilhados por todos: felicidades e ternuras nas festas de casamento, nos bailes juninos, nos almoços de batizados; tristezas e angústias nas estiagens que matavam as plantações.

Antônio esperava a noite chegar, mas não entendia a imensidão do céu, “se tão cheio de estrelas, tão vazio em tamanho” (QUEIRÓS, 2001, p. 34). Aguardava o aparecimento da primeira estrela

⁴⁰ *Memórias Inventadas: a infância* (2003), *Memórias Inventadas: a segunda infância* (2006) e *Memórias Inventadas: a terceira infância* (2008) intitulam os três livros que compõem o trabalho poético e autobiográfico de Manoel de Barros. O suporte gráfico de cada edição é inovador porque reúne os textos em uma pequena caixa de papelão e pode remeter ao leitor as caixinhas em que guardamos miudezas, fotografias, receitas e outros.

e se não apontasse para ela, evitando verruga nascer na ponta do dedo, seu coração declamava: *primeira estrela que eu vejo, me dê tudo que eu desejo*. Pelos pais Antônio tinha muito amor e admiração. “Pai e mãe eram a primeira escola. Eles sabiam lições que foram lidas ou escutadas de pessoas muito sábias, que viviam em reinos de primavera” (QUEIRÓS, 2001, p. 18). Quando andava junto do seu pai, Antônio estava sempre medindo o tamanho das sombras, gostava de observá-lo na cadeira lendo jornal e ouvindo a *Voz do Brasil*. Ter um chapéu, o acento circunflexo no seu próprio nome, era ser quase igual ao pai. Antônio nunca estava solitário, o seu modo peculiar e infantil de reparar as coisas provocava um olhar de lentidão sobre tudo. E assim, enxergando devagar as coisas, aprendeu a “conviver com os mistérios, parecendo não querer decifrá-los para que não perdessem em encantos” (QUEIRÓS, 2001, p. 73).

Os encontros literários com Miguilim, um menino que aos sete anos saiu do Mutum para ser crismado no Sucuriçu, uma viagem da qual “guardara aturcidas lembranças, embaraçadas em sua cabecinha” (ROSA, 1996, p. 13), também trouxeram contribuições à pesquisa. A atividade poética e ficcional de Guimarães Rosa (1996) expressa nas falas de *um certo Miguilim* se aproxima das discontinuidades presentes nas falas das crianças e nas histórias que ouvi dos meninos e meninas na UMEI. Essas discontinuidades não inferiorizam a linguagem das crianças, mas caracterizam, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento verbal (VIGOTSKI, 2008). Portanto, Miguilim nos ensina uma postura de alteridade, uma escuta mais atenciosa e aguçada das vozes infantis.

A novela *Campo Geral* traz as descobertas e as incertezas que permeiam o menino Miguilim. O “faz de conta” próprio do sertão, que atenua e serena as vivências de sequeidão e aridez, é utilizado por Guimarães Rosa (1996) para narrar as experiências de Miguilim e sua família “muito depois da Vereda-do-Frango-d’Água e outras veredas sem nome ou pouco conhecidas” (ROSA, 1996, p. 13). A narrativa literária traz a puerilidade de Miguilim, que pensava no que “deviam sentir os sanhaços, quando viam que já estavam presos, separados dos companheiros” (ROSA, 1996, p. 51), que guardava na memória os quadros da viagem de mudança para o Mutum sobre o “carro-de-bois com toldo de couro, esteira de buriti, cheio de trouxas, sacos, tanta coisa” (ROSA, 1996, p. 49) – onde brincava de se esconder com seus irmãozinhos.

Mutum – silêncio. Um palíndromo que faz da leitura da palavra de lá para cá e de cá para lá a mesma. Ave remota, como o tempo: Mutum. A mata espessa, volumosa, com chuva e sol tão vivos como dia e noite, e ainda assim há quem diga que é belo o Mutum. A partir desse lugar se medem as distâncias e as possibilidades, as pequenas coisas, as grandes impressões do

desconhecido. A relação de Miguilim com o Mutum é pura magia e pura poesia: religiosidade, superstições, misticismos, a doce convivência com os irmãos. Um universo em estado bruto e primitivo que favorece a imaginação criadora de Miguilim, inventor de histórias: “Miguilim, de repente começou a contar histórias tiradas da cabeça dele mesmo...” (ROSA, 1996, p. 32). As viagens pelo imaginário, pelo faz de conta, feitas por Miguilim, constituiriam uma forma de escapar das asperezas do sertão e da vida: o medo – das brutalidades do pai, das inconstâncias da vida, das ameaças da avó, da incompreensão frente ao mundo e aos adultos. *Campo Geral* é uma das expressões metalinguísticas de Guimarães Rosa (1996), difusa ora, na voz de Miguilim, ora na voz do próprio autor, uma alternância de vozes que conduzem essa narrativa.

Memórias inventadas: a infância, *Indez* e *Campo Geral*, representam uma das dimensões estéticas e simbólicas da linguagem, uma combinação da atividade poética e ficcional com as reminiscências das infâncias do menino Manoel, que *brincava de fingir que pedra era lagarto*, do menino Antônio, que *confiava no Anjo-da Guarda para enfrentar os desafios*, e do menino Miguilim, que *tinha pegado um pensamento, quase que com suas mãos*. Trata-se de imagens das infâncias descritas na adultez. Para Cademartori (2010), uma obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o sob a perspectiva do narrador ou do poeta, que manifesta, através do fictício e da fantasia, uma concepção de mundo. Nesse sentido, “a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido” (CADEMARTORI, 2010, p. 23).

Embora sejam uma transfiguração da realidade, a leitura dessas produções literárias também mediou a construção de conhecimentos sobre a linguagem oral na primeira infância, uma linguagem que também é permeada de ludicidade e fabulações. Cademartori (2010) explica que a manipulação lúdica dos sons da língua pela criança, fruição sonora independentemente dos significados atribuídos às palavras, constitui parte fundamental do desenvolvimento linguístico. Da mesma maneira que o conhecimento da realidade exterior não se efetiva sem a exploração e uso dos objetos, o conhecimento linguístico não prescinde de uma atividade com a língua na qual esta seja tratada como objeto material. Sendo assim, a ludicidade sonora deixa de ser vista como uma inconsequência infantil, para ser compreendida como parte específica da habilidade para aprender a língua. Esse movimento lúdico das palavras realizado pelas crianças se aproxima da atividade criativa dos narradores e poeta. Por isso, a leitura dessas narrativas literárias que tematizam a infância foi importante para esse estudo, pois nos aproximou do universo lúdico e simbólico das crianças – sujeitos da pesquisa.

Nas palavras de Candido (1995, p. 245), “quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos [...] mais capazes de organizar a visão que temos do mundo”.

Para dialogar com as representações das infâncias e das crianças presentes nas narrativas literárias que foram citadas, escolhemos as concepções do filósofo Walter Benjamin.

