

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Sandro Vinicius Sales dos Santos

**“A GENTE VEM BRINCAR, COLORIR E  
ATÉ FAZER ATIVIDADE”:** a perspectiva  
**das crianças sobre a experiência de  
frequentar uma instituição de Educação  
Infantil**

Belo Horizonte

2013



Sandro Vinicius Sales dos Santos

**“A GENTE VEM BRINCAR, COLORIR E  
ATÉ FAZER ATIVIDADE”:** a perspectiva  
das crianças sobre a experiência de  
frequentar uma instituição de Educação  
**Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel de Oliveira e Silva

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2013

S237a  
T

Santos, Sandro Vinicius Sales dos, 1979-  
"A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade" : a perspectiva das  
crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil /  
Sandro Vinicius Sales dos Santos. - Belo Horizonte, 2013.  
149 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

Orientador : Isabel de Oliveira e Silva.

Bibliografia : f. 141-149.

Inclui anexos e apêndices

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Teses. 3. Infância --  
Teses. 4. Brincadeiras -- Teses. 5. Crianças -- Recreação -- Teses. 6. Recreação  
ao ar livre para crianças -- Teses. 7. Escola ativa -- Teses. 8. Atividades criativas  
na sala de aula -- Teses. 9. Ambiente escolar -- Teses.

I. Título. II. Oliveira e Silva, Isabel de. III. Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.21

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**





**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Dissertação intitulada “*A GENTE VEM BRINCAR, COLORIR E ATÉ FAZER ATIVIDADE: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil*” de autoria do mestrando Sandro Vinicius Sales dos Santos, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel de Oliveira e Silva – Faculdade de Educação da UFMG  
(orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Soares Gouvêa – Faculdade de Educação da UFMG

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Müller – Faculdade de Educação da UNB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Helena Alvarez Leite – Faculdade de Educação da UFMG  
(suplente)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Mafra Goulart – Faculdade de Educação da UFMG  
(suplente)

Belo Horizonte, 21 de agosto de 2013

*À Rose e à Maria Vitória: as minhas  
eternas meninas a quem tanto amo!*

## AGRADECIMENTOS

À Professora Isabel de Oliveira e Silva pela orientação e cumplicidade na realização deste trabalho e pelos inúmeros ensinamentos que extrapolam o nível de aprendizado acadêmico, pois se configuram como princípios que carregarei comigo para toda a vida. Faltam-me palavras para expressar a gratidão que tenho por você – Obrigado!

À Maria das Graças Bregunci (uma verdadeira “*Gracinha*”) que, com toda a sua ternura, indubitavelmente, foi a pessoa que, ao permitir minha inserção no LASEB em situações tão infaustas, deu o impulso inicial nessa minha caminhada! Obrigado, Gracinha.

Ao Joaquim Ramos – grande amigo que conquistei pouco antes do início dessa caminhada e como foi bom nossos caminhos terem se cruzado. Abraços, meu camarada!

À toda a equipe do NEPEI/FaE/UFMG pelos muitos momentos de reflexão. O NEPEI se conforma efetivamente como um fórum de reflexão coletiva acerca da infância e de sua educação nos diversos espaços sociais contemporâneos e, dessa forma, as discussões e ponderações ali desencadeadas contribuíram (e muito) para a realização deste estudo.

Às novas e antigas amigas que encontrei na UMEI que foi palco desta pesquisa. Vocês foram muito atenciosas e solícitas em me ajudar a desenvolver este estudo. Agradeço imensamente a Deus por ter feito com que nossos caminhos se cruzassem! Obrigado a todas e a todos, especialmente, à Verinha, à Cristina Borges, à Joelma, e à Nilcimare.

Às crianças que participaram deste estudo: nossa relação extrapolou o nível de relação entre pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa. Sinto saudades dos olhares, dos sorrisos, dos abraços e dos afagos que trocamos ao longo da pesquisa de campo. Vocês foram indubitavelmente, meus/minhas maiores professores(as) nessa caminhada.

Às amigas de profissão: na UMEI jatobá IV, agradeço a todas vocês, em especial, à Fabiane, à Flávia, à Valéria, à Luciene, à Adriana, à Renata, à Joselane, à Débora, à Daniela, à Ivanilda e à Lúcia, (dentre outras), por todos os sete maravilhosos anos de convívio (rimos, choramos, aprendemos uns com os outros, enfim, crescemos juntos). Na UMEI Vila Conceição, onde apesar de ter sido breve minha passagem, fiz amizades das quais sinto saudades, tais como Jane, Érica, Fabiana, Rita, Solange, (dentre outras). Na escola atual (UMEI Águas Claras) agradeço, em especial, à Vânia Michel e à Nízia Nara, pela acolhida e

pelos calorosos intercâmbios realizados cotidianamente, entre nós e as crianças com as quais trabalhamos.

Às amigas pós-graduandas, Cibelle Noronha, Érica Dumont e Juliana dos Anjos, dentre outros(as), pelas trocas ocorridas ao longo desse nosso percurso de formação.

Às professoras da Faculdade de Educação da UFMG, Maria Cristina Soares Gouvêa, Maria Inês Mafra Goulart e Lúcia Helena Alvarez Leite pelas contribuições e pela disponibilidade em aceitarem compor a banca examinadora da pesquisa. À também professora da Faculdade de Educação da UFMG, Andreia Moreno, pela disponibilidade e prontidão em nos ajudar (eu e Isabel) a mergulharmos na teoria crítica de Walter Benjamin.

À Professora Fernanda Müller pela participação na banca examinadora da pesquisa e pelas trocas que realizamos na defesa da dissertação.

À Iza Rodrigues Luz – também professora da Faculdade de Educação da UFMG – que com seus contributos sempre pontuais, auxiliou-nos na precisão das dimensões teóricas e metodológicas de nosso estudo. Assim como Isabel, você é um exemplo não só de pesquisadora e professora universitária, mas de pessoa.

Aos meus pais (Jussiara e Vicente) – que acumulam inúmeros adjetivos: zelosos, amigos, confidentes, sábios, carinhosos, presentes, enfim, verdadeiros mestres na arte de viver – Você, mãe, é quem zela pela minha fé! Sem contar os lanchinhos pela manhã e os famosos “trocados” (que se traduzem na preocupação materna com o bem-estar da prole). Pai, obrigado por tudo (e pelos empréstimos automotivos)! Vocês ainda terão muitos motivos para se orgulharem de mim! Amo vocês!

Aos meus irmãos (Pablo e Mayara) que, assim como eu, tiveram a sorte de nascerem e fazerem parte de uma família de guerreiros. A ajuda de vocês foi fundamental em todos os momentos de minha trajetória profissional e intelectual.

À Maria Vitória – minha “filhota” querida – que, a cada dia, se torna uma pessoa mais amável. Além de agradecer-lhe, tenho de lhe pedir desculpas pelas inúmeras vezes em que deixamos de brincar juntos em função da realização deste trabalho! Te amo, filha!

À Rose – meu único e verdadeiro amor – que tanto zela por mim. Sua preocupação e seus carinhos são a força motriz que me fazem superar todo e qualquer obstáculo! Não sei o que seria da minha vida sem você! Amo-te eternamente!!!

A DEUS, pelo sopro divino de vida e por mais esta vitória.

*“Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança”?(Henri Wallon)*

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado teve como objetivo central analisar as experiências vivenciadas cotidianamente por crianças de quatro/cinco anos no interior de uma instituição pública de educação infantil. O estudo de caso de caráter qualitativo e interpretativo foi desenvolvido em uma Unidade Municipal de Educação Infantil situada na cidade de Belo Horizonte. A partir de um referencial teórico metodológico multidisciplinar – que propõe uma interlocução entre autores da sociologia da infância e da filosofia (expressa na teoria crítica de Walter Benjamin) e das pedagogias da infância e da Educação Infantil – construído com base no reconhecimento das especificidades que envolvem a investigação científica com crianças, buscou-se compreender a perspectiva das mesmas acerca de sua própria educação. Os resultados do estudo apontam que, para as crianças, a instituição de Educação Infantil, para além da tarefa de iniciá-las na vida escolar, se configura como um espaço de relações sociais da primeira infância. Relações essas muito mais amplas e complexas do que aquelas vividas no interior da família. Buscou-se compreender também as formas como as crianças constroem suas experiências no interior da instituição de educação infantil e, nesse sentido, identificou-se que as experiências vivenciadas na instituição se articulam com as experiências extraescolares das crianças. As crianças também demonstraram formas de envolvimento com as ações planejadas pelas professoras quando essas respeitam e abarcam a dimensão lúdica que envolve a experiência infantil. Igualmente, identificou-se que as crianças demonstram gostar mais das situações, dos momentos, das atividades e dos espaços onde há possibilidade de maior nível de protagonismo e envolvimento nas ações, sejam elas planejadas ou não por adultos(as) que lidam cotidianamente com as crianças nos contextos públicos de cuidado e educação. A partir da análise das formas pelas quais as crianças constroem suas experiências na instituição de educação infantil e da identificação das experiências de que elas mais gostavam de vivenciar, bem como aquelas de que não gostavam, tornou-se possível identificar sinalizações das próprias crianças para a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to examine the daily experiences of children aged four / five years within a public education. The study has a qualitative and interpretative character, and has been developed in a Municipal Unit of Child Education in the city of Belo Horizonte. From a multidisciplinary theoretical framework - which proposes a dialogue between authors (as) of childhood sociology and philosophy, expressed in the critical theory of Walter Benjamin and the pedagogies of childhood and kindergarten - built by the recognition of the specificities involving scientific research with children, we sought to understand the perspective of the same about their own education. The results of the study indicate that, for children, the institution of Child Education, in addition to the task of starting them in school life, is configured as a space of social relationships in early childhood. These relationships are much more extensive and complex than those experienced within the family. We also sought to understand the ways that children construct their experiences within the early childhood institution and, accordingly to that, it was identified that the experiences in UMEI articulate with extracurricular experiences of the children. Children also demonstrated ways of engaging with the actions planned by the teachers when such respect and embrace the playful dimension that involves the child's experience. Also, it was found that children like most of the situations, the moments, the activities and spaces where opportunity for higher level of ownership and involvement in actions, whether planned or unplanned by adults (those) who deal daily with the children in public contexts of care and education. From the analysis of the ways in which children construct their experiences in early childhood institution and identifying the experiences they most enjoyed, as well as those that did not like, it became possible to identify signs of children for the construction of pedagogical practices more significant for them.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: distribuição de crianças por turno e turma .....	p. 69
Tabela 2: nível de formação profissional dos(as) professores(as) e área de formação .....	p. 72
Tabela 3: profissionais de apoio da instituição, média de formação e total de profissionais por área .....	p. 72
Tabela 4: enquadramento étnico das crianças .....	p. 73
Tabela 5: tipo de moradia das crianças .....	p. 75
Tabela 6: composição familiar das crianças .....	p. 76
Tabela 7: renda familiar das crianças .....	p. 76
Tabela 8: quadro de contextualização da rotina da turma .....	p. 78

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: nível de formação profissional dos(as) professores(as) da UMEI .....	p. 71
Gráfico 2: naturalidade das crianças .....	p. 74
Gráfico 3: local de residência das crianças .....	p. 75

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CME/BH – Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

FAE - Faculdade de Educação

GGEI – Grupo Gerencial de Escolas Infantis

GT07 – Grupo de trabalho 07 – educação da criança de zero a seis anos da ANPEd

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LASEB – Lato Sensu Em Docência Na Educação Básica

LB DEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PNAD – Pesquisa nacional por amostra de domicílios

PPP – Projeto Político Pedagógico

SMED/PBH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

SUDECAP – Superintendência de Desenvolvimento da Capital

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

## LISTA DE DESENHOS

Desenho 1: Ana desenha “O lugar da UMEI em que eu fico mais tempo” ...	p. 89
Desenho2: Maria Clara desenha “Eu e meus amigos na UMEI” .....	p. 90
Desenho3: Paula Beatriz desenha “O lugar da UMEI em que eu fico mais tempo” .....	p. 92
Desenho 4: Brenda desenha as pessoas da UMEI de que ela mais gosta .....	p. 96
Desenho 5: Márcio desenha a pessoa da UMEI de que ele mais gosta .....	p. 96
Desenho 6: Brenda desenha o lugar da UMEI de que ela mais gosta .....	p. 97
Desenho 7: Carina desenha o lugar da UMEI de que ela mais gosta .....	p. 98
Desenho 8: Brenda desenha “eu na UMEI” .....	p. 99
Desenho 9: Jéssica desenha “eu e meus amigos da UMEI .....	p. 121
Desenho 10: Jéssica desenha a pessoa da UMEI de que ela mais gosta .....	p. 125
Desenho 11: Márcio desenha “eu e minhas professoras na UMEI” .....	p. 125
Desenho 12: Ana desenha “eu e minhas professoras na UMEI” .....	p. 127
Desenho 13: Patrícia desenha “eu a minhas professoras na UMEI” .....	p. 127
Desenho 14: Paula Beatriz desenha “as coisas que eu não gosto de fazer na UMEI” .....	p. 129
Desenho 15: Jéssica desenha “as coisas que eu não gosto de fazer na UMEI” .....	p. 132

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: UMEI Rosa dos Ventos (vista da fachada).....	p. 68
Figura 2: UMEI Rosa dos Ventos (vista do portão de entrada) .....	p. 68
Figura 3: corredor do andar central (2º andar) da UMEI .....	p. 69
Figura 4: corredor do primeiro andar da instituição .....	p. 69
Figura 5: vista do corredor do 3º andar da UMEI .....	p. 70
Figura 6: vista da lateral do refeitório .....	p. 70
Figura 7: vista parcial do parquinho (localizado na frente da UMEI) .....	p. 70
Figura 8: vista parcial do solário das turmas de berçário .....	p. 70
Figura 9: vista parcial do pátio coberto (localizado aos fundos da instituição) .....	p. 71
Figura 10: vista parcial do parquinho (localizado aos fundos da instituição) ..	p. 71
Figura 11: as crianças no momento de entrada e acolhida .....	p. 79
Figura 12: a roda de conversa .....	p. 81
Figura 13: atividade envolvendo a linguagem corporal .....	p. 81
Figura 14: atividade em sala com a professora Bruna .....	p. 82
Figura 15: atividade em sala com a professora Mariane .....	p. 83
Figura 16: foto de Márcio .....	p. 88
Figuras 17 e 18: fotos de Gabriel .....	p. 88
Figura 19: foto de Carina .....	p. 91