Os escritos benjaminianos abrem possibilidades para diferentes reflexões, isto porque atravessam dimensões políticas, históricas, filosóficas, culturais e estéticas que resultam em concepções críticas sobre as vivências estabelecidas na sociedade moderna. Walter Benjamin viveu algumas das crises do sistema capitalista na Europa, a Primeira Guerra, o regime fascista iniciado na Itália, no período pós-guerra, o poder nazista, na Alemanha e, ainda, o início da Segunda Grande Guerra (GALZERANI, 2009). Em *O Narrador*, o filósofo diz que “nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Nos seus escritos, encontramos um posicionamento crítico em relação às crises que ruíam a sociedade moderna. Benjamin (1994) questiona os conceitos e as sensibilidades do homem moderno, fundadas no consumo, na dimensão do ter, não do ser, e afirma que os intercâmbios entre as pessoas inteiras, entre as *experiências vividas*, estão se desmanchando.

Sobre a infância, também encontramos em Benjamin (2002; 2013) a afirmação das dimensões históricas e culturais que a compõem e que situam a criança no interior das diferentes experiências sociais. Trata-se de uma concepção que não romantiza ou mitifica a criança, mas que “a entende na história, inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura” (KRAMER, 1996, p. 31).

A infância tratada como memória é uma perspectiva que atravessa a obra de Benjamin e se mostra com mais evidência nos textos reunidos em *Rua de mão única e Infância berlinense: 1900*. Nesses escritos o autor retoma suas experiências de infância, trazendo reflexões sobre a singularidade do olhar, do agir e da linguagem infantil. Desse modo, somos conduzidos pela criança que o autor foi, a criança que “conhecia todos os esconderijos da casa, e voltava a eles como uma morada onde sabemos que iremos encontrar tudo no seu lugar” (BENJAMIN, 2013, p. 102); que tinha predileção pelos livros da biblioteca da escola “o diretor de turma dizia o meu nome, e o livro começava o seu trajeto sobre as carteiras [...] até chegar àquele que o tinha

pedido, neste caso eu” (BENJAMIN, 2013, p. 81); que estava apreensiva, pois “o relógio no pátio da escola parecia estar danificado por culpa minha. Marcava a hora atrasado” (BENJAMIN, 2013, p. 80). As imagens descritas por Benjamin (2013) destacam uma criança que significa e ressignifica o mundo a partir da atenção que confere aos detalhes do cotidiano.

O primeiro armário que eu conseguia abrir quando queria era a cômoda. Bastava um pequeno esticão do puxador, e ela abria-se e vinha ao meu encontro. Debaixo das camisas, das calças, dos coletes aí guardados encontrava-se aquilo que fazia da cômoda uma aventura. Tinha de abrir caminho até o seu canto mais escondido para encontrar o montinho das minhas meias, enroladas e viradas à maneira tradicional. Cada par parecia uma pequena bolsa. Nada me dava mais prazer do que enfiar a mão por elas adentro, o mais fundo possível (BENJAMIN, 2013, p. 101).

Conforme Pereira (2012), os fragmentos de infância rememorados por Benjamin não foram escritos com a intenção de apresentar uma experiência individualizada, embora o período em que foram produzidos incentivasse as autobiografias comprometidas com a ideia de individualização. No entanto, mais do que delimitar suas experiências no campo da individualização, a intenção de autor está naquilo que essas narrativas podem trazer a quem com elas se relaciona; “sua intenção não é fixar o conteúdo do que é dito em sua própria vida, mas torná-lo comunicável na ampla e complexa esfera da cultura” (PEREIRA, 2012, p. 43). Embora relate suas experiências de infância, Benjamin (2002; 2013) evita narrá-las em primeira pessoa, numa tentativa de apresentar e fazer sobressair a criança de forma generalizada.

Entre os anos de 1927 e 1932, Benjamin (2015) estabelecia com as crianças uma interlocução através de um programa radiofônico chamado *A hora das crianças*, que ocorria semanalmente, com duração aproximadamente de 20 a 30 minutos, transmitido ao vivo, nas rádios de Berlim e Frankfurt (PEREIRA, 2012). Além de escrever as narrativas radiofônicas, o autor também realizava a leitura das mesmas no programa. Pereira (2012) explica que a produção de narrativas específicas para as crianças, fazendo uso dos recursos técnicos da época – o rádio – mostra o lugar social de relevância que Benjamin atribuía às crianças e o quanto ele as considerava parte integrante da sociedade.

Nas reminiscências da infância descritas por Benjamin (2002; 2013), encontramos a criança desordeira, inquieta, brincalhona, sonhadora, febril, assustada com fantasmas, carente dos carinhos da mãe, amorosa com as avós e tias, extasiada com as cores e deslumbrada com as borboletas: “as borboletas-da-couve com as bordas cortadas, as borboletas-limão de asas muito

lustrosas, traziam-me à memória caçadas ardentes que tantas vezes tinham me levado para longe dos caminhos bem arrançados do jardim [...]” (BENJAMIN, 2013, p. 76).

Suas memórias nos convidam a um olhar mais atento ao modo como as crianças se relacionam com os objetos do mundo físico e social e, assim, a compreendermos as interações que elas estabelecem com a cultura. Ao analisar os escritos benjaminianos, Pereira (2012) diz que esse olhar mais atento também nos ajudaria a enxergar os limites gerados por essa pretensa “colonização” da infância, pois as crianças subvertem com facilidade a lógica que lhes é predestinada, mostrando que os usos que fazem das produções culturais são mais amplos e ricos que aqueles previstos. Cabe ressaltar que essa subversão infantil nada tem a ver, na concepção benjaminiana, com um modo de agir naturalizado, pelo contrário, as crianças ressignificam o mundo com os elementos que lhes são colocados à disposição por este mesmo mundo.

Em síntese, as dimensões estéticas e simbólicas que caracterizam os fragmentos de Benjamin (2002; 2013) sobre a infância apresentam traços que ligam a infância à cultura e que possibilitam ver, no plano macro da dinâmica social, a especificidade do gesto infantil, assim como, nas minúcias desse mesmo gesto, os elementos das grandes transformações políticas e sociais. “A criança mira em direção à longínqua Libéria através de um binóculo que segura ao contrário: lá está ela atrás de sua pequena faixa de mar, com suas palmeiras, exatamente como mostram os selos” (BENJAMIN, 2002, p. 108).

Debruçaremos agora sobre algumas narrativas e histórias contadas pelas crianças durante o trabalho de campo na UMEI.

3.3 O que nos falam as crianças em suas interações na UMEI?

Há uma *agudeza de espírito* nas crianças, uma inclinação à sabedoria movida pela curiosidade.

Todas as tardes, as crianças chegavam à UMEI e eram recebidas no pátio externo pela vice-diretora, pelas coordenadoras e professoras. Diversos foram os comportamentos observados no horário da entrada: havia crianças que chegavam saltitantes, outras que cantavam *beijo, beijo, beijo, beijinho, beijão* [...], algumas crianças choravam um pouco ao se despedirem dos pais e eram acalentadas pelos colegas; também havia crianças que observavam atentamente a brincadeira de *bate mão* iniciada entre as meninas, enquanto outras conversavam sobre os *cachorros pequenos e bonitinhos* que viram no caminho da escola. O modo de organização da

entrada das crianças compõe a rotina escolar e a organização dos tempos na UMEI, uma prática de acolhimento que se repetia todas as tardes, vivificada pelas interações estabelecidas entre crianças e crianças, e crianças e adultos. Um dos momentos nos quais crianças de diferentes faixas etárias compartilhavam o mesmo espaço e manifestavam a cultura infantil.