Figura 20: foto de Jonas .....	p. 93
Figura 21: foto de Brenda .....	p. 93
Figura 22: foto de Marcelo .....	p. 96
Figura 23: foto de João .....	p. 97
Figura 24: foto de Gabriel .....	p. 98
Figura 25: foto de Jéssica .....	p. 98
Figura 26: a professora permite que Ana termine seu cartão enquanto as outras crianças brincam .....	p. 103
Figura 27: Ana termina seu cartão, sozinha, enquanto as demais crianças brincam .....	p. 103
Figura 28: Márcio comemora ao bater o bingo .....	p. 106
Figura 29: Bruna explica a brincadeira de peixinho e tubarão .....	p. 108
Figura 30: as crianças brincam de peixinho e tubarão após a explicação da professora .....	p. 108
Figura 31: todos brincam de peixinho e tubarão após o convite de Márcio .....	p. 108
Figura 32: Maria Clara fotografa as crianças no parquinho .....	p. 110
Figura 33: Gabriel fotografa as crianças no parquinho .....	p. 111
Figura 34: Marcelo pergunta à professora .....	p. 115
Figura 35: Marcelo insiste em respostas com a professora .....	p. 115
Figura 36: as crianças conversando sobre a viagem à casa dos avós .....	p. 116
Figura 37: foto de Carina .....	p. 121
Figura 38: foto de Maria Clara .....	p. 122

Figura 39: foto de Gabriel .....	p. 122
Figuras 40 e 41: as crianças brincando no parquinho de cima .....	p. 124
Figuras 42 e 43: as crianças brincando no parquinho de baixo .....	p. 124
Figura 44: foto de Ana .....	p. 124
Figuras 45 e 46: fotos de Marcelo .....	p. 126
Figura 47: foto de Ana .....	p. 128
Figura 48: foto de Marcus .....	p. 130
Figura 49: Júlio “esculpe” a letra “s” posicionando a massinha no mural da sala .....	p. 131
Figura 50: foto de Márcio .....	p. 133

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	p. 18
<b>1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	p. 30
<b>1.1. Crianças e Infância: Situando os Conceitos na literatura contemporânea das ciências sociais</b> .....	p. 31
<b>1.2. Uma visão dialética da experiência: um encontro com Walter Benjamin</b> .....	p. 37
<b>1.3. Construindo formas conceituais de analisar a experiência infantil</b> .....	p. 43
<b>1.4. Instituições de educação infantil: a experiência infantil mediada pelos espaços institucionais, a rotina e as relações entre adultos e crianças e destas entre si</b> .....	p. 47
<b>2. ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS</b> .....	p. 51
<b>2.1. Os caminhos metodológicos trilhados para se compreender a perspectiva das crianças</b> .....	p.52
<b>2.2. Elencando os instrumentos metodológicos para a produção de dados na pesquisa com crianças</b> .....	p. 56
<b>2.3. Algumas implicações recorrentes à realização de uma pesquisa com crianças</b> .....	p. 61
<b>2.4. Passeando pela UMEI: caracterização do campo da pesquisa</b> .....	p. 67
<b>2.5. Passeando “por entre” e “com” as crianças: caracterização dos sujeitos da pesquisa</b> .....	p. 72
<b>2.6. Convivendo com as crianças: breve contextualização da rotina da turma de quatro anos</b> .....	p. 77
<b>3. A UMEI NA VISÃO DAS CRIANÇAS</b> .....	p. 86
<b>3.1. A UMEI como espaço de aprendizagens escolares</b> .....	p. 87
<b>3.2. A UMEI como espaço de encontro</b> .....	p. 95

<b>4. A COMPLEXA SUTILEZA QUE ENVOLVE A EXPERIÊNCIA INFANTIL .....</b>	<b>p. 101</b>
<b>4.1. Campos de experiência .....</b>	<b>p. 112</b>
<b>5. A EXPERIÊNCIA INFANTIL SENTIDA E EXPRESSA: <i>as experiências de que as crianças gostam (e de que não gostam)</i> .....</b>	<b>p. 118</b>
<b>5.1. <i>Situações, momentos, atividades e espaços de que as crianças gostam ..</i></b>	<b>p. 120</b>
<b>5.2. <i>Situações, momentos, atividades e espaços de que as crianças não gostam</i> .....</b>	<b>p. 129</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>p. 134</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>p. 141</b>
<b>APÊNDICES</b>	
<b>ANEXOS</b>	

# **INTRODUÇÃO**

# EPÍGRAFE VISUAL



## INTRODUÇÃO

Nossa<sup>1</sup> opção por uma epígrafe visual pode ser entendida em múltiplas dimensões: essa escolha se dá pelo motivo de este estudo ser um trabalho que buscou captar o ponto de vista das crianças sobre suas vivências no interior de uma instituição pública de Educação Infantil. Nossa escolha pode ser compreendida pelo fato de as fotos registrarem os olhos que conduziram (ou guiaram) nossa investigação. Também pode ser compreendida em função de os olhares contidos nas fotografias ilustrarem as relações estabelecidas entre os sujeitos ao longo do estudo – se antes as relações eram distantes e frias, ao longo do estudo tornaram-se mais próximas e acaloradas. Dá-se também em função de trazer à tona, pelo menos a título de ilustração, o entrecruzamento de olhares meigos, curiosos, desconfiados, tenros, irreverentes, perdidos, convidativos, especulativos, doces, astutos, investigativos como os olhares que se entrecruzaram ao longo da pesquisa de campo e que hoje, pelo menos de nossa parte, configuram-se como olhares saudosos.

As fotos contidas nessa epígrafe<sup>2</sup> foram retiradas das filmagens de campo, especificamente de momentos em que as crianças exploravam a presença de um adulto pesquisador (e dos aparatos tecnológicos que ele trazia consigo: notebook, filmadora, gravadores, etc.), o que nos leva a crer hoje que, assim como as encontramos no intuito de investigá-las, por elas também fomos investigados num movimento dialético dotado de certo grau de reciprocidade no qual aprendemos muito uns com os outros.

O que faz um homem de trinta e três anos, aspirante ao título de Mestre em educação, o qual detém certa experiência conceitual e prática no campo da educação da primeira infância, em meio a um grupo de crianças e professoras de Educação Infantil, que se

---

<sup>1</sup> Usarei em alguns momentos do texto a primeira pessoa do plural partindo do pressuposto de que a pesquisa em âmbito de mestrado – assim como toda investigação científica – é sempre um construto intelectual realizado coletivamente tendo como principais autores o(a) orientando(a) e o(a) professor(a) orientador(a), além de inúmeros outros interlocutores, uma vez que a produção científica se realiza numa instância de reflexão coletiva assim como sugere Minayo (1994). Nesse sentido, esta investigação foi construída por várias mãos. Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel de Oliveira e Silva pelas orientações proferidas, sem as quais não seria possível a realização dessa investigação; à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iza Rodrigues Luz pelos inúmeros contributos e, igualmente, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Neves e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Soares Gouvêa pelas contribuições, dentre tantas outras pessoas que dialogaram conosco ao longo desse estudo.

<sup>2</sup> Num primeiro momento, as fotografias que compõem essa epígrafe visual podem causar certo estranhamento, entretanto, o uso de imagens e falas das crianças foi autorizado pelos familiares das mesmas em termo de consentimento livre e esclarecido. Esse e outros procedimentos éticos serão melhores esclarecidos na seção 2.3. do capítulo 2.

relacionam cotidianamente em uma instituição pública de Educação Infantil? Essa foi uma das inúmeras perguntas que, paralelamente aos objetivos de pesquisa, acompanhou-nos durante todo o decorrer deste trabalho – desde a fase de escrita do projeto, passando pela pesquisa de campo, no tratamento dos dados, até as vésperas da defesa. Nessa trajetória, imbuímos-nos do desejo de compreender um pouco melhor e de modo mais acentuado a forma como as crianças se relacionam com a instituição de Educação Infantil que frequentam e na qual vivenciam as mais diversas experiências cotidianamente; pedimos, para tanto, a ajuda das próprias crianças nessa empreitada tal como sugere Mayall (2009).

A presente dissertação objetivou compreender e analisar o ponto de vista de crianças de quatro/cinco anos sobre a experiência de frequentarem cotidianamente uma instituição de Educação Infantil e configura-se como um estudo que busca dar seu contributo ao recente grupo de trabalhos e pesquisas que pretendem contribuir para a construção de uma pedagogia da infância e da Educação Infantil. Nesse sentido, do ponto de vista teórico, efetuamos um fecundo diálogo conceitual com autores desses campos de conhecimento, bem como dialogamos com investigadores contemporâneos que, assim como nós, buscam compreender a infância no âmbito social em suas múltiplas facetas.

A escolha pela construção teórico-metodológica do referido objeto de estudo diz respeito ao intercruzamento de minhas trajetórias profissional e acadêmica. Sou professor de Educação Infantil pela Prefeitura de Belo Horizonte, homem e pai de família – lembro que, no plano simbólico, as atividades de cuidar e educar crianças estão historicamente associados à figura feminina (e maternal) – e que atuo há mais de oito anos com crianças de faixa etária compreendida entre zero e cinco anos e oito meses. Diante dessa conjuntura, há algum tempo venho problematizando minha experiência profissional juntamente às crianças, bem como venho refletindo sobre outras nuances que envolvem o atendimento da criança pequena em espaços públicos de educação e cuidado, diferentes do ambiente familiar dos(as) pequenos(as). Deslandes (1994, p. 34 – 35) salienta que “a neutralidade da investigação científica é um mito”, pois, “o pesquisador opera escolhas (mesmo sem ter a percepção disto), tendo como horizontes sua posição social e a mentalidade de um momento histórico completo”.

Diante dessa assertiva, cabe, portanto, revisitar o contexto histórico que possibilita minha inserção no campo da educação da primeira infância e, consecutivamente, a constituição dessa caminhada – tanto no que diz respeito à minha construção como profissional de Educação Infantil, quanto como pesquisador da pequena infância e de sua

educação – que me conduz a problematizar o objeto de estudo da referida investigação. Mais ainda, possibilita a compreensão do *lugar* do qual eu falo.

A inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica configura-se como um grande avanço das políticas públicas para a infância. Modifica-se, nesse sentido, de uma tradição de assistência para a definição do direito da criança de zero a cinco anos à educação pública de qualidade.

Do ponto de vista histórico, a Educação Infantil sempre foi vista por duas concepções distintas: a assistencialista e a educacional, pois, conforme Dalben *et al* (2002), a primeira é direcionada para os cuidados para com as crianças (até três anos) e, a segunda, com um enfoque mais pedagógico (voltando-se para crianças de quatro a seis anos). Entretanto, Kuhlmann Jr (2003) considera que é preciso superar essa visão dicotômica de que creche e pré-escola são instituições com enfoques distintos e paradoxais (entre assistência e educação), pois, segundo ele, “essa dicotomia está impregnada em várias dimensões do pensamento pedagógico” (KUHLMANN Jr, 2003, p. 53). De acordo com esse autor, a diferença entre as duas instituições (creches e pré-escolas) se dá de acordo com o público atendido e não pelos seus propósitos educacionais:

O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. É a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos. Mas a creche, para os bebês, embora vista como apenas para as classes populares, também era apresentada em textos educacionais do século XIX, como o primeiro degrau da educação (KUHLMANN Jr, 2003, p. 54).

No Brasil, mais tardiamente do que em relação a outros países do mundo, o fenômeno do compartilhamento da educação da criança pequena entre o espaço privado e o público é particularmente visível a partir do final da década de setenta e abrange inicialmente crianças maiores de três anos. Campos (1998) aponta que, a partir de meados da década de 70, o Brasil assistiu a uma considerável “expansão do atendimento às crianças menores de 7 anos, através de várias modalidades de serviços, tanto privados como governamentais e comunitários” (CAMPOS, 1998, p. 35). Esse período foi fundamental para a reivindicação de direitos tanto das crianças pequenas, quanto para outras categorias sociais desprovidas de direitos, em função da ação “dos movimentos sociais e da produção teórica das Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente da educação, que se voltou para questões relacionadas às condições de vida da parcela da população com idade inferior a 7 anos” (SILVA, 2009, p. 63).

Estudos (CAMPOS, 1994; 1998; BARRETO, 1998; CURY, 1998; SILVA, 2004,

2009; SILVA e VIEIRA, 2008; COSTA, 2008; dentre outros) consideram a Constituição Federal de 1988 um marco em relação ao direito das crianças à Educação Infantil. Na visão de Kuhlmann Jr. (2000), as transformações referentes à educação da criança pequena em nosso país se iniciam no regime militar e se consolidam com a promulgação da Constituição federal de 1988:

Na quarta última parte dos anos 1900, a Educação Infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. (KUHLMANN Jr, 2000. P. 6).

Cury (1998) afirma que o diferencial trazido pela nova Constituição consiste na apropriação de “algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à Educação Infantil” (p. 11). O autor ainda acrescenta que o atendimento à criança pequena não foi incorporado na nova Constituição sob a figura da assistência e do amparo, mas sob a do direito e ressalta que ao Estado não mais seria atribuída a figura do cuidado, mas, sim, a do dever. A legislação que daí se segue (tanto em âmbito nacional, quanto estadual ou municipal) apresenta concordância em ratificar o direito das crianças pequenas à educação, conforme sugerem Dalben *et al*:

As novas bases legais inauguradas com a Constituição Federal de 1988, reforçadas pela legislação nacional, estadual e municipal decorrente – Estatuto da Criança e do Adolescente (1991), Lei Orgânica da Assistência Social (1992) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), [...] direcionam as políticas de atendimento em relação à educação da criança de zero a seis anos (DALBEN *et al*, 2002, p. 31).

Nesse sentido, do ponto de vista legal, ultrapassa-se uma compreensão da Educação Infantil situada exclusivamente na família, quando as instituições pré-escolares foram concebidas no imaginário social “como mal necessário e como uma atividade social, sobretudo da iniciativa privada, para uma concepção positiva, segundo uma partilha de responsabilidades” entre o Estado e as famílias: a criança passa então a ser considerada sujeito de direito e, portanto, “capaz de tirar proveito de uma educação sistemática” (SILVA e VIEIRA, 2008, p. 9).

A entrada da Educação Infantil no sistema municipal de ensino de Belo Horizonte apresenta certa concordância com as principais características da legislação educacional vigente em nosso país. A educação do município toma a responsabilidade sobre o cuidado e educação das crianças pequenas na contemporaneidade.

Em linhas gerais, na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), a Educação Infantil é caracterizada por duas redes de atendimento: de um lado, as turmas de Educação Infantil de escolas municipais e as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's); de outro, as instituições de Educação Infantil conveniadas (BELO HORIZONTE, 2001, p.11).

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 que insere a Educação Infantil no capítulo da educação, observa-se a intensa movimentação do governo municipal, das instituições e de diversos setores sociais em torno do atendimento à criança pequena. Posteriormente, essa movimentação se intensifica ainda mais com a nova LDB que define as creches e pré-escolas como instituições constituintes da primeira etapa da Educação Básica e fixa um período máximo de três anos para as instituições de Educação Infantil (já existentes) se integrem aos respectivos sistemas de ensino (DALBEN *et al*, 2002).