As crianças não permaneciam no pátio externo por muito tempo. Porém, nesses momentos de acolhida, era possível observar um dos traços que movimenta a cultura infantil: a coletividade. Segundo Gouvêa (2011), a produção da criança ocorre a partir das interações que estabelece com outras crianças ou com adultos. A criança precisa do outro – colegas, irmãos, vizinhos, pais, mães, professores – para desenvolver suas atividades, principalmente quando elas envolvem o novo, o não sabido. As ações da criança sobre os objetos são mediadas pelas trocas que realizam com os pares ou com adultos. Os encontros cotidianos entre as crianças na UMEI também refletem/refletiam a *cultura de pares* em que é/era possível compartilhar atividades recorrentes ou rotinas culturais que ajudam, por exemplo, a compreender as variáveis do mundo adulto, como as relações de poder, as diferenças de gênero, as classes sociais, os papéis sociais e outros. De acordo com Corsaro (2011), as crianças ativamente ingressam e tornam-se participantes e colaboradores da *cultura de pares* pela primeira vez quando vivenciam contextos diferentes do âmbito familiar.

Por meio de sua participação em tais rotinas culturais da família, com os pais e irmãos, as crianças iniciam sua participação na cultura [...] Esse processo continua, uma vez que as crianças, desde a mais tenra idade, começam a participar das rotinas culturais e de outras atividades coletivas fora da família. Pela interação com colegas e grupos de amigos e da pré-escola, as crianças produzem a primeira de uma série de cultura de pares, na qual conhecimentos e práticas da infância são gradualmente transformados em conhecimentos e habilidades necessários para participar do mundo adulto (CORSARO, 2011, p. 53).

Corsaro (2011) elaborou o conceito de *reprodução interpretativa*⁴¹ contrapondo a ideia de não atuação das crianças na sociedade e na cultura. O autor explica que o termo *reprodução* consiste na ideia de que “as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (CORSARO, 2011, p. 31), e o termo *interpretativo* “abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 31). Na *reprodução interpretativa*, a linguagem e as rotinas culturais têm funções preponderantes: a dimensão simbólica e comunicativa da linguagem viabiliza a

⁴¹ O conceito de *reprodução interpretativa* do sociólogo Willian Corsaro também foi mencionado na subseção 1.3.1, do capítulo 1.

participação das crianças em suas culturas; e o caráter habitual das rotinas oferece a todos os sujeitos sociais, inclusive às crianças, a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Neste sentido, a observação da rotina e da organização dos tempos na UMEI foi fundamental para a compreensão da cultura infantil expressa pelas crianças na instituição. Retomemos, então, as experiências na UMEI.

Quando avistavam a professora no horário da entrada, as crianças ficavam entusiasmadas e algumas acenavam e a chamavam: *Rafaela! Rafaela! Oi Rafaela! Boa tarde, Rafaela! A professora correspondia à recepção das crianças com acenos, sorrisos e respondia: Ei, crianças! Tudo joia? Vamos entrando!* Ternura e respeito permeavam a relação entre a professora *Rafaela* e as crianças da turma 4. No primeiro horário em sala de aula, essa professora tinha o hábito de disponibilizar quebra-cabeças, blocos de madeira, jogos de encaixe para as crianças brincarem. Numa das tardes de trabalho de campo, estava próxima a um grupo de crianças que conversava e aguardava os blocos de madeira. Yasmin, uma das meninas que estava nesse grupo, antes de manusear e brincar com os blocos de madeira, me fez o seguinte relato:

Yasmin: *Sabe o que eu vou ser quando crescer? Doutora, médica, professora, motorista de trem, que mexe na horta, cuidadora de cachorro, bombeiro e doutora de gato.*

Pesquisadora: *Isso tudo?*

Yasmin: *Sim, isso tudo. Vou ser doutora de gatos.*

(Notas do Diário de Campo – 13/04/2015)

Embora estivéssemos próximas de mais três crianças, que conversavam e montavam casas e castelos com os blocos de madeira, o diálogo não prosseguiu e foi encerrado na última afirmação da Yasmin, *vou ser doutora de gatos*, que se voltou para os blocos disponíveis na mesa para brincar. Também não eram evidentes os motivos que a levaram a iniciar uma conversa sobre o que será/seria *quando crescer*, porém, o seu relato evidencia o caráter livre e associativo do pensamento infantil. Naquele momento, as crianças não falavam sobre profissões ou o que gostariam de ser quando se tornassem adultas, mas algum aspecto intrapsíquico desencadeou o relato da Yasmin. Além de demonstrar uma certa compreensão das dimensões naturais e cronológicas que atravessam a vida humana, expressa na pergunta *sabe o que eu vou ser quando eu crescer?*, Yasmin elaborou e externalizou algumas imagens das funções sociais exercidas no interior de uma sociedade, afirmando que será *doutora, médica, professora, motorista de trem, que mexe na horta, cuidadora de cachorro, bombeiro e doutora de gato*, palavras que revelam também a sua capacidade de imaginação. “A criança brinca com o real,

sabendo que as fantasias são dimensões diferenciadas da realidade. Mas, no ato de imaginar em sua produção simbólica [...] ela compreende e ultrapassa essa realidade, reconstruindo-a na imaginação” (GOUVÊA, 2011, p. 558).

Há possibilidades de (*ser*) exercer todas essas funções sociais descritas pela Yasmin na vida adulta? Não sabemos. Talvez sim. Mas reconhecemos essas possibilidades, quando a menina transita entre a realidade e a imaginação. É, portanto, a imaginação que impulsiona o desenvolvimento do pensamento criativo, fundamental para a inserção no mundo. Em *Imaginação e criatividade na infância*, Vigotski (2014) traz importantes contribuições para a compreensão dessa capacidade inerente a todo ser humano. A imaginação, como fundamento de toda atividade criativa, é um modo de operar da mente humana, uma função vitalmente necessária, e toda criação consiste na combinação do antigo com o novo. Ninguém cria do nada; há sempre uma relação da imaginação com a realidade.

Em sua concepção comum, a imaginação ou a fantasia estão atribuídas à irrealidade e, assim, não têm nenhum valor prático. No entanto, Vigotski (2014) apresenta quatro formas básicas que ligam a atividade imaginativa à realidade, contrapondo a cisão estabelecida entre essas duas dimensões. Neste trabalho, detemo-nos às duas primeiras formas de ligação. A primeira vinculação consiste no fato de que qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos retirados da realidade e extraídos da experiência anterior do homem. No jogo infantil, por exemplo, as crianças reelaboram criativamente a realidade. A ressignificação do uso de um determinado objeto pela criança que brinca reafirma o vínculo entre imaginação e realidade.