A partir de então, uma série de medidas e ações começam a ser postas em prática seja por parte do poder público, seja pelas organizações não governamentais que, historicamente, se responsabilizaram pelo atendimento à criança de zero a seis anos. É dentro desse contexto que o município de Belo Horizonte instituiu o sistema municipal de ensino (lei nº 7.543, de 30 de junho de 1998) e criou no mesmo ato o Conselho Municipal de Educação (CME/BH), órgão consultivo, deliberativo e normativo do sistema (DALBEN *et al*, 2002). Tal medida repercutiu em todos os níveis e modalidades de ensino, entretanto as repercussões mais significativas são perceptíveis no âmbito da Educação Infantil, uma vez que a primeira ação do CME/BH, após sua criação, foi regulamentar a Educação Infantil, por meio da resolução 01/2000.

Ao regulamentar a Educação Infantil no município, o CME/BH definiu e adotou critérios e padrões básicos de qualidade e colaborou para a construção de parâmetros para orientação das redes pública e privada de Educação Infantil de Belo Horizonte. A regulamentação evidenciou que, além de a demanda de atendimento ser superior à oferta, as condições do atendimento vigente eram de baixa qualidade. Por fim, a regulamentação exigiu a construção de mecanismos públicos para fiscalização, supervisão e acompanhamento das instituições, assim como para a criação de estratégias e diretrizes para a política de Educação Infantil no âmbito municipal.

A partir de 2003, houve um novo movimento de ampliação do atendimento no município: foram criadas, por meio da Secretaria Municipal de Educação, as UMEIs; espaços projetados de acordo com as concepções de criança e educação condizentes com a proposta de educação da primeira infância da PBH, o que aumentou consideravelmente o atendimento:

Com esse projeto de ampliação do atendimento, Belo Horizonte, que atendia em 2004, na rede pública, a 2.400 crianças, de três até seis anos, passa a atender, em 2008, a 14.800 crianças. O projeto de ampliação deste atendimento continua com a construção de novas UMEI's (BELO HORIZONTE, 2009, p. 17).

Entretanto, Costa (2008) infere que, por mais que o governo municipal tenha se empenhado em ampliar o atendimento a crianças pequenas em instituições públicas de Educação Infantil, a demanda da cidade é ainda muito superior ao número de vagas. Esse, pois, é o desafio que Belo Horizonte busca superar: a ampliação do atendimento de modo a estendê-lo a toda a população de zero a cinco anos.

Além da criação das UMEIs, a Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED/PBH), criou também o cargo de educador infantil – hoje professor de Educação Infantil – que, em concordância com a legislação educacional vigente no país, deve possuir formação mínima em nível médio na modalidade Normal (curso de Magistério) assim como aponta Costa (2008). Segundo a autora: “em Belo Horizonte, atualmente, os profissionais da Educação Infantil, **tanto da rede conveniada quanto da rede pública**, têm como escolaridade mínima o Ensino Médio com habilitação no Magistério” (COSTA, 2008, p. 230 grifos nossos). Portanto, é frente a esse contexto histórico que me insiro no campo de estudos da infância e da educação da primeira infância, tanto no plano profissional quanto no plano da investigação acerca da educação da pequena infância.

Minha inserção no Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira – Fundação Helena Antipoff ocorreu no mesmo ano em que ingressei na carreira de docente<sup>3</sup> da Educação Infantil pela Prefeitura de Belo Horizonte (no ano de 2005), o que contribuiu fortemente para minha constituição em ambos os espaços de formação: o espaço de desenvolvimento intelectual e o de formação profissional. Além disso, a especialização em Educação Infantil pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – LASEB/FaE/UFMG<sup>4</sup> concluída em 2010, me proporcionou maior contato com os estudos da

---

<sup>3</sup> Naquele momento, a nomenclatura desse profissional na rede pública de Educação do Município de Belo Horizonte era educador infantil. As negociações entre a categoria e o poder público nos últimos anos conduziram à mudança de nomenclatura dessa classe profissional responsável pela educação e os cuidados destinados às crianças menores de seis anos. Nesse sentido, a partir de 2012, a categoria passou a ser considerada como “Professores de Educação Infantil”, nomenclatura essa adotada ao longo de nosso texto para se referir às profissionais que se propuseram a colaborar conosco.

<sup>4</sup> Nesse momento acadêmico, tive a oportunidade de desenvolver um estudo interpretativo, para usar um termo corsariano (CORSARO, 2009; 2011), no qual tive maior aproximação e interlocução com os estudos contemporâneos da Sociologia da Infância, das pedagogias da infância e da educação infantil (SANTOS, 2010). Tal empreendimento possibilitou, em certo sentido, a construção do objeto de estudo que conduziu este trabalho.

infância (em especial os do campo da Sociologia da Infância) e uma considerável ampliação acerca das questões que envolvem as instituições públicas de Educação Infantil.

É a partir desse lugar – profissional e acadêmico – que advogo a ideia de que a educação da criança pequena de caráter público, isto é, em espaços diferentes do ambiente familiar e com profissionais qualificados para tal função, é, incontestavelmente, um tempo e espaço da sociedade contemporânea que se encontra em construção, tanto do ponto de vista prático quanto teórico. Nesse sentido, uma das questões que muito tem me provocado ao longo de minha trajetória profissional refere-se ao fato de as crianças, quase sempre, assumirem uma posição periférica – para não dizer marginal – no que concerne à elaboração das atividades, das aulas, do cotidiano escolar, do currículo, ou seja, a instituição de Educação Infantil, apesar de pensada, edificada e organizada para a criança, poucas vezes, considera o ponto de vista da criança nessa organização, embora já tenhamos avançado um pouco nesse aspecto. Ou construindo a reflexão de outra forma: como construir um espaço de educação e cuidados que leve em consideração o ponto de vista das crianças?

Essa invisibilidade da criança não ocorre apenas dentro das instituições de Educação Infantil, e há outra questão que me inquieta: o fato de as crianças e a infância quase sempre não serem notadas no âmbito social. Tal invisibilidade é tão arraigada na sociedade contemporânea que chega a afetar os olhos da ciência que, embora tenha a preocupação de se ocupar da infância há mais de três séculos, somente recentemente começou a reconhecer a capacidade das crianças de envolver-se de forma participativa na complexidade da trama social.

O campo dos estudos contemporâneos da infância (CORSARO, 2002; 2005, 2009, 2011; FERREIRA, 2005, 2008; 2008; SARMENTO e PINTO, 1997; SARMENTO 2002, 2005; MÜLLER, 2010; GOUVÊA 2007, 2011; dentre outros(as)) defende a visibilidade da criança e da infância no âmbito social e aponta que elas não são meramente passivas no processo de socialização, mas, ao contrário, mostram-se extremamente ativas dentro deste processo, devido ao poder de produção simbólica das mesmas. E ainda entende a criança e a infância, respectivamente como ator social e categoria social do tipo geracional (SARMENTO e PINTO, 1997). Nesse sentido, entende-se a criança como produto e produtora de cultura.

Desse modo, a presente pesquisa se insere no campo dos estudos interpretativos da infância que buscam dar visibilidade às infâncias contemporâneas. Ao captar o ponto de vista das crianças sobre a experiência vivida dentro de um contexto institucional de cuidado e

educação, tivemos a oportunidade de saber um pouco mais sobre as formas de sociabilidade das crianças contemporâneas, fato esse útil a pesquisadores e profissionais da Educação Infantil. Nessa perspectiva, Barbosa (2009) observa que os estudos interpretativos da infância concebem as instituições de Educação Infantil como espaço privilegiado para a socialização de meninos(as) na contemporaneidade e que “abrem a possibilidade para a reflexão sobre o trabalho pedagógico das escolas infantis” (BARBOSA, 2009, p. 177-178). Corroborando com essa visão, Martins Filho (2010) considera que os Estudos Sociais da Infância se configuram como um campo importante nessa discussão e têm se colocado como interlocutores privilegiados no âmbito de constituição de uma “Pedagogia da Infância” (p. 5).

Campos (2008) considera que é a partir da crítica feminista aos pressupostos de uma perspectiva predominantemente masculina na produção das ciências humanas que se abre a possibilidade de outras minorias sociais reivindicarem e proclamarem seu lugar no debate teórico acadêmico, sendo que “parece mesmo que o último grupo dominado a ingressar nesse movimento de revisão dos modelos de pesquisa são as crianças” (CAMPOS, 2008, p. 36).

Nesse sentido, presencia-se, somente nas duas últimas décadas, o aumento de pesquisas e estudos que se ocupem em pesquisar espaços de educação e cuidado para crianças de zero a seis anos. Recentemente – cerca de vinte/trinta anos – com a ampliação da rede de atendimento público de Educação Infantil, aumentaram as observações sistemáticas acerca do que “as crianças pequenas fazem quando estão entre elas num ambiente coletivo organizado não por parentes, mas por profissionais adultos e/ou adultos com intencionalidade educativa” (FARIA, 2006, p. 282).

Entretanto, ainda são poucos os estudos que buscam captar o ponto de vista da criança sobre a instituição infantil. Destaco ainda que no campo de estudo em discussão – pesquisas que estudem as experiências infantis em espaços de Educação Infantil – são escassas as técnicas e instrumentos de pesquisas, o que caracteriza uma insuficiência metodológica para a investigação de sujeitos que, de uma forma própria, apontada pelos estudos da infância, produzem modos peculiares de representação simbólica (FARIA, 2006).

A pesquisa que ora apresentamos teve como objetivo geral analisar as experiências vivenciadas cotidianamente por crianças de quatro/cinco anos no interior de uma instituição pública de Educação Infantil, e mais especificamente: compreender como as crianças percebem essa instituição; analisar as experiências vivenciadas por elas no interior de tal instituição e; compreender quais são as experiências vivenciadas pelas crianças (nos

momentos, espaços e situações) de que elas mais gostam<sup>5</sup> e as de que não gostam.

Esta dissertação está organizada em 5 capítulos. O capítulo primeiro, intitulado Referencial Teórico apresenta o coletivo de autores(as) que conduziu nosso olhar, balizando-o conceitualmente. Realizamos uma interlocução com autores(as) de diversos campos disciplinares com ressonância no campo da educação (AGAMBEM, 2005; BENJAMIN, 1984; 2011; DE CERTEAU, 1994; LARROSA, 2002; MERLEAU-PONTY, 2006; dentre outros(as)), da Educação Infantil (BARBOSA E HORN, 2001; BARBOSA, 2000; 2006; 2008; HORN, 2004; MARTINS FILHO, 2004; 2008; ROCHA, 2008; SILVA E VIEIRA, 2008; dentre outros(as)) e dos estudos contemporâneos da infância (CORSARO, 2002; 2005; 2009; 2011; FERREIRA, 2005; 2008; GOUVÊA, 2007; 2011; SARMENTO 2002; 2003; 2005; SARMENTO E PINTO, 1997; MÜLLER, 2010; MÜLLER e CARVALHO, 2009 dentre outros(as)) – o que demonstra o caráter multidisciplinar de nosso estudo.

No capítulo subsequente, “Itinerários Metodológicos”, apresentamos os caminhos da pesquisa. Além disso, trazemos à tona as dimensões e os encaminhamentos metodológicos que empreendemos na caminhada realizada juntamente ao grupo de crianças.

No capítulo seguinte – A UMEI na Visão das Crianças – apresentamos a perspectiva das crianças acerca da instituição de Educação Infantil na qual estão inseridas. Por um lado, as crianças entendem a instituição de Educação Infantil como um espaço de aprendizagens escolares; por outro, os(as) pequenos(as) percebem a instituição de cuidados e educação a elas destinada como espaço de encontros e de relações inter e intrageracionais.

O quarto capítulo – A complexa sutileza que envolve a experiência infantil – apresenta as formas (complexas e sutis) como as crianças produzem suas experiências dentro do contexto da instituição de Educação Infantil, experiências essas que surgem na articulação direta com experiências extraescolares das crianças. Também discutimos nesse capítulo as sinalizações que as crianças apontam, a partir de tais experiências, para a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

O quinto capítulo: “A experiência infantil sentida e expressa”; apresentamos os momentos, as situações e os espaços de que as crianças gostam e também aqueles de que elas não gostam. Lembro que nossa opção pelo uso da palavra gostar (que abarca a densidade e

---

<sup>5</sup> A opção de operar ao longo da pesquisa com a ideia de “gosto” no sentido de se captar “o que as crianças gostam” se dá em contraposição às ideias como “preferência infantil” e “opção das crianças” pelo fato de a palavra gostar abarcar as dimensões, estéticas, afetivas, simbólicas, não representacionais e ou pouco intencionais que melhor se encaixam na complexidade sutil que envolve as relações sociais da e na infância.

complexidade das formas não representacionais que as crianças possuem para atribuir significado ao mundo que as cerca) mostrou-se mais adequada em um estudo em que se pretendeu realizar uma interlocução com as crianças.

Por último tecemos nossas considerações finais nas quais apresentamos uma breve síntese dos assuntos tratados ao longo da dissertação, igualmente propomos novos questionamentos oriundos da realização deste estudo e a pertinência do aprofundamento de tais questões para o campo de estudos da infância e da Educação Infantil.

Após essa breve exposição introdutória, apresentamos, a seguir, os pressupostos teóricos que conduziram nosso olhar nesse exercício de alteridade desenvolvido juntamente a um grupo de crianças de quatro e cinco anos de idade.

## **PRESUPOSTOS TEÓRICOS**

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 1.1. *Crianças e Infância: situando os conceitos na literatura contemporânea das ciências sociais*

A década de noventa do século passado marca a emergência da infância e das crianças no debate sociológico. Embora exista uma preocupação no campo das ciências sociais em se considerar a infância como construto social desde o trabalho de Ariès (1981) – que analisa o surgimento do sentimento de infância na transição da Idade Média para a Modernidade (SARMENTO 2005) – é a partir da década de noventa do século XX, na visão de Manuel Sarmento, que se discutem a criança e a infância na Sociologia:

A constituição e legitimação do campo científico da Sociologia da Infância está em curso em todo o mundo, desde há pouco mais de uma década. [...] A constituição do campo concretiza-se na definição de um conjunto de objectos sociológicos específicos (no caso vertente, a infância e a criança como actor social pleno), um conjunto de constructos teóricos de referência e um conjunto de investigadores implicados no desenvolvimento empírico e teórico do conhecimento (SARMENTO, 2005 p. 362).

A Sociologia da Infância, na visão do autor, é disciplina integrante dos Estudos da Infância – campo multidisciplinar para o qual convergem estudos não somente de carácter sociológico, mas também antropológico, psicológico, pedagógico, histórico, dentre outras áreas do conhecimento. A esse respeito, Régine Sirota (2001), com base nos estudos de Cléopâtre Montandon<sup>6</sup> (2001), evidencia que as origens disciplinares dos pesquisadores contemporâneos que se ocupam em analisar a criança são diversas: vão da “antropologia médica, por exemplo (Prout), economia (Qvortrup), sociologia da educação (Alanen), estudos feministas (Oakley), folclorista (os Opie) etc., o que explica em parte a maior variedade temática” (SIROTA, 2001 p. 13).

Nesse sentido, os estudos sociológicos da infância buscam dar visibilidade à criança e infância no âmbito social e refutam, para tanto, as visões biologicistas ou desenvolvimentistas que concebem a infância como *devir* (período transitório e de maturação para a vida adulta) e a criança como sujeito social sem historicidade e cultura própria, o que concede à infância o estatuto de categoria social do tipo geracional e a criança como sujeito social de plenos direitos (SARMENTO e PINTO 1997; SARMENTO, 2005). Na visão de Sirota (2001):

---

<sup>6</sup> Montandon (2001) faz um balanço dos trabalhos sociológicos da infância em língua inglesa.

Trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social. Decorre daí a proposta de Javeau de trabalhar para o conhecimento da infância como um grupo social em si, como “um povo” com traços específicos. Assim se retoma a proposição de Mauss de considerar a infância como um meio social para a criança, desse modo, articulando essa abordagem à Sociologia geral. Trata-se, no âmbito dessas contribuições, de tomar com seriedade esse ator social que é a criança, interrogando-se sobre os quadros teóricos disponíveis ou necessários (SIROTA, 2001, p. 11).

A emergência da criança e da infância nas análises sociológicas francesas, na visão de Règine Sirota (2001), vai eclodir a partir das análises de pesquisas dos *dispositivos* institucionais que dela se ocupam (como a família, a escola, a justiça, etc.) (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; QUINTEIRO, 2002). Neste sentido, refuta-se, a partir de uma leitura crítica, o conceito de socialização durkheimiano essencialmente funcionalista. Tal corrente de pensamento sociológico considera a socialização como um “processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 392). Assim, ao refutar o conceito de socialização de caráter funcionalista, a Sociologia da Infância francesa considera a criança como ator social, e, portanto, objeto de análise sociológica.

Sarmiento (2008) entende que, acrescido à revisão do conceito de socialização, os estudos da infância ganham maior notoriedade na contemporaneidade, devido ao fato de a Sociologia, progressivamente, voltar-se para as dimensões sociais do espaço privado e da individualização. Para o autor, “a reentrada do privado e do subjetivo no domínio do que é socialmente focalizado não deixa de trazer importantes consequências para a definição da pertinência analítica da Sociologia da Infância” (SARMENTO, 2008, p. 21).

Montandon (2001) que, em artigo no qual sintetiza o balanço dos trabalhos que se ocupam de uma Sociologia da Infância em língua inglesa percebe por um lado, a predominância do empírico nas pesquisas que tratam das crianças; por outro, reconhece uma grande variedade de questões nelas exploradas. Em relação a esse último grupo de pesquisas a autora assim as categoriza:

Para apresentar uma parte delas, vou distinguir, seguindo Frones (1994), quatro grandes categorias temáticas: os trabalhos que tratam das relações entre gerações; aqueles que estudam as relações entre crianças; que abordam as crianças como um grupo de idade e, finalmente, que examinam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças (MONTANDON, 2001, p. 36).

Quinteiro (2002) aponta que em ambos os casos – tanto na literatura inglesa quanto francesa – os primeiros subsídios de uma Sociologia da Infância contrapõem-se a noção de criança como “um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais” (p. 139). Nos dizeres da autora:

A questão central dos textos analisados por estas duas pesquisadoras aponta para a *construção social da infância* como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de se elaborar a reconstrução deste conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança. É importante destacar que a crítica fundamental diz respeito à visão de criança considerada como tábula rasa a qual os adultos imprimem a sua cultura (QUINTEIRO, 2002, p. 139 grifos da autora).

Evidencia-se, portanto, que a Sociologia da Infância nasce efetivamente a partir dos estudos sobre socialização da criança e, em certo sentido, refuta o conceito de socialização como imposição adulta à criança e esta, como mera receptora passiva da cultura adulta. Isso se torna ainda mais evidente nas palavras de Sarmento, o qual postula que “a desconstrução do conceito de “socialização” é inerente à emancipação da infância como objecto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos” (SARMENTO, 2005, p. 374). Entretanto, na busca de superação de um olhar adultocêntrico, instaura-se no campo uma questão de carácter tanto metodológico quanto epistemológico: Como reconhecer as crianças como sujeitos sociais?

Sarmento e Pinto (1997) postulam que, considerar meninos e meninas como atores sociais de plenos direitos, implica no reconhecimento da “capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (p. 20).

Para Manuel Sarmento e Sandra Marlene Barra, há muito se vem considerando que as crianças constroem processos de significação de suas ações e estabelecem modos de produção culturais específicos e distintos (dos(as) adultos(as)), entretanto, a forma como a sociedade vem reagindo a esses processos de construções simbólicas é fundamentada na concepção moderna de infância enquanto *devoir*, incompletude infantil e diferenciação para com os(as) adultos(as). Nas palavras dos autores:

A forma dominante como se reage a esses processos de construção simbólica incorpora-se nas ideias do senso comum da infância como uma idade sem “sentido das realidades” e da infância como a idade de uma inocência ludicamente construída, fonte de alegria e deslumbramento terno dos adultos. Estas ideias, quando radicalizadas, exprimem as duas “ideias da infância” retratadas por Ariès (1973), das crianças “irracionalis” e das crianças “bibelot” (SARMENTO e BARRA, 2002, p. 2).

Nessa perspectiva, por ser a infância uma categoria social do tipo geracional em constante relação com outras categorias (como etnia, gênero, classe social, religião, etc.), o mundo cultural infantil torna-se amplamente heterogêneo, pois a criança, para além do carácter relacional da categoria na qual se insere, encontra-se em contato com várias realidades diferentes, das quais apreende valores e estratégias que contribuem tanto para sua formação

peçoal, quanto social. Dentre essas realidades podemos citar: a família, a escola, as interações de pares, a comunidade. Assim, depreende-se que as culturas da infância desenvolvem-se nas interações entre crianças (relações intrageracionais) e em relação direta com o mundo adulto (relações intergeracionais).

No contexto das aprendizagens provenientes das interações intergeracionais e intrageracionais, isto é, relacionamentos entre criança-adulto e entre criança-criança, os(as) pequenos(as) não são meramente passivos(as), mas sim notavelmente interativos(as), pois, principalmente nas relações intrageracionais, as crianças aprendem umas com as outras, nos ambientes sociais que partilham em comum, estabelecendo, desta forma, culturas de pares (CORSARO, 2009). Sarmiento e Barra (2002) concebem como pares de uma criança o grupo de iguais (parceiros(as), portanto, outras crianças) que compartilham habitualmente o mesmo espaço social (p. 3).

Corsaro (2009) entende que as crianças assimilam criativamente os elementos do mundo social adulto para produzirem suas culturas particulares e únicas. Para o autor, as culturas de pares configuram-se como “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32). Para Sarmiento e Barra (2002), a cultura de pares é fundamental para a criança, pois permite-lhe adaptar, interpretar, reinventar e reproduzir o mundo que as circunda (p. 3).

Willian Corsaro afirma que as evoluções recentes do campo da Sociologia da Infância, conduziram-no a desenvolver uma abordagem interpretativa da socialização infantil. Nessa abordagem a ação social das crianças é mais interativa do que passiva ou meramente reprodutiva. O autor denomina esse conceito como reprodução interpretativa (CORSARO, 2002; 2009; 2011). Nas palavras do autor:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social (CORSARO, 2009, p. 31).

Outro autor relevante no âmbito dessa investigação é o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (2004) que na década de quarenta, desenvolveu um importante estudo interpretativo das formas de produção simbólicas das crianças, embora seu foco de análise não fossem as crianças em si, mas o folclore da cidade de São Paulo. Percebe-se na obra de

Florestan vários pontos de aproximação com os pressupostos da Sociologia da Infância e com a obra de Willian Corsaro (2011).

Um dos pontos de interlocução entre Florestan Fernandes e a Sociologia da Infância se dá no fato de o autor reconhecer a criatividade das crianças dentro do processo de socialização, o que, de certo modo, refuta e contesta o conceito de socialização de caráter eminentemente funcionalista, pois para o autor:

É certo que várias influências formativas precedem as experiências do imaturo na área do folclore. Mas se considerarmos as situações sociais de vida, que regulam a atualização e a repetição de tais experiências, é inegável também que se podem distinguir dois níveis de influência sociodinâmica do folclore. *Um deles revela-se mediante a interação com outras pessoas, as quais podem ser adultas* (como ocorre nas relações pressupostas nas cantigas de ninar, a narração de contos etc.) *ou imaturas* (como sucede nas relações inerentes aos folguedos folclóricos); outros se evidenciam nas categorias de pensamento (símbolos), por meio dos quais a criança percebe, explica e interage com o mundo exterior (FERNANDES, 2004, p. 14 grifos nossos).

Essa assertiva é um dos pilares fundamentais para a consideração da formação dos grupos infantis de maior permanência – denominados por Florestan Fernandes como “trocinhas” – os quais equivalem ao que Corsaro denomina como grupo de pares. De acordo com o sociólogo brasileiro:

Os folguedos tradicionais dão origem: 1) a grupos estáveis e 2) a grupos efêmeros. O segundo caso refere-se a grupos formados ocasionalmente, num convívio ou numa festa, estando antes em função da vontade dos adultos que da criança, quanto à sua duração. As “trocinhas”, todavia, entram no primeiro caso. Têm uma certa duração e geralmente sobrevivem aos membros que deixam de brincar no mesmo grupo vicinal (FERNANDES, 2004, p. 208).

A formação das trocinhas possibilita a construção de uma cultura infantil (equivalente à cultura de pares de Willian Corsaro), um modo de produção e reprodução simbólica própria das crianças. Florestan Fernandes define que a cultura infantil é criada no interior das trocinhas – pelas crianças que nela convivem e brincam – mas numa relação direta com os elementos culturais oriundos do mundo adulto. Nas palavras do autor: “existe uma cultura infantil – uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizada por sua natureza lúdica atual” (2004, p. 215). Garcia (2001) entende tal conceito cunhado por Florestan como “um sistema parcial de um sistema sociocultural mais geral ao qual o primeiro vincula-se e em relação ao qual se define sua função, isto é, os resultados úteis que produzem para a satisfação de necessidades gerais da estrutura social.” (p. 150).

Florestan Fernandes (2004) ainda reflete que essa cultura das crianças é produzida a partir da inserção de “elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de

aceitação e nela mantidos com o correr do tempo” (2004, p. 215). Acrescenta, ainda, a competência das crianças dentro desse processo de construção cultural. Em seus dizeres: “há outros elementos na cultura infantil. Nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. Os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural” (FERNANDES, 2004, p. 216).

Neves (2010) postula que a convivência grupal das crianças, isto é, em pares, é frisada em várias passagens do texto de Florestan sendo um aspecto fundamental na socialização dos(as) pequenos(as). Segundo ela:

Florestan Fernandes ressalta, em várias passagens do seu trabalho, a importância da convivência com os pares na socialização das crianças, uma vez que possibilita a inserção do indivíduo em seu meio com a assimilação e permanente re-construção da cultura. Concluindo seu estudo sobre as “trocinhas”, esse autor percebe uma grande aproximação entre o folclore infantil brasileiro e composições ibéricas, principalmente no que tange às brincadeiras e cantigas de roda, aproximação que não foi constatada em relação ao folclore indígena ou africano, provavelmente pelo assujeitamento promovido pela colonização portuguesa. Assim, traços da cultura do adulto passaram para a cultura infantil e sua permanência deveu-se aos grupos infantis, que garantiram, ao mesmo tempo, sua transformação e continuidade de geração a geração. (NEVES, 2010, p. 18 – 19).

Mais do que isso, a autora ainda defende que, conforme apresentado acima, Florestan considera em seu estudo sobre o folclore infantil que as crianças contribuem, a partir de formas próprias de produção simbólica, para a produção e reprodução sociocultural da cidade de São Paulo da década de quarenta.

Do ponto de vista metodológico, o estudo de Florestan Fernandes consiste em “uma etnografia realizada junto às crianças residentes em bairros operários da cidade de São Paulo em suas brincadeiras de rua, denominadas, segundo o autor, pelas próprias crianças de “trocinhas” (ARENHART, 2010, p. 34). Delgado (2011) enfatiza que o autor conseguiu captar a potencialidade dos grupos infantis a partir de uma investigação pautada na observação espaçada dos grupos de crianças. Segundo ela:

Fernandes (1961) analisou, com uma inovadora abordagem metodológica, as chamadas “trocinhas”, grupos de crianças de bairros populares da cidade de São Paulo – que se reuniam, na rua, para brincar. O autor coletou os dados somente por meio de uma observação direta e prolongada, tendo como objetivo uma descrição fiel das ocorrências e observar como as cantigas de roda, os jogos, os folguedos e brincadeiras são elementos constitutivos do folclore infantil (DELGADO, 2011, p. 193).

Esses são apenas alguns dos aspectos que aproximam Florestan Fernandes dos estudos sociais contemporâneos da infância, embora tenham que ser resguardadas as diferenças históricas e geográficas que separam esse importante sociólogo brasileiro dos estudos

contemporâneos da Sociologia da Infância.

Em ambas as perspectivas (tanto de Florestan Fernandes quanto de Willian Corsaro), as crianças são consideradas seres sociais imersos, desde cedo, em uma rede social já estabelecida e, por meio do desenvolvimento da comunicação e da linguagem – o que possibilita uma maior interação com os(as) outros(as) – constroem seus mundos sociais (CORSARO, 2002, p. 114). Na mesma direção, Gouvêa (2007; 2011) afirma que é a partir do lugar social que as crianças ocupam que elas se apropriam da linguagem e tornam-se sujeitos *de e na* cultura, ou seja, à medida que a criança desenvolve o domínio da linguagem, ela amplia a comunicação com os(as) outros(as). Ao associar isso ao alargamento do contexto de interações sociais<sup>7</sup>, as crianças ampliam suas possibilidades de assimilar o mundo que as rodeia, expandindo, assim, as culturas de pares e reconstruindo a cultura adulta (CORSARO, 2002, p. 114).

Pela via da articulação entre os conceitos de cultura de pares de Willian Corsaro e de cultura da infância de Florestan Fernandes torna-se possível perceber as formas de construção e reconstrução da experiência infantil por parte das crianças. Dentro do contexto aqui exposto, consideramos fundamental compreender como as crianças vivenciam a experiência cotidiana de frequentar uma instituição de Educação Infantil a partir de um estudo que leve em consideração as especificidades presentes na experiência infantil.

### **1.2. *Uma visão dialética da experiência: um encontro com Walter Benjamin***

Neste percurso teórico que busca compreender de modo mais acentuado a experiência das crianças, na teoria crítica de Walter Benjamin concentram-se as bases epistemológicas para aproximação do conceito de experiência infantil. Esse autor traz em suas menções sobre a infância e a criança (muitas vezes se reportando à criança que foi) outra via de compreensão que possibilita a superação de uma visão adultocentrada por parte dos(as) pesquisadores(as) que se imbuem do desejo de conhecer de modo mais aprofundado o mundo social infantil. Nesse sentido, faz-se necessário revisitar sua obra no intuito de construir um olhar diferenciado para a infância bem como para suas experiências.