Nesta primeira ligação entre fantasia e realidade, o autor também desmitifica a ideia de que a imaginação seja mais preeminente na criança e, à medida que se desenvolve e torna-se um adulto, esta capacidade diminui consideravelmente. Há uma inversão dessa concepção quando diz: “a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia” (VIGOTSKI, 2014, p. 12). Por isso, quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a atividade imaginativa. Neste sentido, a capacidade de imaginação da criança é inferior quando comparada à do adulto, pois este se disponibiliza de mais experiências em relação à criança. Torna-se fundamental o acesso aos bens culturais e aos conhecimentos produzidos pela humanidade, viabilizando às crianças a ampliação de suas experiências e a formação de bases sólidas para as suas atividades criativas. “Quanto mais elementos da realidade a criança tiver à

sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa” (VIGOTSKI, 2014, p. 13).

A segunda forma de ligação é considerada mais complexa porque se efetiva entre o produto final da imaginação e determinados elementos da realidade. O autor apresenta algumas situações para explicar esta segunda vinculação: ao imaginar o quadro da grande Revolução Francesa ou dos desertos na África a partir dos relatos dos historiadores ou dos viajantes, as imagens obtidas resultam da atividade criadora da imaginação. Não há apenas reprodução das experiências pregressas, mas criação, a partir dessas experiências, de novas combinações. Ainda que não se tenha vivenciado a Revolução Francesa ou ido aos desertos da África, é possível criar imagens desse período na França ou das grandes dunas africanas. Essa segunda proposição reforça a anterior, pois esses produtos da imaginação constroem-se a partir da realidade, sendo fundamental dispor de muitas experiências para compor tais representações. Como imaginar, por exemplo, o período da seca vivido por *Fabiano*, *Sinhá Vitória*, *Menino mais velho*, *Menino mais novo* e a cachorrinha *Baleia*, personagens criados por Graciliano Ramos, em sua obra *Vidas secas*. São necessárias experiências. Essa forma de ligação torna-se possível a partir da experiência alheia ou da socialização, pois as imagens da Revolução Francesa, dos desertos da África ou das secas do Nordeste brasileiro são elaboradas a partir da experiência alheia, sendo possível representar para si mesmo a descrição daquilo que na sua experiência pessoal não existiu, compreendendo, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social do outro – alteridade. Desse modo, a “imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem” (VIGOTSKI, 2014, p. 15).

Há, portanto, uma reciprocidade entre imaginação e experiência. Se, no primeiro caso, a imaginação se apoia na experiência, no segundo, a própria experiência se apoia na imaginação. Em síntese, a imaginação ou fantasia, como base da atividade criadora, manifesta-se nos diversos aspectos culturais, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. Trata-se da capacidade humana de combinar, reelaborar e criar imagens e ações a partir de elementos da realidade e das experiências vividas. A menina Yasmin utilizou funções sociais presentes na realidade para imaginar e expressar o que pretende ser quando crescer. De acordo com Corsino (2003), a função criativa da imaginação não pode ser deixada em segundo plano em nenhum processo educativo. Estimular o imaginário é tão importante quanto desenvolver a capacidade cognitiva ou a ampliação dos conhecimentos das crianças. A autora salienta a importância das artes e das diferentes linguagens – com destaque para a linguagem literária – na educação. É

importante “continuar pela vida afora revertendo a relação das coisas com seus significados corriqueiros, reinventando e transformando o antigo no novo” (CORSINO, 2003, p. 131).

Na primeira infância, essa capacidade de imaginação e criação manifesta-se, sobretudo, nas brincadeiras. Os jogos simbólicos não se limitam à reprodução de experiências vivenciadas pelas crianças, mas numa reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades de acordo com os seus interesses e suas necessidades. “A vontade das crianças de fantasiar as coisas é resultado da sua atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica” (VIGOTSKI, 2014, p. 6).

Durante o trabalho de campo na UMEI, acompanhei algumas visitas das crianças à pequena horta que estavam cultivando. Tratava-se de um projeto iniciado pela professora Rafaela, no ano anterior, junto às crianças que na época estavam na turma de 3 anos. Esse trabalho contribuía para o conhecimento sobre o desenvolvimento dos vegetais e os benefícios da alimentação saudável. Alguns condimentos e hortaliças cultivados eram entregues na cantina da UMEI e outros distribuídos entre as crianças da turma 4 para que levassem para casa. A horta precisava de alguns reparos, como limpeza do canteiro, manuseio da terra, organização dos vasos e plantio de novas mudas e sementes. Às quintas-feiras, no último horário, a turma era dividida em dois grupos. Um deles seguia com uma professora para a aula de linguagem digital e o outro seguia com a professora Rafaela para a horta⁴². Antes de iniciarem as atividades, a professora Rafaela reunia-se com o grupo para combinar o que fariam na horta.

No dia da limpeza da horta, as crianças seguiam as orientações da professora e brincavam ao mesmo tempo. Havia vários utensílios à disposição, dentre eles, uma lixeira grande, que se tornou a *panela da bruxa*, e uma pá para recolher as plantas rasteiras e pedras, que se tornou a *colher para mexer a comida* “preparada pelas crianças”. Enquanto limpavam a horta, descobriam minhocas, formigas, pequenos besouros, joaninhas e um pulgão que causou muita estranheza. A professora aproveitava as descobertas das crianças para explorar o que sabiam sobre os animais encontrados. À medida que retiravam as plantas rasteiras e colocavam na lixeira falavam: *Joga aqui na panela! Joga aqui na panela da bruxa! Joga, joga! Agora mexe a comida!* Gabriel, Marina e Laís se envolveram nesta brincadeira e, além de *mexer a comida*

⁴² Não havia equipamentos eletrônicos disponíveis para todas as crianças da turma 4, por isso, optava-se em dividir a turma em dois grupos, cada um ficava 40 minutos na aula de linguagem digital.

na *panela da bruxa*, representavam alguns papéis sociais. Gabriel era o *pai*, Marina a *mãe*, e Laís, a *filha*. A escolha dessas representações se realizou com o seguinte jogo de palavras:

Laís: *Quem quiser brincar de mamãe e filhinha põe o dedo aqui, que já vai fechar! Não adianta nem chorar! Fechou!*

Marina: *Laís, você é a filha, Gabriel é o pai e eu sou a mãe. Vai lá pegar mais mato para colocar na panela.*

Gabriel: *Eu sou o pai. Vem gente! Joga o mato na panela da bruxa.*

(Notas do Diário de Campo – 13/05/2015)



Figura 4 – Atividades e brincadeiras na horta da UMEI

A resignificação dos objetos – a *panela da bruxa* e a *colher* – e os papéis sociais assumidos pelas crianças durante a brincadeira refletem as possíveis experiências que tenham vivenciado. E a imitação, presente na atividade lúdica, é fundamental para a internalização da realidade. Trata-se de uma ação simbólica com a qual a criança busca, na repetição reconstrutora do ato adulto, apreender seu significado. A imitação não é só uma cópia das ações do adulto, mas sua apropriação, mediada pela imaginação. De acordo com Vigotski (2014), a capacidade de elaborar e construir a partir de elementos que compõem a realidade, de fazer novas combinações com elementos conhecidos, constitui o fundamento do processo criativo.