---

<sup>7</sup> Como, por exemplo, a ampliação dos contextos sociais da criança como, a transferência do meio familiar para um contexto educacional institucionalizado (CORSARO, 2002 p. 114).

Walter Benjamin nasceu em Berlim em 1892. Era originário de uma abastada família de tradição judaica: filho de pai banqueiro e mãe descendente de uma família de grandes comerciantes, o que lhe proporcionou uma educação opulenta e culta (GALZERANI, 2002). Graduado em filosofia, doutorou-se em 1919 com a tese sobre “*O Conceito de Crítica de Arte no Romantismo Alemão*”. Tornou-se um dos pilares da escola de Frankfurt, mas dela se afastou posteriormente, após uma maior aproximação com o materialismo dialético de Marx. Por sua origem judaica, esse autor sofreu os horrores do nazismo, foi exilado da Alemanha, refugiou-se em inúmeros países como Dinamarca, França e Espanha onde suicidou em 1940 devido ao avanço das tropas nazistas, após uma tentativa frustrada de refugiar-se nos Estados Unidos.

Todo(a) pesquisador(a) que se ocupe em sintetizar a teoria benjaminiana tem de considerar a densidade teórica, epistemológica e estilística desse autor, pois não há, em Walter Benjamin, como bem lembra Michael Löwy (2002) “um *sistema filosófico*: toda sua reflexão toma a forma do *ensaio* ou *fragmento* – quando não se trata da *citação* pura e simples, com passagens retiradas de contexto e colocadas a serviço de sua própria dinâmica” (p.199). Löwy ainda infere que, nesse sentido, “qualquer tentativa de sistematização é, portanto, problemática e incerta” (2002, p. 199). De acordo com Andreia Meinerz (2008), a riqueza da teoria benjaminiana também é percebida na diversidade de formas literárias: compostas por textos ensaísticos, textos monográficos, aforismos, críticas, resenhas e cartas, para citar apenas algumas formas textuais presentes na arquitetura dos escritos desse autor. Outra forma de expressar a riqueza de sua obra consiste nas bases epistemológicas de seus pensamentos. Trata-se de um filósofo de extensa capacidade reflexiva e pouco (ou nada) ortodoxo, um marxista com densa inspiração humanista que apreciava a ponderação teológica (KRAMER, 1998). Sônia Kramer (1998) considera que o projeto benjaminiano consistia em encontrar o todo “numa obra, num objeto, num indivíduo, num fragmento, numa insignificância” (p. 211). Assim, devido à abrangência e à complexidade contidas nos escritos de Walter Benjamin, faz-se necessário compreender que os textos do início da carreira dele portam uma essência fortemente marcada pelo idealismo alemão, enquanto as obras da maturidade bebem na fonte do marxismo, conforme sugere Michael Lowy:

Na literatura sobre Benjamin, deparamo-nos, frequentemente, com dois erros simétricos, que devem ser evitados a todo custo: o primeiro consiste em dissociar, por meio de uma operação (no sentido clínico do termo) de “corte epistemológico”, a obra de juventude “idealista” e teológica da “materialista” e revolucionária da maturidade; o segundo, em contrapartida, encara sua obra como um todo homogêneo e não leva absolutamente em consideração a alteração profunda trazida, por volta dos anos 20, pela descoberta do marxismo. Para compreender o *movimento*

do seu pensamento, é preciso, pois, considerar simultaneamente a continuidade de certos temas essenciais e as diversas curvas e rupturas que pontilham sua trajetória intelectual e política (LOWY, 2002, p. 199).

Entretanto, apesar da preocupação de Michael Löwy quanto à sistematização da obra de Benjamin, é incontestável a fervorosa crítica que ele vai construindo ao longo da arquitetura de seus escritos em relação à modernidade. Sua análise consiste em uma severa crítica ao discurso de progresso que marca a modernidade, que, na perspectiva benjaminiana, nada mais é do que um discurso de barbárie. Oswald (2008) apresenta uma interessante síntese do pensamento benjaminiano. Segundo ela:

Analisando criticamente a modernidade, Benjamin (1985; 1987) vai relacionar a ânsia do progresso e do desenvolvimento ao empobrecimento da experiência humana e à alienação da linguagem. A construção dessa relação é fruto de sua crítica à concepção evolucionista de história, à visão de história como um tempo contínuo que caminha inexoravelmente para o futuro. Nessa perspectiva, o passado seria o antigo, o velho, o bárbaro, algo que precisa ser substituído pelo novo, pelo progresso (OSWALD, 2008, p. 66).

Muitos estudos (GAGNEBIN, 2011; MEINERZ, 2008; FERRIS, 2008; JOBIM e SOUZA, 2002; KRAMER, 1998, KRAMER e LEITE, 2008; dentre outros(as)) apontam como conceito central na obra de Benjamin – seja pela via de uma crítica da cultura e da modernidade (KRAMER, 1998, 2000; KRAMER e LEITE, 2008), seja pela via da construção de uma filosofia da história (LÖWY, 2002, GAGNEBIN, 2011), seja no início de sua carreira acadêmica (influenciado pelo idealismo alemão), seja na maturidade de sua escrita (com a assimilação do materialismo histórico) – a noção de experiência, do alemão *Erfahrung*, que etimologicamente, de acordo com Galzerani (2002), significa também viagem. E é a partir da metáfora da viagem que vamos buscar as várias noções de experiência presentes na obra de Benjamin, assim como bem propõe Andreia Meinerz (2008).

Em um célebre texto de 1913, Walter Benjamin aponta a experiência como um problema geracional, uma vez que apresenta uma crítica aos adultos que subestimam a capacidade da juventude – e também das crianças – na tarefa de intercambiar as próprias experiências. A esse respeito David Ferris (2008) sugere que esse texto publicado no início de sua trajetória acadêmica se configura como “uma crítica de como a experiência adulta é divorciada do espírito, introduzindo um conceito que se tornará cada vez mais complexo no decurso da escrita crítica de Benjamin<sup>8</sup>” (p. 42). O problema geracional da experiência não aparece apenas no texto de 1913, mas persiste em outros escritos do autor como em “Jogos e

---

<sup>8</sup> This early essay, a critique of how adult experience is divorced from spirit, introduces a concept that will become increasingly complex in the course of Benjamin’s critical writing (FERRIS, 2008, p. 42 – livre tradução do autor).

Brinquedos” de 1928, obra na qual Benjamin (1984) apresenta-nos uma precisa diferenciação entre a experiência dos(as) mais velhos(as) em relação à dos(as) pequenos(as). Ele afirma que enquanto o adulto descreve sua experiência, a criança se fundamenta na repetição típica da brincadeira e dos jogos como forma de elaboração de suas experiências. Segundo o autor, “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’. Transformação da experiência mais comovente em hábito”. (BENJAMIN, 1984, p. 75).

Já em 1918, no ensaio “Sobre o Programa de Filosofia Futura”, Benjamin trata a experiência com mais complexidade. Para tal, fundamenta-se em Kant para pensar as possibilidades de construção de uma experiência mais ampla (transcendental) que pudesse ser concebida como forma de conhecimento (GAGNEBIN, 2011). Segundo Ferris (2008), nesse texto, a questão da experiência não é mais vista como um conflito geracional. “Pelo contrário”, salienta Ferris, “como o título deste ensaio indica, o conceito de experiência é tomado como a questão central a ser estudada na filosofia moderna, para se resolver o problema que se coloca no caminho do seu desenvolvimento futuro<sup>9</sup>” (FERRIS, 2008, p. 42).

Benjamin, nesse ensaio, encara a questão das potencialidades e dos limites da produção do conhecimento por meio da experiência tendo em Kant sua principal fonte de interlocução. Também se ocupa nesse ensaio de uma questão que, como ele mesmo afirma, continua sem solução no pensamento kantiano e pós-kantiano: a relação entre conhecimento e experiência (FERRIS, 2008). Em tal ensaio, Benjamin acusa os filósofos que seguiram a linha de pensamento de Kant de não atentarem para um elemento necessário a toda experiência, a sua continuidade. Nas palavras do próprio Benjamin: “no entanto, e no melhor interesse da continuidade da experiência, a sua representação como sistema de ciências, como aparece nos neokantianos, sofre de graves deficiências<sup>10</sup>” (BENJAMIN, 1970, p.12). A falha em reconhecer esse elemento – a continuidade das experiências – leva a uma relação entre experiência e conhecimento em que a primeira é sempre considerada como inferior e já na visão de Benjamin “a estrutura da experiência se encontra na estrutura do conhecimento, e que aquela é implantada a partir desta última<sup>11</sup>” (BENJAMIN, 1970, p. 11). Benjamin termina

---

<sup>9</sup> Here, experience is no longer viewed as a source of intergenerational conflict. Rather, as this essay’s title indicates, the concept of experience is taken up as the central question to be examined in modern philosophy if it is to resolve the issue that stands in the way of its future development (FERRIS, 2008, p. 42 – livre tradução do autor).

<sup>10</sup> Sin embargo, y en el mejor interés de la continuidad de La experiencia, su representación como sistema de ciencias, tal como aparece en los neo-kantianos, adolece de grandes carencias (BENJAMIN, 1970, p.12– livre tradução do autor).

<sup>11</sup> La estructura de la experiencia se encuentra en la estructura del conocimiento, y que aquélla se despliega desde esta última (BENJAMIN, 1970, p.11– livre tradução do autor).

seu ensaio enfatizando que “a experiência é a multiplicidade uniforme e contínua do conhecimento<sup>12</sup>” (p. 8). Para Solange Jobim e Souza (2012) o que está em voga nesse texto de Walter Benjamin é que

A compreensão do conceito de experiência é colocada nos termos de uma *experiência transcendental*. Para Benjamin, *transcendental* é uma experiência que só a linguagem sustenta, uma espécie de *experimentum linguae* no sentido restrito do termo, onde aquilo que se constata é a linguagem ela mesma (AGANBEN, 1989). (JOBIM e SOUZA, 2012, p. 146).

Já nos escritos da década de 1930 – e dentre eles podemos citar “Experiência e Pobreza (1933); O Narrador (1936); os textos que versam sobre Baudelaire; e os que versam sobre o conceito de história (1940) – conforme salienta Gagnebin (2011), influenciado agora pelo materialismo histórico dialético, Walter Benjamin retorna à problemática da experiência com um novo posicionamento: de um lado ele denuncia o definhamento da experiência na modernidade e esboça, simultaneamente, a necessidade de sua reconstrução. Nos dizeres de Gagnebin:

Nos textos fundamentais dos anos de 1930, [...] Benjamin retoma a questão da “Experiência” agora dentro de uma nova problemática: de um lado, demonstra o enfraquecimento da *Efahrung* no mundo capitalista moderno em detrimento de um outro conceito, a “*Erlebnis*”, experiência vivida, característica de um indivíduo solitário, esboça, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre a necessidade de sua reconstrução para garantir uma memória e uma palavra comuns, malgrado a desagregação e o esfacelamento social (GAGNEBIN, 2011, p. 9).

Nesse sentido, a experiência se torna cada vez mais escassa na modernidade em função da incapacidade dos sujeitos de narrarem acontecimentos memoráveis, em função dos avanços tecnológicos característicos do progresso desse período, os quais acabam por minimizar a memória coletiva dos sujeitos. Isso ocorre porque a experiência individual em períodos históricos precedentes à era capitalista se tornava, por meio da narrativa e da memória, uma experiência coletiva e, a partir da modernidade, a experiência se torna cada vez mais individual, uma “experiência vivida”, isolada. Nesse sentido, a reconstrução da experiência requer uma reformulação da narratividade e da memória coletivas.

Em síntese, a obra de Benjamin se configura como uma espécie de denúncia que se alarga em cada um dos seus escritos sendo abordada de forma sempre mais aprofundada e extensa na crítica à modernidade: a transformação generalizada dos seres humanos em fantoches automatizados. Solange Jobim e Souza postula que

---

<sup>12</sup> La experiencia es la pluralidad unitaria y continua del conocimiento (BENJAMIN, 1970, p.15 – livre tradução do autor).

A percepção aguda e desesperançosa do caráter mecânico, uniforme e vazio da vida na sociedade industrial é a preocupação que conduz suas ideias. O autômato, dominado pela mercadoria, vive o universo da repetição, da mesmice disfarçada em novidade. A falta de acontecimentos memoráveis torna cada vez mais difícil a tradução dos fatos da vida em experiências narráveis. Para Benjamin, isso é o que define o caráter da modernidade (JOBIM e SOUZA, 2012, p. 146).

A teoria de Walter Benjamin ainda contribui para a conformação de um olhar diferenciado para a criança e a infância, frente ao pessimismo presente em sua crítica à vida moderna. Willi Bolle (1984) salienta que “na vasta obra de Walter Benjamin, tão marcada pelo pessimismo diante da história e pelo negro sol da melancolia, os textos sobre a criança são momentos luminosos” (p. 13).

Em “Infância em Berlim Por Volta de 1900”, livro dedicado ao filho Stefan, do mesmo modo em que o escritor, no alto de seus 40 anos, mergulhado em memórias da infância, recupera o mundo cultural da época e também o modo de ver das crianças, suas sensibilidades e seus valores, numa espécie de relato de criança que assiste à cultura e à história de seu tempo à margem do mundo social adulto. Galzerani (2002) destaca que, nesse texto, Benjamin

Tece relações entre diferentes dimensões espaço-temporais e culturais, para oferecer historicamente um quadro social mais amplo, sem abrir mão de sua singularidade. Traz à tona o perfil cultural de uma classe burguesa em relação com outras personagens de outras classes sociais. Produz, pois, uma transformação radical da visão clássica da autobiografia, já que focaliza não apenas lembranças pessoais, mas, a vibração de uma memória pessoal e coletiva. Não fala dele apenas. Fala de um nós, na relação com os outros. Rememora a criança que foi, articulada a outros personagens. Criança na relação com crianças, com adultos, situados em diferentes categorias sociais (GALZERANI, 2002, p. 58).

Em textos como “Uma Pedagogia Comunista” (1929) e “Programa de um Teatro Infantil Proletário” (1928) percebe-se que a visão de Benjamin sobre a criança não a toma de maneira romantizada, referindo-se à ela como um ser puro ou frágil, mas como um ser envolvido pelas questões culturais, sociais e históricas de seu tempo. Nos dizeres do autor: “a criança proletária nasce dentro de sua classe. [...] Desde o início, ela é um elemento dessa prole, e aquilo que ela deve tornar-se não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas sim pela situação de classe” (BENJAMIN, 1984, p. 90). No caso da educação das crianças, Benjamin aponta uma consonância com o discurso educacional contemporâneo, uma vez que ele postula que “as crianças [...] ensinam e educam os atentos educadores” (BENJAMIN, 1984, p. 88). E mais, a criança deve ter o direito, principalmente quando inserida em contextos educacionais, segundo esse autor, de viver a plenitude de sua

infância, pois “a pedagogia proletária demonstra sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância” (BENJAMIN, 1984, p. 87).