Além da atividade imaginativa presente na brincadeira em que *pai*, *mãe* e *filha* preparavam uma comida na *panela da bruxa*, as crianças faziam uso da linguagem de maneira lúdica, ultrapassando sua função comunicativa e tornando-a um objeto linguístico com o qual se brinca. Ao iniciar a brincadeira, Laís recitou um “jogo de palavras” semelhante a uma parlenda ou quadrinha, para “selar” ou “marcar” as crianças que participariam daquele momento. Em seguida, a líder do grupo, Marina, estabeleceu os papéis sociais que seriam representados pelos

colegas e, assim, deram início à brincadeira. Nesse contexto, a linguagem é grande chave para composição das cenas. Ela possibilita a entrada na brincadeira, a interlocução entre as crianças e a representação de um mundo social em que estão imersas, retratado na *mãe*, no *pai*, na *filha*, na *comida* feita na *panela da bruxa*. As crianças transitam entre os papéis sociais que assumem ao brincar, se revezam entre interlocutores e ouvintes dos próprios enunciados. As palavras se unem aos gestos e tecem a narrativa.

Nas observações realizadas na turma 4, notei que as crianças tinham o hábito de iniciar algumas brincadeiras com esse “jogo de palavras” – o mesmo recitado pela Laís no diálogo anterior; era uma expressão linguística e lúdica para abertura das brincadeiras. As palavras permeiam as brincadeiras, das inventadas às que são transmitidas entre as gerações. Poemas, quadrinhas, parlendas, cantigas de roda e outros compõem o repertório da literatura oral que circula entre as crianças. Segundo Cademartori (2010), nos jogos verbais, as crianças movimentam as unidades linguísticas da relativa transparência de seu uso na comunicação interpessoal, para a opacidade que ganha o material linguístico, quando é tratado como brinquedo. A língua é transparente quando cumpre sua função comunicativa, mas torna-se opaca quando cede lugar ao jogo e ao brinquedo. Desse modo, a função da língua de transmitir uma informação, uma ideia, um conceito é neutralizada e prevalece o prazer da autoexpressão e da composição. As crianças gostavam da manipulação lúdica dos sons da língua e demonstravam isso em suas interações:

Laís e Marina cantam:

Popeye
Popeye
Popeye foi a feira
E não sabia o que comprar
Comprou uma cadeira
Para Olívia se sentar [...]

(Notas do diário de campo – 02/07/15)



Figura 5 – Brincadeira *Bate Mão*

Num outro início de tarde, Yasmin e Cristina chegaram à sala de aula, retiraram cada uma a sua agenda e o seu copo da mochila e os puseram sobre uma mesa que a professora disponibilizara para guardar estes pertences. Foram se sentar e iniciaram uma brincadeira com as palavras:

Yasmin: *Lagartixa como chama?*
Debaixo da sua cama
Comendo seu pijama!

Cristina: *O que falou Yasmin?*

Yasmin: *Lagartixa como chama?*
Debaixo da sua cama
Comendo seu pijama!

Cristina: *Repete mais rápido!*

(Notas do diário de campo – 30/04/15)

Para Cademartori (2010), a relação lúdica que a criança estabelece com a língua pode trazer contribuições para a sua entrada no universo da escrita. O processo é facilitado quando a criança também é estimulada a centrar-se nos meios, ou seja, nas várias formas da língua, e não focar-se apenas nos fins, o que acontece quando o objetivo é prioritariamente a comunicação. A autora explica que uma das opções para a manipulação da sonoridade linguística, a fim de estimular a percepção do uso material da língua, ocorre quando as instituições escolares possibilitam às crianças o acesso às rimas, quadrinhas, parlendas, cantigas, poemas e outros. “É atividade prazerosa descobrir as possibilidades combinatórias das unidades linguísticas e, ao mesmo tempo, perceber em que medida funciona a sujeição às regras que a criança está, igualmente, descobrindo” (CADEMARTORI, 2010, p. 60).

A identificação de atividades planejadas pelas professoras, nas quais a linguagem oral estivesse em evidência, consistia num dos objetivos específicos dessa pesquisa. No primeiro mês de observação, registrei no diário de campo as diferentes atividades planejadas pela professora referência e pela professora de projeto, realizadas com as crianças, e também as atividades que compunham a rotina escolar, como horário de parquinho, recreio e visitas à biblioteca da UMEI. A rodinha realizada diariamente pela professora referência e as atividades com parlendas, quadrinhas e cantigas realizadas por ambas as professoras eram as que mais possibilitavam às crianças a expressão de seus saberes, a exposição de suas dúvidas e indagações, o compartilhar de suas histórias e a manipulação lúdica das palavras, respectivamente. Uma terceira atividade, realizada de duas a três vezes por semana pela professora de projeto, a Débora, era a leitura literária.

De acordo com López (2013), na imersão à linguagem as crianças, pouco a pouco, vivenciam dois fenômenos distintos: a elaboração de um psiquismo – fundamento da capacidade de pensar e simbolizar – e o ingresso ao território da metáfora, do fazer de conta e da imaginação. Neste espaço, as crianças compreendem as variações da linguagem, transitando entre a realidade e a fantasia. A autora explica, a partir do conceito de Winnicott⁴³, que a criança ocupa o *espaço transicional*, uma zona intermediária de tensões entre prazer e realidade, entre imaginação e a onipotência típicas da primeira infância e as limitações e pressões da realidade externa. “O *espaço transicional* é uma zona subjetiva por excelência do ser humano, onde se desenvolve seu aspecto mais criativo e singular e [...] acontecem os fenômenos ligados à arte e aos jogos, à experiência cultural” (LÓPEZ, 2013, p. 24). A ocupação desse espaço não se finda com o objeto transicional, mas continua sendo expresso nas atividades lúdicas da criança e de maneira sublimada nas formas de expressão simbólica e criativa da vida adulta.

A experiência de ir ao Palácio das Artes para visitar a exposição *Assis Horta: Retratos* gerou algumas narrativas e histórias contadas pelas crianças. Na tarde seguinte, após o “passeio”, as crianças relatavam as fotografias que viram na exposição, o *castelo* – Igreja de Santa Tereza – que viram no caminho para a galeria de artes, as *delícias* que levaram para o momento do lanche e outros. Expressavam aquele momento por meio dos gestos, movimentos, dos desenhos e das palavras. Tratava-se de um intercâmbio de experiências (BENJAMIN, 1994).

“O espaço da narrativa pode ser potencializado com fotografias das experiências particulares de cada criança e das experiências do grupo, com imagens sobre as quais crianças podem construir sentidos, com leituras sobre as quais podemos conversar” (CORSINO, 2006, p. 41). Pensando nesta proposta, elaboramos uma oficina com as fotografias das crianças e das professoras na visita à exposição no Palácio das Artes, para viabilizar interlocuções e ouvir as histórias que tinham para contar. Após a apreciação das fotografias que foram expostas na sala de aula, sentamos com as crianças para conversamos sobre os acontecimentos desse dia. Gabriel compartilhou o seguinte relato:

Gabriel: *Primeiro eu fiz rodinha. E depois na hora que eu fiz rodinha, eu tirei foto pulando! E depois eu tirei foto da cadeira. E depois na hora que eu tirei foto da cadeira, eu fui lá onde estava a bolsinha de lanche, peguei e meus coleguinhas “pegou” também. Aí “nós lanchou”. E depois “nós foi” embora para a escola [...] Lá não pode correr e se correr bate o nariz, a boca e o dente. E aí machuca.* (Gravação – 16/06/15).

⁴³ WINNICOTT, Donald. *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa, 1972.

Marina não pôde ir à exposição no Palácio das Artes, mas criou uma estória a partir das narrativas que ouviu dos colegas. A sua ação evidencia o *espaço transicional*, pois manifesta no uso da linguagem a fantasia e a realidade.

Marina: *Eu fui no Palácio das Artes e eu vi umas coisas lá. Umas coisas que “era” tão “bonitinha”! Eu vi uma foto dessa menininha.*

Julia: *Que menina?*

Marina: *Essa aqui [...] Lá no Palácio das Artes, lá no Palácio das Artes, a gente fez umas ilustrações. Não foi Julia? Aí a gente estava lá brincando, não foi Julia? A gente comeu muito, a gente comeu lanche, a gente brincou. E a moça de lá estava tentando falar com a gente, mas “teve” uns que não conseguia deixar “as moças” falar. Aí a Rafaela disse assim: “Para”; aí a moça falou. Aí depois, depois disso foi que o Gabriel disse: “Ô Rafaela, esses meninos, eu acho que você vai ter que levar uma parte embora e a outra fica.*

(Gravação – 16/06/15)

Para Benjamin (1994), a narrativa consiste num espaço fundamental de intercâmbios de experiências. É narrando para o outro o que nos aconteceu que a vivência dos fatos perde a finitude do presente e ganha uma nova dimensão, pela possibilidade de continuidade do ouvinte. Narrando, lembramos; trazemos à memória e tornamos o já acontecido em algo que possa durar no tempo e perdurar no espaço. Os laços se definem com o outro quando podemos falar e ouvir, quando nos colocamos no lugar do outro e nos vemos nele, compartilhando, assim, as experiências vividas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos, conforme demonstramos no início desse trabalho, que as narrativas ativam a lembrança, fortalecem a memória e compõem as experiências de nossa subjetividade como ser individual e coletivo, que não apenas passa pela vida, mas participa de acontecimentos. No mundo contemporâneo, o ato de contar e narrar, recuperando as miudezas do cotidiano, tem sido cada vez mais raro. Na instituição de Educação Infantil, também mergulhada nas demandas do tempo presente, corremos o risco de não viver e não deixar as crianças viverem experiências. As palavras, para adultos e crianças, podem ser objetos pelos quais transitamos e através das quais acreditamos que nossa existência provisória possa durar no tempo e perdurar no espaço.

Na pesquisa aqui apresentada também transitamos através de diferentes conceitos, formulados a partir de campos disciplinares distintos. Para isso, tivemos que abandonar a pretensão da certeza que marcou historicamente, e ainda marca, a investigação científica que busca compreender a criança, a infância e sua educação. Foi possível perceber na empreitada que também nós, adultos pesquisadores, somos narradores mais ou menos bem-sucedidos de nossas aventuras epistêmicas. Descobrimos, percorrendo diferentes dimensões transitoriais presentes no contexto, que qualquer prática docente preocupada em ouvir as vozes da infância busca, ela mesma, saber, saber-fazer e saber-ser conjugando ação e tradição pedagógica. Ouvir, pensar, falar e interagir com as crianças na Educação Infantil supõem ação inventiva no cotidiano e diálogo com a tradição pedagógica.

A linguagem é o caminho privilegiado para essa interação e para esse diálogo. As crianças, como os poetas, são ávidas pelo encontro com as palavras. Nelas e com elas, crianças e poetas inventam a existência, produzem significados e compreendem o mundo e seus códigos naturais, culturais e sociais. Brincando com as palavras, deslizando através de metáforas e metonímias, imaginam mundos circulando do convencional para o não convencional e vice-versa. É na linguagem e pela linguagem que as crianças vivenciam a cultura de pares (CORSARO, 2011), produzem e reproduzem contextos sociais, atribuem sentidos próprios à existência e resistem à pretensão adulta de tudo controlar e todos governar.

Percorrendo a história da Educação Infantil no Brasil, vimos o quão é necessário construir instituições que assegurem o direito das crianças a um atendimento de qualidade e garantam a elas oportunidades para que suas vozes, suas narrativas e suas histórias sejam ouvidas e

consideradas. Educação de qualidade, assim concebida, reconhece a criança como sujeito político, histórico e social capaz de agir e pensar aqui e agora, e não apenas em um futuro distante. As metas fixadas no Plano Nacional de Educação para a oferta de vagas em instituições públicas de Educação Infantil, embora ainda acanhadas, representam um horizonte de melhoria na ampliação quantitativa e qualitativa da oferta pública. Um dos critérios para esta qualidade certamente é a capacidade de adultos, pais e professores de ouvirem e de dialogarem com as crianças desde a mais tenra idade.

Em Belo Horizonte, conforme demonstramos no capítulo 2 deste trabalho, a ampliação gradativa da Rede Pública de Educação Infantil é referência nesse sentido. O documento das Proposições Curriculares que orientam o trabalho das instituições e dos professores, fruto de uma interlocução entre diferentes profissionais, aponta reiteradamente que é imprescindível a superação da visão, ainda presente na sociedade, de que o atendimento das crianças pequenas deve cumprir função meramente assistencialista. Este documento reitera ainda que a articulação consistente entre cuidar, brincar e educar pode contribuir para efetivar uma nova concepção de Educação Infantil. Outro desafio apontado está relacionado à necessidade de elaborar propostas pedagógicas que assegurem oportunidades para que a voz das crianças seja ouvida e que considerem de fato as maneiras com que elas significam o mundo e a si mesmas, a partir das interações que estabelecem na vida social e no interior das instituições.

O reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, capazes de pensar, falar e refletir exige uma postura de efetiva escuta que dialogue com aquilo que elas conhecem, pensam e elaboram hipóteses. Por isso, é imprescindível tentar sempre compreender o que elas querem dizer e acreditar no potencial que elas têm de fazer isso. Suas palavras, falas e comentários não são meras expressões "engraçadinhas". São modelos mentais complexos, através dos quais elas tentam dizer como compreendem os fenômenos naturais e culturais do mundo em que vivem, tentam expressar sentimentos e inquietações que podem e que devem ser, em diálogo com outras crianças e com os adultos, serem vistos, revistos e ampliados. Por isso mesmo, "escutar as crianças é uma postura ética e política dos professores e educadores que as respeitam e as valorizam". (BELO HORIZONTE, 2014, p. 62). Ao criar possibilidades reais de diálogos em situações concretas de encontro e não em situações artificialmente forjadas, os adultos podem demonstrar efetivo respeito às crianças.