Isso pode ser constatado mais detalhadamente em textos nos quais Benjamin trata sobre a questão dos brinquedos e do brincar. Ele analisa a história cultural dos brinquedos e enfatiza que, a partir do século XIX, os brinquedos artesanais são paulatinamente substituídos por brinquedos industrializados. Em ambos os casos (seja com brinquedos artesanais ou com brinquedos manufaturados) as crianças brincam do seu modo, “que podem enveredar para uma correção ou mudança de função” (BOLLE, 1984, p. 14) do brinquedo – entendido como um suporte para a brincadeira. E é a criança quem escolhe seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetos mais insignificantes para os adultos. É desse ponto de vista que “as crianças fazem história a partir do lixo da história”.

Walter Benjamin ainda adota em seus textos uma postura reflexiva em relação à criança e à sua educação. Em seu texto: “Brinquedos e Jogos: observações sobre uma obra monumental”, Benjamin defende a ideia de que “o mundo da percepção infantil está marcado por toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta” [...] (BENJAMIN, 1984, p. 72). O autor ainda advoga que as crianças elaboram uma forma simbólica de relação com o mundo que lhes é própria, toda via, em uma relação direta com a cultura adulta. Em “Canteiro de Obras” Benjamin (1984) defende a ideia de que

As crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior. Dever-se-ia ter em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesmo o caminho até elas (BENJAMIN, 1984. P. 77-78).

É a partir das considerações teóricas de Walter Benjamin sobre a experiência e de seu ponto de vista sobre a criança e a infância que consolidamos os alicerces teóricos da experiência infantil. Ou seja, é desse ponto de vista, alicerçados na teoria crítica da cultura e da modernidade que apresentaremos a seguir as bases conceituais da experiência infantil.

### ***1.3. Construindo formas conceituais de analisar a experiência infantil***

Para se compreender o ponto de vista de crianças inseridas em contextos de Educação Infantil sobre a instituição da qual participam é fundamental se pensar nas experiências vividas por elas dentro desses espaços. Assim, torna-se necessário um exercício de alteridade da infância (GOUVÊA, 2007; 2011). Para Benjamin (1984), conforme mencionado

anteriormente, os adultos costumam subestimar a experiência de jovens e crianças. Nas palavras do autor:

A máscara do adulto chama-se “experiência” (...) ele sorri com ares de superioridade (...) de antemão ele já desvalorizava os anos que vivemos, converte-os em época de doces devaneios pueris, em enleação infantil que precede a longa sobriedade da vida séria (BENJAMIM, 1984, p. 23).

Benjamim considera que, na visão dos adultos, quanto mais jovem é o sujeito mais desmerecida é a qualidade da experiência de suas vivências. Porém, como pensar em experiência e, quiçá, em experiência infantil, uma vez que Walter Benjamim (2011) há muito tem denunciado o empobrecimento da experiência? Para ele, a partir do advento da modernidade, a experiência coletiva – aquela que pode ser narrada pelo sujeito da experiência – tem sido substituída pela vivência – reação imediata a choques – característica de um sujeito cada vez mais solitário e menos ligado à coletividade (GAGNEBIM, 2011; KRAMER, 2000).

Outra perspectiva interessante e passível de interpretações múltiplas na obra de Walter Benjamin reside na relação direta entre a experiência e o ato narrativo. Em “O Narrador”, o autor postula que a narração é cada vez mais escassa na contemporaneidade como resultado da pobreza das experiências. Benjamin entende que o ato de narrar é um processo coletivo que exige troca entre os sujeitos e é fruto de uma troca (MEINERZ, 2008). Segundo Kramer (2000), a narrativa possibilita a diferenciação entre vivência e experiência dos homens na modernidade, pois, de acordo com a autora:

Tomamos de empréstimo a denúncia feita pelo filósofo sobre a perda da capacidade de narrar em consequência do definhamento da experiência do homem moderno. Estudamos a distinção que Benjamin estabelece entre vivência (reação a choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado): na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido, tornando-se coletiva, constitui a experiência (KRAMER, 2000, p. 19-20).

Benjamim (1984) apresenta-nos uma concisa distinção entre a experiência dos mais velhos (que denuncia estar em vias de extinção) em relação à dos pequenos. Esse autor alega que a repetição tem um lugar fundamental na experiência da criança. Para ele, “a repetição é a alma do jogo, nada alegra-a mais do que o mais uma vez [...] e de fato toda experiência mais profunda deseja insaciavelmente até o final das coisas, repetição e retorno” (BENJAMIN, 1984, p. 74). Nesse sentido, enquanto o adulto narra sua experiência com êxito, a criança a recria incessante e intensamente: “O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta para si o fato vivido, começa mais uma vez do início.” (BENJAMIN, 1984, p. 75).

Para Gouvêa (2011), a repetição dá lugar a uma maior compreensão do mundo pela criança, bem como permite experimentar emoções, elaborar experiências. Segundo a autora:

É como se através da repetição [a criança] pudesse compreender e apropriar do novo, do angustiante, do prazeroso. Portanto, não é apenas o que lhe dá prazer que é repetido, mas aquilo que deseja experimentar e compreender. Através da repetição, a criança ordena suas emoções, disciplina seu mundo interno, apaziguando-o (GOUVÊA, 2011, p. 559).

Benjamin parte do pressuposto de que “toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento de uma situação primordial da qual nasceu o impulso primeiro” (BENJAMIN, 1984, 74-75). Nesse sentido, a experiência infantil segue o princípio da repetição, pois, de acordo com o autor:

*“Es liesse sich alles trefflich schlitten Könnt mann die Dinge zweimal verrichten”* (tudo ocorreria com perfeição, se se pudesse fazer duas vezes as coisas): a criança age segundo esse pequeno verso de Goethe. Para ela, porém, não basta apenas duas vezes, mais sim, sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para tornar-se senhor de terríveis experiências primordiais, mediante o embotamento, juramentos maliciosos ou paródias, mas também de saborear, sempre com renovada intensidade, os triunfos e vitórias (BENJAMIN, 1984, p. 75).

Jorge Larrosa (2002) postula que a experiência é aquilo que nos acontece, aquilo que nos passa, aquilo que nos toca; “não o que passa, que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). O autor afirma que, nessa perspectiva, o sujeito da experiência é entendido como um corpo sensível, “um território de passagem”, no qual a experiência é produzida de forma subjetiva. De acordo com o autor:

O sujeito da experiência seria como um território de passagem, algo como uma superfície sensível. Que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2002, p. 24).

Desse modo, ao se pensar a experiência infantil, deve-se conceber a criança como um corpo sensível, que aprende e apreende o mundo a sua volta por meio de experiências sensíveis, isto é, por intermédio de todo o corpo. Agamben (2005) corrobora com essa perspectiva teórica, ao fazer uma relação entre a noção de infante (etimologicamente aquele que não fala) e a noção de experiência. Para ele, a experiência, no sentido mais denso do termo, tão parca nos tempos atuais, não pode existir apenas na linguagem, por meio da palavra. Em seus dizeres: “que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda *in-fante*, isto é a experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 62). Por meio dessa assertiva do autor, percebemos que existe uma distinção entre a experiência dos adultos – cada vez mais minimizada e escassa devido à racionalidade e à técnica características do mundo contemporâneo (BENJAMIN, 1984; AGAMBEN, 2005) – e a experiência das crianças (mais

sensorial, que perpassa o corpo, lugar sensível que expressa o registro da experiência de meninos(as).

Entendemos, a partir disso, que a experiência infantil envolve os sentidos pela via de um corpo sensível, em que aquilo que toca a criança, de certo modo, a modifica produzindo certos saberes; haja vista que, para Larossa (2002), o saber da experiência é um saber construído a partir da relação entre os sujeitos e os acontecimentos, em função das respostas dadas pelos sujeitos a esses acontecimentos.

Machado (2010) amplia a compreensão acerca da corporeidade infantil como lugar sensível e, portanto, lugar de registro das experiências de meninos e meninas. Para essa autora, o protagonismo infantil (que nós, educadores(as) e pesquisadores(as) da infância, tanto defendemos) pode ser compreendido a partir de “dizeres intensos pelo corpo, no corpo, são atos exercidos em cada uma das linguagens da primeira infância, tal como a cultura adulta propõe: brincar, desenhar, dançar, criar narrativas próprias, cantar” (MACHADO, 2010, p. 131). A autora ressalta a capacidade da criança de dizer muito de sua experiência pela via da corporeidade. Segundo a autora:

A criança é um ser-no-mundo permeado de limitações, dadas pela imaturidade de seu corpo e pela moldura oferecida na convivência com a cultura ao seu redor, sobre o que é permitido ou não para uma criança por ali, mas é uma pessoa desde a mais tenra idade apta a dizer algo sobre tudo isso: diz algo em seu corpo, gestualidade, gritos, choro, expressões de alegria e consternação, espanto e submissão. Esses dizeres em ação, essas atuações no corpo, mostram-se repletas de teatralidade: pequenas, médias e grandes *performances*, ações de suas vidas cotidianas que encarnam formas culturais no *ser total* da criança; ações visíveis e também invisíveis aos olhos do adulto (MACHADO, 2010, p. 126).

Esse enfoque permite conceber o corpo das crianças enquanto lócus da “experiência subjetiva vivida”, tal como sugere Coutinho (2012). Essa autora, fundamentada em autores como Pia Christensen (2000), Weber (1921), Mauss (1974), Goffman (1982), Le Breton (2009) dentre outros(as), ao analisar as ações dos bebês no interior de uma creche, propõe que esse conceito de corpo enquanto experiência subjetiva vivida “exige aproximação aos sentidos estabelecidos pelas próprias crianças às suas manifestações corporais” (COUTINHO, 2012, p. 246). A autora ainda salienta que:

As crianças lançam mão do corpo para comunicar-se, interagir, experimentar, e o fazem de modo intencional. É importante que tenhamos isso em conta, porque uma das questões que acompanham os debates em torno do corpo dos bebês é o seu caráter condicionado, interpretado como puramente instintivo (COUTINHO, 2012, p. 251).

Assim, depreende-se que sensibilidade, repetição, expressividade corporal e aderência às situações, tornam-se de acordo com essa breve exposição, categorias fundamentais para

percepção e análise das experiências infantis vividas pelas crianças no interior de instituições públicas de cuidado e educação.

**1.4. Instituições de Educação Infantil: a experiência infantil e sua relação com os espaços institucionais, a rotina e as relações entre adultos e crianças e destas entre si**

Partindo do princípio exposto anteriormente de que a experiência infantil é sensível, isto é, que envolve os vários sentidos humanos e se apresenta por meio da corporeidade, é preciso pensar que tais experiências transcorrem por meio de uma relação direta com os espaços da instituição, na relação direta da criança com a rotina cotidiana desses espaços e pelas relações interpessoais que ali são, cotidianamente, travadas. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que as experiências de meninos(as) no interior do ambiente da instituição de Educação Infantil são mediadas pela relação das crianças com os espaços, com a rotina e com todos os que ali transitam nas mais diversas formas e relações intrageracionais (entre crianças) e intergeracionais (entre adultos e crianças).

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que os espaços das instituições de Educação Infantil, longe de serem algo dado como natural, são socialmente construídos (HORN, 2004). Maria da Graça de Souza Horn afirma que o espaço contribui para a experiência infantil, uma vez que ele é dotado de uma multidimensionalidade a qual interfere diretamente nas aprendizagens das crianças. Segundo a autora:

O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas (HORN, 2004, p. 35).

Horn (2004) apresenta-nos ainda uma instigante diferenciação e correlação entre espaço e ambiente. Para ela, o espaço carrega a objetividade e a intencionalidade pedagógica envolvidas na relação entre as situações de cuidado e educação referentes a adultos e crianças, enquanto que o ambiente traz em si toda a subjetividade dessas relações. Desse modo, a autora infere que espaço e ambiente não devem ser vistos de forma dualista ou contraposta, mas, como um todo indissociável:

O termo “espaço” se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo “ambiente” diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças; ou seja, em relação aos espaços temos as coisas postas em

termos mais objetivos; em relação ao ambiente, as mais subjetivas. Desse modo, não se considera apenas o meio físico ou material, mas também as interações resultantes dele. Este é um todo indissociável de objetos, de odores, de formas, de cores, de sons e de pessoas que habitam e relacionam-se dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é formada por elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida (HORN, 2004, p. 35).

De acordo com Barbosa e Horn (2001), o ambiente é fundamental na construção das experiências infantis dentro dos contextos públicos de Educação Infantil. As autoras consideram que, ao se pensar o espaço da instituição de cuidado e educação, deve-se levar em consideração que o ambiente é composto de “gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida” (BARBOSA e HORN, 2001, p. 73), o que remete à ideia de que a experiência da criança é atravessada pela relação desta tanto com o espaço (em sua dimensão mais objetiva) quanto com o ambiente (em sua dimensão mais subjetiva).

A partir dessa afirmação, (que considera os espaços de educação e cuidado contemporâneos como um emaranhado de sons, formas, cores, sabores que são mediados e mediadores das relações entre adultos e crianças e estas com os objetos e materiais que envolvem tanto aspectos subjetivos quanto objetivos dessas relações), refletimos sobre a importância desses espaços na experiência infantil. Ou de modo mais reflexivo: quais são as experiências vividas (em termos de ações, situações, atividades, dentre outras) pelas crianças na relação com o espaço institucional?

Nesses espaços, conforme Horn (2004) postula, travam-se cotidianamente as mais diversas relações (educativas, sociais, culturais e afetivas, dentre outras). Nesse sentido, é preciso considerar também a importância das rotinas na configuração da experiência dos(as) pequenos(as) nas instituições de educação da primeira infância. Barbosa (2000) considera a rotina como uma categoria pedagógica<sup>13</sup> estruturada para desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil:

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que nem por isso precisariam ser repetitivas (BARBOSA, 2000, p. 230).

---

<sup>13</sup> Entendemos, conforme Barbosa (2000), que não só a rotina deve ser considerada uma categoria pedagógica da Educação Infantil. Depreendemos a partir do estudo de Horn (2001) que os espaços das instituições de Educação Infantil, bem como suas respectivas organizações, são compreendidos aqui, como outra categoria pedagógica da Educação Infantil relevante para a análise, devido a seu poder de ilustrar as concepções pedagógicas de infância, criança e Educação Infantil das instituições públicas contemporâneas de cuidado e educação das crianças de zero a seis anos. Para maior aprofundamento acerca da organização dos espaços, ver Horn (2001).

As rotinas são concebidas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia com o objetivo de organizar o cotidiano. A autora ainda salienta a diferenciação entre cotidiano e rotina e seus respectivos entrelaçamentos. Para ela, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se ao espaço-tempo fundamental para a vida humana, uma vez que, nele, ocorrem situações ordinárias bem como as inesperadas. Nesse sentido, a rotina é uma organização, uma forma de racionalização construída pelos sujeitos ou pelas instituições para instituir e controlar a vida cotidiana. Nos dizeres da própria autora:

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário [...]. Desse modo, penso que é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integra o cotidiano (BARBOSA, 2000, p. 43).