Através da literatura e da filosofia, na companhia de Manoel, Antonio, Miguilim, ouvindo os sinais da infância em *Memórias inventadas*, *Índex* e *Campo Geral*, aproximamos as crianças e

suas infâncias das dimensões estéticas e simbólicas da linguagem. Buscamos combinar, nesse movimento, a atividade poética e ficcional das vozes da infância ouvidas na UMEI pesquisada. A decifração e a interpretação mais detalhada daquilo que registramos das falas das crianças certamente exigiria mais tempo. Tempo este que não dispomos no momento do encerramento dessa fase da pesquisa. No entanto, é possível dizer, sem medo de errar, que as crianças subvertem a lógica que lhes é fixada pela cultura adultocêntrica, mostrando que os usos que elas fazem das produções culturais são mais amplos e ricos que aqueles previstos.

No cotidiano do trabalho de campo, observamos diversas cenas. Registramos mais detalhadamente as vozes de Yasmim, a *doutora de gatos*, de Marina, Laís e Gabriel, o *pai*, a *mãe* e a *filha*, cozinheiros da *panela da bruxa*, e de Cristina, da *lagartixa como chama*. Além disso, conversamos com as crianças sobre a visita ao Palácio das Artes. Sobre o trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil, a professora de projeto, Débora, destacou a importância de ouvir o que as crianças dizem de corpo inteiro. Pela fala, ouvimos e trocamos experiências. Para esta professora, essa troca é que fundamenta o trabalho. Já a professora Rafaela afirmou que a linguagem oral é valorizada no cotidiano através de jogos, das cantigas, das parlendas e dos registros. A professora diz que, ao contar e narrar, as crianças superam a timidez e isso facilita a interação na UMEI e na vida. Por tudo isso, fica evidenciada que ouvir as crianças e manter com elas um diálogo produtivo e respeitoso é condição primeira para garantir a qualidade dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Kátia Vitória; ALVARES, Nágela Moreira; MORAES, Priscilla Moura Bastos. *Perspectivas e representações filosóficas na obra de Guimarães Rosa: Miguilim, a infância como alegoria*. 2013. 64 f. Monografia, Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAPTISTA, Mônica Correia. *A educação infantil em Belo Horizonte: a constituição histórica de uma etapa de ensino*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, mar. 2012.

BAPTISTA, Mônica Correia; COELHO, Rita de Cássia Freitas. Educação Infantil: a construção de um direito. *Planejar*. Belo Horizonte, nº 7, p. 18-27, abr. 2000.

BARBOSA, Silvia. “O que você está escrevendo?” Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e ser compreendido. In: KRAMER, Sonia (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009, p. 24-35.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Lei n. 7.543, de 30 de junho de 1998. Institui o Sistema Municipal de Ensino e cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 01 jul. 1998.

_____. Conselho Municipal de Educação. *Resolução n. 01/2000*, de 07 de novembro de 2000. Fixa normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

_____. *Lei n. 8.679*, de 11 de novembro de 2003. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil e dá outras providências.

_____. *Proposições Curriculares para a Educação Infantil: eixos estruturadores*. v. 2. Belo Horizonte: SMED, 2015.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

_____. *Rua de mão única. Infância berlinense: 1900*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.

BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Lei n. 8.666, de 21 de junho de 1993. Institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Parecer CEB/CNE n. 22/98, de 17 de dezembro de 1998. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 dez. 1998.

_____. Resolução CNE/CEB n. 1/99, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 abr. 1999.

_____. Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. Resolução CNE/CEB n. 5/2009, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009.

_____. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação.

_____. IBGE, *Cidades*. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 29 nov. 2015.

_____. IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, Diretoria de Pesquisas, 2014.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 2010. Coleção Primeiros Passos.

CAMPOS, Maria Malta. A regulamentação da educação infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições Educação Infantil*. Volume II, Brasília, maio, 1998.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTELLO, Luis Ángel; MÁRSICO, Claudia. *Oculto nas Palavras*. Dicionário etimológico de termos usuais na práxis docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHIARETTO, Marcelo. Literatura, direitos humanos e educação: proposta para fortalecer a sociedade civil. In: PEREIRA, Maria Antonieta. *et al. Dez anos formando leitores: literatura, política e teorias de rede*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Linha Ed. Tela e Texto, 2008.

CORSARO, Willian A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. *Infância, Linguagem e Letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. 2003. 312 f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2003.

_____. Linguagem na Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras. In: Ministério da Educação. *O cotidiano na Educação Infantil*. Boletim 23, nov. 2006.

CURY, Roberto J. A educação infantil como direito. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições Educação Infantil*. Volume II, Brasília, maio, 1998.

DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DUARTE, A. M. C.; PINTO, M. F. N.; VIEIRA, M. F.V. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 611-745, set./dez. 2012.

DURKHEIM, Émile; FILLOUX, Jean-Claude. *Émile Durkheim*. Recife: Massangana, 2010.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. *O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação*. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história das violências nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: DERMARTINI, Zeila de B. F.; GOULART, Ana Lucia; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 49-68.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GAUTHIER, C. et al. Apresentação – Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: _____. *Por uma teoria da pedagogia*. Unijuí, 1998

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância: entre anterioridade e a alteridade. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 187-194, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/sciel.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100009&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 9 nov. 2015.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância – Ensaio de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 176 p.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

KRAMER, Sonia (consultora). *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil*. Trabalho encomendado pelo CNE, maio 2009.

KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloísa A. C. (Orgs.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. São Paulo: Papirus, 2011.

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

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas/FUMEC, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEAL, Bernardina Maria de Sousa. *Chegar à Infância*. Niterói: EDUFF, 2011.

LÓPEZ, Maria Emília. *Cultura e Primeira Infância*. Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe. UNESCO, jun. 2013

MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (Org.). *Proposições Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos*. v. 1. Belo Horizonte: SMED, 2014.

OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa de. *Crianças narradoras e suas vidas cotidianas*. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação de professores? In: _____. *A prática reflexiva no ofício do professor – profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 22, n. 2. p. 72-89,

jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/3631>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Indez*. 10. ed. Belo Horizonte: Miguilim, 2001.

REIS, Paulo de Tarso da Silva. *Expansão da Educação Infantil no município de Belo Horizonte por meio de Parceria Público Privada*. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. Maria Machado Malta Campos. In: ABRAMOWICZ, A. (Org.). *Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias*. São Carlos – SP: UFSCar, 2015.

ROSA, João Guimarães. *Manuelzão e Miguilim*. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 96, p. 58-65, fev.1996.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. cap. 1, p. 17-39.

SOARES, A. S. A Educação Infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 511-532, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6731/4649>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

SOARES, Ademilson de Sousa. *Pressupostos epistemológicos das pesquisas para, com e sobre criança, infância e Educação Infantil*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Mimeografado.

_____. A Educação Infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 511-532, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6731/4649>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

TARDIFF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, n. 79, dez. 2000.

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional [...]. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 05-24, 2002.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: _____. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014. cap. 6, p. 227-244.

TERRA, Cynthia Alessandra. *A implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte: processo e perspectiva*. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

_____. *Educação Infantil no município de Belo Horizonte: histórico e situação atual*. Belo Horizonte: SMED, 1998.

_____. Critérios de acesso à Educação Infantil no Brasil: estigmatização da pobreza, privilégio corporativo ou discriminação positiva? *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, n. 16, p. 49-74, 2013.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos pais, mães e/ou responsáveis das crianças relacionados à pesquisa na UMEI.

É com imenso prazer que convidamos seu/sua filho(a), educando(a) desta instituição, a contribuir com a pesquisa intitulada: “As vozes da infância: oralidade e narrativas de crianças na educação infantil”. Os pesquisadores responsáveis são o Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares, do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e a mestrand Priscilla Moura Bastos Moraes, do Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE. A instituição responsável por esta pesquisa é a Faculdade de Educação da UFMG.

O objetivo da pesquisa é analisar as singularidades da linguagem expressa pelas crianças nas interações e atividades que realizam na instituição de educação infantil. Ouvir o que as crianças pequenas contam, retomando suas experiências e memórias, pode trazer importantes contribuições para o trabalho pedagógico e educativo. Para a efetivação da pesquisa serão realizadas observações, acompanhamento, registros fotográficos e filmagens das vivências e das atividades realizadas com as crianças e por elas mesmas, evidenciando a oralidade. Também serão realizadas rodas de conversa para a aproximação entre crianças, professores e pesquisadores. Contudo, o uso de imagem de cada criança ocorrerá apenas mediante autorização dos pais e/ou responsáveis legais.

Os dados coletados através das filmagens e das imagens geradas em CD's, vídeos ou em outras mídias somente poderão ser utilizados para fins de pesquisa, comunicações científicas e publicação de artigos científicos em revistas da área. Sua utilização para esses fins estará condicionada à prévia autorização dos pesquisadores responsáveis pela pesquisa. Os nomes dos professores, das crianças e da instituição serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por outros.

O(a) Sr.(a) tem plena autonomia para autorizar ou não a participação do(a) seu/sua filho(a) na pesquisa, que não será penalizado(a) de nenhuma maneira, caso decida não consentir a participação dele(a), ou desistir da mesma a qualquer momento, embora ele(a) seja muito importante para a realização da pesquisa.

Caso surja qualquer problema durante a pesquisa, fornecemos nossos contatos e o do Comitê de Ética da UFMG:

Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares

Tel: (31) 3409-5324

E-mail: profpaco@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP

Avenida Antônio Carlos, 6.627, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG/Brasil

Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005

Telefax: (31) 3409- 4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Caso os termos acima estejam de acordo com seu consentimento, gostaríamos que o(a) Sr.(a) lesse e assinasse a declaração abaixo, para autorizar a participação do(a) seu/sua filho(a) na pesquisa.

Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, representante legal de _____, autorizo sua participação na pesquisa “As vozes da infância: oralidade e narrativas de crianças na educação infantil”. Esta autorização foi concedida após os esclarecimentos que recebi sobre os objetivos, importância e os procedimentos metodológicos da pesquisa e, também, por ter compreendido todos os direitos que ele(a) terá como participante e eu como seu representante legal. Autorizo, ainda, a publicação das informações fornecidas por ele(a) em congressos e/ou publicações científicas, desde que os dados apresentados não possam identificá-lo(a).

Belo Horizonte, _____, de _____ de 2015

Assinatura do Representante Legal

Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos

Eu, _____, RG _____ depois de conhecer e entender os objetivos, a importância e procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de imagem e depoimento do meu/minha filho(a), especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Prof. Ademilson de Sousa Soares e a mestrande Priscilla Moura Bastos Moraes da pesquisa intitulada “As vozes da infância: oralidade e narrativas de crianças na educação infantil”, a realizar as fotos e filmagens do(a) meu/minha filho(a) que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das fotos e gravações para fins científicos e de estudos, em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90).

Belo Horizonte, _____, de _____ de 2015

Assinatura do Representante Legal

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado às professoras da Turma de 4 anos da UMEI.

É com imenso prazer que convidamos o(a) Sr.(a), professor(a) desta instituição, a contribuir com a pesquisa intitulada: “As vozes da infância: oralidade e narrativas de crianças na educação infantil”. Os pesquisadores responsáveis são o Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares, do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e a mestrand Priscilla Moura Bastos Moraes, do Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE. A instituição responsável por esta pesquisa é a Faculdade de Educação da UFMG.

O objetivo da pesquisa é analisar as singularidades da linguagem expressa pelas crianças nas interações e atividades que realizam na instituição de educação infantil. Ouvir o que as crianças pequenas contam, retomando suas experiências e memórias, pode trazer importantes contribuições para o trabalho pedagógico e educativo. Para efetivação da pesquisa serão realizadas observações, acompanhamento, registros fotográficos e filmagens das vivências e das atividades realizadas com as crianças e por elas mesmas, evidenciando a oralidade. Contudo, o uso de imagem em que o(a) Sr. (a) aparece somente ocorrerá apenas mediante sua autorização expressa.

Os dados coletados através das fotografias e filmagens somente poderão ser utilizados para fins de pesquisa, comunicações científicas e publicação de artigos científicos em revistas da área. Sua utilização para esses fins estará condicionada à prévia autorização dos pesquisadores responsáveis pela pesquisa. Os nomes dos professores, das crianças e da instituição serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por outros.

Sabemos dos possíveis desconfortos e incômodos, tais como estranhamento, distração e agitação pela presença dos pesquisadores na rotina da escola. No entanto, a análise da linguagem das crianças em aulas mediadas por sua prática docente pode auxiliar no trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil.

Informamos que o(a) Sr.(a) pode a qualquer momento se recusar a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações. Caso surja algum problema durante a pesquisa, fornecemos nossos contatos e o do Comitê de Ética da UFMG:

Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares

Tel: (31) 3409-5324

E-mail: profpaco@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP

Avenida Antônio Carlos, 6627, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG/Brasil

Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005

Telefax: (31) 3409- 4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Caso haja consentimento com os termos, gostaríamos que o(a) Sr.(a) lesse e assinasse a declaração abaixo.

Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, RG _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos pesquisadores: Ademilson de Sousa Soares e Priscilla Moura Bastos Moraes, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido uma cópia do presente termo. Sendo assim, concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, _____, de _____ de 2015.

Assinatura do(a) Professor(a)

Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos

Eu, _____, RG _____ depois de conhecer e entender os objetivos, a importância e procedimentos metodológicos, desconforto e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de imagem e depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Prof. Ademilson de Sousa Soares e mestranda Priscilla Moura Bastos Moraes da pesquisa intitulada, “As vozes da infância: oralidade e narrativas de crianças na educação infantil”, a realizar as fotos e filmagens que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Belo Horizonte, _____, de _____ de 2015.

Assinatura do(a) Professor(a)