Para essa autora, a rotina se configura como uma tecnologia capaz de normatizar e organizar o cotidiano, principalmente dentro das instituições de Educação Infantil. Entretanto, em sua tese de doutorado, a autora infere que deve haver na rotina um espaço ou uma abertura para a não padronização, o que remete à ideia de que devem ser respeitadas as especificidades de todos os que ali se relacionam:

Mesmo mantendo o espaço de regulação social, de segurança, de estabilidade, que são centrais nas rotinas e necessários à construção dos seres humanos como sujeitos, é preciso abrir espaço para o não padronizado, para o diferente, não procurando torná-lo igual ao conhecido, ao esperado. Saber suportar o novo, o conflitual, inserir na rotina a arte, a literatura, a música, a dança, o esporte, o humor, a filosofia, a ciência, a fantasia, a imaginação, isto é, transformar rotina em vida cotidiana (BARBOSA, 2000, p. 236).

De Certeau (1994) considera que as práticas cotidianas, não obstante, para além de seus aspectos organizacionais, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que nelas é repetição esquemática, estrutura, são desenvolvidas em circunstâncias e momentos que definem modos de usar as coisas e as palavras. Os utensílios, as formas discursivas, bem como as normatizações do estar na sociedade são, no cotidiano, marcados pelas

operações relativas a situações e encaráveis como 'modalizações' conjunturais do enunciado ou da prática; de modo mais lato, indicam portanto uma 'historicidade' social na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadros normativos mas como instrumentos manipuláveis por usuários (p. 82).

O autor considera em “A invenção do Cotidiano” que, nas “artes de fazer” da e na vida ordinária, os sujeitos são mais criativos do que meramente reprodutores da ordem hegemônica (entendida em seus dizeres como consumo). Ou seja, na arte do fazer cotidiano, os sujeitos

não são inertes, mas indivíduos que agem frequentemente sobre o contexto e edificam variações; são usuários múltiplos que inventam e reinventam o cotidiano de inúmeras maneiras.

Desse ponto de vista, os postulados de De Certeau (1994) vão ao encontro dos pressupostos dos estudos da infância, os quais proclamam o reconhecimento da competência das crianças no que diz respeito à refutação ao conceito de socialização, em sua versão durkheiminiana, portanto, funcionalista, considerando que as crianças são mais ativas do que meramente receptores passivos da cultura (MOLLO-BOUVIER, 2005; FERREIRA, 2005; 2008; CORSARO, 2011; dentre outros(as)). Nesse sentido, conforme sugere Barbosa (2000), por mais rígidas e controladoras que sejam as rotinas das instituições de Educação Infantil, é preciso atentar para a criatividade das crianças, para suas formas de fazer cotidianas. Segundo a autora:

Mesmo quando as rotinas institucionais são absolutizadas, fechadas e alienadoras, é importante ressaltar que os usuários criam suas próprias operações de apropriação, suas maneiras de praticar, e que é preciso relativizar a suposta passividade dos consumidores e a massificação dos comportamentos (BARBOSA, 2000, p. 46).

Assim, pensamos que a organização dos espaços, bem como a construção das rotinas das instituições de Educação Infantil, nos diz muito sobre as relações que diariamente são travadas por crianças (meninos, meninas, de classes sociais distintas, de orientações religiosas distintas, de etnias variadas etc.) e adultos (com tantas especificidades quanto as das crianças). Nesse sentido, o estudo da experiência infantil deve considerar também as relações intergeracionais e intrageracionais que se desenvolvem internamente no cotidiano de creches e pré-escolas.

Martins Filho (2006; 2008) considera que quanto mais rígidas e hierarquizadas são as relações entre adultos e crianças no interior da instituição de Educação Infantil, mais as crianças tendem a realizar estratégias de resistência e transgressão à ordem instituída e institucional dos adultos (FERREIRA, 2005). Para o autor, “é visível que os adultos buscam enquadrar as crianças em rituais cristalizados por um jeito de ser no qual prevalece a rigidez, a uniformidade e a homogeneização, o que ocasiona certa tensão nas relações entre adultos e crianças, repercutindo nas relações entre as próprias crianças” (MARTINS FILHO, 2008, p. 104). Desse modo, refletimos sobre como as interações – entre as crianças e entre elas e os(as) adultos(as) – podem contribuir para ampliar as experiências infantis dentro do contexto institucional.

# **ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS**

## 2. ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS:

### 2.1. *Os caminhos metodológicos trilhados para se compreender a perspectiva das crianças*

Pela natureza de nosso objeto de investigação, fundamentamo-nos, para a realização deste estudo, na abordagem qualitativa, uma vez que, para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa opera

com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 22).

A opção por uma pesquisa de abordagem qualitativa partiu do pressuposto de que os sentimentos e experiências são dados importantes para a compreensão de uma realidade e de como ela é percebida pelos seus(as) autores(as). Os dados qualitativos permitiram-nos, nesse sentido, compreender os indivíduos em suas especificidades (GOLDENBERG, 2004).

Elencamos como metodologia de pesquisa o estudo de caso entendido por Manuel Sarmiento como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real de vida especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (SARMENTO, 2003, p. 137). Gil (2002) compreende que o estudo de caso, quando utilizado em investigações no campo da educação, pode ter inúmeras finalidades, tais como:

- a) Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 2002, p. 54).

Em nosso estudo, optamos pela metodologia do estudo de caso por entendermos que as experiências infantis vivenciadas em um contexto educacional (no tocante uma Unidade Municipal de Educação Infantil) são situações da vida real das crianças cuja delimitação não se define claramente. Além disso, a metodologia em questão se justifica também pelo caráter

localizado dos dados de nossa pesquisa, o que pressupõe a dimensão unitária de nosso objeto de estudo.

André (2011) considera que, mesmo que o(a) pesquisador(a) escolha o caso a se investigar objetivando a compreensão de sua unidade, isso não o impede de atentar para o contexto de produção do fenômeno a ser estudado “e às suas inter-relações como um todo orgânico” (ANDRÉ, 2011, p. 31). Nesse sentido, para melhor compreendermos como as crianças constroem suas experiências no interior de uma instituição pública de Educação Infantil, desenvolvemos aproximadamente 7 meses de trabalho de campo juntamente às crianças realizando o máximo de participações por semana: nos 3 primeiros meses (março, abril e maio) realizamos cinco participações por semana; nos três meses seguintes (junho, julho e agosto) fizemos quatro participações por semana e nos dois últimos meses (setembro e outubro) apenas duas.

Manuela Ferreira (2008) sugere que existem quatro modos de se realizar pesquisas que envolvam adultos – e suas interpretações e concepções, uma vez que são eles que produzem as pesquisas (p. 148) – e crianças. Para ela, esses quatro modos de fazer pesquisa com foco nas crianças podem ser divididos em dois grupos: pesquisas *sobre* crianças e pesquisas *com* crianças.

No primeiro grupo, as pesquisas passam a ter dois enfoques: o da criança como objeto que propõe uma análise vertical, isto é, de cima para baixo, que tende a focalizá-la à luz de referenciais adultos, em função de se fundamentar em uma concepção de criança que “age mais sob a orientação e influências dos outros” (p. 148) e; as pesquisas em que as crianças são tidas como sujeitos que se fundamentam na concepção de criança em desenvolvimento e que apontam sua imaturidade, incompetência, irresponsabilidade e infantilidade, focando sua observação na compreensão “de sua subjetividade” (p.148). Neste grupo, independente do enfoque, “o que emerge dos estudos sobre as crianças é a percepção adulta de que muito pode ser aprendido apenas pela simples observação das crianças e de como elas reagem a situações particulares” (FERREIRA, 2008, p. 149).

O segundo grupo de pesquisas diz respeito às investigações com crianças – que podem também ser analisadas a partir de dois enfoques: de um lado, as pesquisas que vislumbram as crianças como atores sociais inseridos nas transformações da sociedade e, por elas, sendo transformadas, pois se encontram em constante atuação nos mundos sociais e culturais onde vivem e; de outro, as pesquisas em que as crianças são concebidas como coautoras e, neste

sentido, “as crianças devem ser envolvidas, informadas, consultadas, ouvidas e crescentemente implicadas como copesquisadoras” (FERREIRA, 2008, p. 150).

Em todos os quatro modos, Ferreira aponta que os resultados tendem a esbarrar no adultocentrismo (DELGADO e MÜLLER, 2005; FERREIRA, 2008) devido às relações de poder e sujeição, envoltas nas relações intergeracionais, isto é, entre adultos e crianças. Segundo a autora:

É neste contexto que se fala do adultocentrismo como o cúmulo de obstáculos ao conhecimento da realidade de ser criança e do problema crônico nas pesquisas sobre crianças, uma vez que ao reabilitar na pessoa do adulto os obstáculos naturalistas, individuais e etnocentristas, 1) impede o questionamento das categorias mentais mobilizadas e das condições históricas e sociais que estiveram na base de sua produção; 2) não permite o trabalho de desconstrução do essencialismo pelo qual o estudo da criança e da infância tem sido atravessado, nem da natureza social da relação de poder entre adultos e crianças; 3) dificulta o seu reconhecimento como atores que têm uma vida cotidiana intensa e densa, no quadro da qual se produzem como seres sociais a partir do que lhes é proposto pelos adultos e na sua interação com estes e com outras crianças (FERREIRA, 2008, p. 151).

Entendemos que é preciso superar essa visão adultocentrada nas pesquisas com crianças, entretanto, ao mesmo tempo em que temos que buscar a compreensão da vida social infantil pelo ponto de vista das crianças (e não sobre suas vidas), também temos de tomar os devidos cuidados para não construirmos novos discursos totalizantes em torno das crianças (lembrando da potencialidade do discurso científico em nossa sociedade). Como bem nos lembra Henri Wallon (2007), presente na epígrafe desta dissertação, à criança basta viver sua infância. Conhecê-la é uma tarefa de competência dos adultos. O autor ainda continua nos provocando ao enfatizar que na produção desse conhecimento – acerca da realidade da infância – prevalecerá o ponto de vista dos adultos ou das crianças? Nesse sentido, é preciso que os(as) investigadores(as) da infância tenham consciência de que no processo de investigação, são adultos que produzem o conhecimento, são adultos que interpretam os dados e não as crianças. Não há como as crianças, no plano do conhecimento científico, produzirem saberes acerca de suas realidades sociais. O que devemos ter em mente, não só com as crianças, mas com todo e qualquer sujeito social que participa e colabora com a investigação social, é que precisamos diminuir as relações de poder que se instauram entre pesquisador(a) e pesquisado(a). Essa é uma questão dissonante no campo de estudos da infância e remete à ideia de que as crianças devem ser protagonistas nas pesquisas – o que não quer dizer que elas sejam autoras da pesquisa. Do nosso ponto de vista, atribuir à criança a autoria do trabalho acadêmico remonta à ideia de uma criança – e consecutivamente uma infância – universal, idealizada.

A partir do momento em que os estudos da infância mudam o foco analítico das investigações que envolvem as crianças, tirando-as da condição de objeto de estudo e atribuindo-lhes o estatuto de sujeitos participantes da pesquisa (FERREIRA, 2008), cria-se no campo um equívoco que atribui às crianças a autoria ou a coautoria dos trabalhos. Alderson (2008) postula a ideia de que as crianças podem ser coparticipantes da produção de dados de uma investigação no sentido de se ampliar a inclusão das crianças na investigação, respeitando os seus direitos (p. 277). Segundo Alderson, “reconhecer as crianças como sujeitos e não objetos de investigação significa aceitar que as crianças podem falar ‘no seu próprio direito’ e relatar opiniões e experiências válidas”<sup>14</sup> (2008, p. 278). Entretanto, concordamos com Müller e Carvalho (2010) que “isto não quer dizer que a criança seja responsável pelo tratamento dos dados” (p. 66). Atribuir à criança a responsabilidade de autoria de um trabalho científico em todas as suas etapas (desde a formulação do problema, passando pela escrita de um projeto, pela escolha de um campo de pesquisa, pela produção e pelo tratamento dos dados, até a escrita de um relatório final) – que são tarefas do(a) investigador(a) adulto(a) – impossibilitar-nos-ia de perceber a aderência às situações vividas por elas, uma vez que a pesquisa científica opera com um nível de intencionalidade que não seria muito adequado de se atribuir à criança pequena. Entendemos, nesse sentido, que as crianças são, nesse estudo, nossas interlocutoras no processo de produção de dados.

Desse ponto de vista, no que concerne à investigação científica (seja ela realizada com a participação de crianças ou de adultos) a adequação e o refinamento dos instrumentos de produção de dados tendem a construir um ambiente de comunicação menos violento entre pesquisador e pesquisado, assim como propõe Bourdieu (2001). Dessa forma, tivemos a preocupação sistemática de elencar os instrumentos que melhor se adequassem às especificidades que envolvem a investigação científica em que se pretende ter as crianças como interlocutoras (pelo menos na produção dos dados), tentando diminuir nossa visão adultocentrada.

Nesse sentido, nos colocamos frente a um grande desafio, como bem salientou Alterthum (2005): construir instrumentos para a coleta de dados que dessem conta de apreender as especificidades das declarações das crianças pequenas, haja vista que se trata metodologicamente de sujeitos sem fala (tanto no que tange à compreensão e utilização da linguagem verbal que não está no centro das observações e diálogos e pela invisibilidade

---

<sup>14</sup> “Recognizing children as subjects rather than objects of research entails accepting that children can ‘speaking’ in their own right and report valid views and experiences” (ALDERSON, 2008, p. 278 – livre tradução do autor)

desses sujeitos sociais na esfera da produção do conhecimento científico acerca de sua própria vida social). Assim, nosso esforço teórico metodológico foi desferido no sentido de “escutar” as crianças; lendo nas entrelinhas de suas falas que não são necessariamente falas verbais, mas corporais, gestuais e não representacionais, contribuindo para a (re)construção do conhecimento no campo da infância, no qual preponderam motes adultos “sobre” as crianças (ALTERTHUM, 2005). Trataremos dessas questões de modo mais aprofundado nas seções seguintes.

## ***2.2. Elencando os instrumentos metodológicos para a produção de dados na pesquisa com crianças***

O grande desafio do campo de pesquisa dos estudos contemporâneos da infância é, indubitavelmente, a construção de metodologias de investigação que se adéquem às especificidades desse ator social que adentra o debate sociológico na atualidade, pois, de acordo com Claire O’Kane:

Trabalhar num determinado contexto histórico e cultural, no qual as vozes das crianças são marginalizadas, coloca aos investigadores grandes desafios para encontrar formas de quebrar o poder desigual entre adultos e crianças, e criar espaços que permitam às crianças terem voz e serem ouvidas (O’Kane, 2009, p. 126)<sup>15</sup>.

Por se tratar de um estudo com crianças, os instrumentos de produção e coleta de dados desta investigação foram, em sua totalidade, adaptados e refinados no sentido de se adequarem às especificidades das crianças, tal como propõe Corsaro (2011). Rocha (2008) oferece-nos fundamento para essa perspectiva metodológica e acrescenta outros elementos, ao relatar que, na busca pela captura do ponto de vista infantil, é fundamental que o(a) pesquisador(a) compreenda que, na investigação com crianças, os instrumentos não podem

centrar-se na oralidade, muito menos de forma exclusiva na escrita. Por isso há necessidade de cruzar fala ou diálogos em grupos com desenhos, fotografias – feitas pelas próprias crianças, por exemplo, a respeito do que elas privilegiam na creche, do espaço que elas gostam de ficar, do que elas gostam de fazer – em vez de formular apenas uma pergunta genérica e direta (ROCHA, 2008, p. 49).

Nesse sentido, adotamos a observação participante como instrumento de pesquisa fundamental de nosso estudo, uma vez que, conforme assinala GIL (2002), caracteriza-se pelo

---

<sup>15</sup> “Working within a historical and cultural context in which children’s voices have been marginalized, researchers face great challenges in finding ways to break down the power imbalance between adult and children, and in creating space which enables children to speak up and be heard” (O’Kane, 2009, p. 126 – livre tradução do autor).

contato direto do(a) pesquisador(a) com o objeto pesquisado, necessitando de uma presença constante no campo e do convívio com os(as) participantes da pesquisa durante algum tempo.

Vianna (2003) afirma que a observação participante se diferencia das demais formas observacionais, pois “nesse tipo de observação o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados” (VIANNA, 2003, p. 50). Segundo o autor, uma das vantagens dessa abordagem é que ela permite a observação “não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos” (VIANNA, 2003, p. 50). O autor ainda complementa que a observação participante

É uma atividade que simultaneamente combina análise documental, entrevistas com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção. O principal aspecto do método, acrescentando ao anteriormente assinalado, é que o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças a sua participação (VIANNA, 2003, p. 50).

Em nossas participações junto ao grupo pesquisado, fazíamos uso intenso da filmadora e de registros em caderno de campo, o que contribuiu na construção um “olhar de perto e de dentro” tal como propõe Magnani (2002, p. 17), “capaz de apreender os padrões de comportamento, não de indivíduos atomizados, mas dos múltiplos, variados e heterogêneos conjuntos de atores sociais”, refutando visões distanciadas e preconceituosas (adultocentradas) acerca das crianças, o que se caracteriza como um “olhar de fora e de longe” (p.17). Ao término da pesquisa de campo, após serem organizados, os registros audiovisuais foram transcritos em forma de episódios que adensaram a massa de dados brutos a serem analisados.

Com o intuito de se compreender as experiências vividas pelas crianças dentro da instituição de educação, além do procedimento da observação participante, utilizamos o desenho articulado com a oralidade. A conjugação do desenho infantil com a fala permitiu-nos uma maior aproximação com aspectos relevantes acerca da construção das experiências das mesmas, pois, segundo Márcia Gobbi (2002, p. 71), “o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos(as) pequenos(as) sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”. Na mesma perspectiva, Francischini e Campos (2008) advogam que “o desenho e a pintura – livres ou com direcionamento temático – são considerados formas de acesso ao universo da criança. Acompanhados da expressão linguística, são reveladores de sua cultura, sua história, sua imaginação e fantasia” (p. 111).

Gobbi (2002) salienta que os desenhos, quando conjugados com a fala das crianças, para além de uma possível metodologia de pesquisa com as crianças, podem ser considerados verdadeiros documentos de registro histórico. Nos dizeres da própria autora:

Perseguindo o objetivo de contribuir com a construção de metodologias de pesquisas que privilegiem os pequenos, afirmo os desenhos infantis em conjugação à oralidade como formas privilegiadas de expressão da criança. Quando aproximadas, podem resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor acerca de seu mundo vivido, imaginado, construído, numa atitude investigativa que procure contemplar a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares (GOBBI, 2002, p. 73).

A autora ainda infere que o uso do desenho em conjugação com a oralidade possibilita um novo referencial de análise que refuta o adultocentrismo típico das ciências sociais, uma vez que “aquilo que é dito enquanto se produz tem grande importância contribuindo para a educação do olhar adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos(as) pequenos(as) com os quais pesquisa e trabalha” (GOBBI, 2002, p. 74).

Desse modo, foram produzidos cerca de 150 desenhos em papel formato A4 que, depois de catalogados, foram digitalizados em scanner de mesa convencional sem prejuízo das imagens. A produção dos desenhos por temáticas específicas<sup>16</sup> transcorreu do seguinte modo: inicialmente conversávamos brevemente sobre o tema a ser desenhado, em seguida, as crianças desenhavam sentadas em pequenos grupos e, quando terminavam, eram convidadas a falar sobre suas produções. Tivemos a preocupação de não influenciar as produções das crianças, pois, assim como estimulávamos as crianças a discutir sobre o tema em questão, também trazíamos elementos do nosso entendimento sobre a temática. Todas as etapas de produção dos desenhos eram registradas em audiovisual, o que favoreceu o processo de organização das produções gráficas, articulando-as às falas das crianças, facilitando as análises desse material posteriormente.

Outro instrumento de recolha de dados que nos permitiu a captação do ponto de vista das crianças foi a produção de fotografias que, na visão de Müller e Delgado (2008), se enquadra no grupo de instrumentos de pesquisa que

Apelam à utilização de recursos multimídia: registros escritos de crianças com formato de ensaios, diário ou observações sobre o cotidiano das que dominam a escrita, uso de fotografia e vídeo encarando as crianças como capazes de manusear e documentar com estes equipamentos suas representações sobre o mundo (MÜLLER e DELGADO, 2008, p. 152).

Leite (2008) também compartilha dessa perspectiva metodológica enfatizando que, atualmente, os(as) pesquisadores(as) da infância têm “feito uso direto de gravador, filmadora

---

<sup>16</sup> O roteiro de produção dos desenhos, bem como o roteiro semiestruturado de entrevista encontram-se nos apêndices deste trabalho.

e máquina fotográfica digital – instrumentos tecnológicos que visam minimizar a intervenção do(a) pesquisador(a) no processo de captação e registro das falas das crianças” (LEITE, 2008, p. 133). A autora ainda acrescenta que

As filmagens, fotografias e gravações em nossas pesquisas têm três finalidades básicas: a primeira e mais evidente é *capturar e registrar os encontros* – fonte de dados essencial nas pesquisas; a segunda diz respeito a um objetivo de longo prazo que, pouco a pouco, vem se delineando: *a construir um espaço de educação, linguagem e memória da infância*, no qual imagens, vozes e produções culturais da, para e sobre a infância possam ficar preservadas e disponíveis aos pesquisadores e crianças; e, por fim, *possibilitar a devolutiva dos encontros* para que crianças e pesquisadores se vejam e reflitam sobre suas falas e ações (LEITE, 2008, p. 134 grifos da autora).

Nesse sentido, pedimos às crianças que fotografassem aspectos da instituição e das relações vividas dentro dela que mais se adequavam aos objetivos da pesquisa, como, por exemplo, os espaços, a rotina da instituição, dentre outros aspectos. Tais fotografias foram, assim como os desenhos, conjugados com a oralidade das crianças, pois, se mostraram instrumentos ampliadores da fala das mesmas. Foram catalogadas cerca de 400 fotografias – número grande de fotos em função da pouca destreza das crianças em operar com a máquina fotográfica. As crianças tinham a liberdade de utilizar a câmera individualmente e eram incentivadas a fotografar o que gostavam na instituição. Também eram estimuladas a fotografarem mais de uma vez o que gostavam – o que aumentou consideravelmente o quantitativo das fotos. Eu as acompanhava, munido da filmadora a fim de registrar eventuais acontecimentos, fazeres e dizeres nesse trajeto que sempre partia do hall de entrada da instituição. A produção das fotografias era realizada individualmente e, na grande maioria das vezes, no horário do parquinho. Cabe ressaltar que as fotografias produzidas pelas crianças, no âmbito desse estudo, foram utilizadas como veículo potencializador das falas das crianças sobre a instituição de Educação Infantil. Não nos preocupamos necessariamente com o que estava sendo registrado, mas em compreender o que era dito no momento da produção das fotografias pelas crianças.

Também realizamos entrevistas com as crianças, o que demandou de nossa parte, assim como os demais instrumentos de produção de dados, certo nível de reflexividade, tal como propõe Bourdieu (2001). Para esse sociólogo, o(a) pesquisador(a) deve, no âmbito de realização das entrevistas, estabelecer um tipo de comunicação não violenta, diminuindo as relações de poder que envolvem o entrevistador(a) e o entrevistado(a) (p. 695).

Entendemos, conforme sugerem Szymanski e Almeida (2010), que a entrevista se configura como uma situação de encontro entre duas pessoas (pesquisador e pesquisado) com “diferentes histórias, expectativas e com diferentes disposições afetivas” (SZYMANSKI e

ALEMIDA, 2010, p. 87). Para elas, se por um lado o(a) pesquisador(a) compreende claramente seu objetivo de colher informações para sua pesquisa, para o(a) entrevistado(a), “as intenções subjacentes à sua participação podem variar e ser ou não explicitadas” (SZYMANSKI e ALEMIDA, 2010, p. 87).

Para Sarmiento (2003), as entrevistas – quando utilizadas em estudos de caso etnográficos – podem se tornar uma oportunidade dos(as) entrevistados(as) (em nosso estudo, as crianças) “se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e se vive” (p. 193), desde que respeitadas as dimensões estabelecidas por Bourdieu (2001) de se estabelecer uma comunicação não violenta. Para Sarmiento (2003), as entrevistas formais não fazem muito sentido para as crianças pequenas, devendo os(as) pesquisadores(as) realizar a recolha de informações por meio da observação e análise de documentos reais, conversas informais pelas quais as crianças utilizam sua fala de modo mais autônomo e livre.

Partindo desse pressuposto, realizamos as entrevistas de modo coletivo com as crianças e com o auxílio de estímulos visuais (fotografias de espaços, momentos e situações por elas vivenciadas, retiradas das filmagens da pesquisa de campo) como forma de fomentar as conversas com os(as) pequenos(as), uma vez que, como aponta Scott (2009, p. 91), “os estímulos visuais podem ser especialmente úteis no processo de “questionamento”, porque as imagens tornam o assunto muito mais concreto do que a representação verbal sozinha<sup>17</sup>”. Nessa primeira realização das entrevistas percebemos a influência do grupo de pares na produção dos dados. Algumas crianças repetiam a resposta dos(as) colegas; outras se entreolhavam procurando quem ia responder primeiro para então seguirem a mesma resposta. Percebemos que o grupo de pares, que na maioria das vezes se configura como um potencializador das ações das crianças, também pode ser um cerceador das ações, dos gestos e das falas dos(as) pequenos(as).

Diante disso, repetimos as entrevistas individualmente, com dezesseis das dezoito crianças da turma. Duas não participaram em função de uma ausência prolongada – segundo a professora são crianças que faltam muito. Comparamos as repostas dessa nova versão das entrevistas com as realizadas anteriormente, o resultado foi qualitativamente superior no que diz respeito às respostas das crianças.

Toda essa massa de dados brutos, produzida por meio desses instrumentos – o desenho articulado com a oralidade, fotografias produzidas pelas crianças (também conjugadas com as

---

<sup>17</sup> “For children under 11, visual stimuli can be especially useful in the questioning process, because pictures make the issue far more concrete than verbal representation alone” (SCOTT, 2009, p. 91 – livre tradução do autor).

suas falas) e os registros orais – foram, no âmbito de nossas análises, sistematicamente triangulados, uma vez que, conforme Rocha (2008), metodologicamente, “a pesquisa com crianças necessita o cruzamento de procedimentos de escuta utilizando diferentes suportes expressivos em momentos diversos” (ROCHA, 2008, p. 45).

Para fins deste estudo, optamos por realizar uma análise de conteúdo categorial, devido à sua pertinência à nossa proposta de investigação, em função de sua eficácia na “aplicação de discursos diretos (simplificações manifestas) e simples” (BARDIN, 1979, p. 153).

### ***2.3. Algumas implicações recorrentes à realização de uma pesquisa com crianças***

Trataremos nesta seção de algumas questões referentes à experiência de pesquisa por nós vivenciada juntamente ao grupo de crianças anteriormente apresentado. Buscamos, nesta breve exposição, apresentar nosso posicionamento em relação às demandas e debates presentes no interior do campo de pesquisa com crianças.

A primeira delas diz respeito à dimensão ética que envolve a pesquisa com seres humanos – o que aumentou nossa preocupação por se tratar de uma investigação com crianças pequenas. Kramer (2002), em artigo que apresenta algumas de suas preocupações acerca da realização de pesquisas com os(as) pequenos(as), discute sobre como proceder quanto ao uso de nomes (fictícios ou não) – discussão essa que é extremamente relevante ao nosso estudo, uma vez que “trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura” (p. 42).

Para Sônia Kramer, se as crianças são coautoras do trabalho devem ter seus nomes mantidos, porém isso traria sérias consequências quanto à integridade dos sujeitos. Por outro lado, se os nomes não são mantidos, ao devolver aos(às) participantes os resultados de pesquisa, as crianças podem não se reconhecer, uma vez que seus nomes (marcas de suas identidades) foram suprimidos e, portanto, elas teriam sua “autoria negada e, no lugar desta importante autoria, mais uma vez foram mantidos anônimos” (KRAMER, 2002, p. 50). Nesse sentido, Kramer (2002) postula que “no caso de pesquisas com adultos, uma assinatura aposta a um documento assegura aparentemente que o pesquisador está autorizado a usar a imagem e o protege na sua divulgação” (p. 52). Entretanto, quando se trata de pesquisas com crianças –

e que as têm como coautores – quem de fato autoriza o uso de nomes e imagens nas pesquisas?

Agostinho (2008) postula que deve existir uma simetria ética entre crianças e adultos, isto é, as mesmas posturas éticas adotadas em relação aos adultos devem ser simetricamente adotadas com as crianças. Portanto, uma vez optando por desenvolver um estudo com crianças, priorizamos a privacidade e confidencialidade das mesmas (AGOSTINHO, 2008). Assim, mesmo reconhecendo a efetiva participação das crianças no processo de produção dos dados de pesquisa, reservamo-nos a opção de não revelar seus nomes verdadeiros, os quais foram substituídos por nomes fictícios, assim como determina o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Esse procedimento foi adotado com todos(as) os(as) participantes da pesquisa e também definimos por não mencionar o nome da instituição pesquisada, o qual foi substituído por um nome fictício.

Em nosso caso, os nomes fictícios foram negociados com as crianças; aquelas que compreenderam que seus nomes deveriam ser mudados para fins de pesquisa escolheram outros sem maiores problemas. São, comumente, nomes dos pais e ou de parentes e familiares próximos delas. Já para aquelas que não compreendiam bem a questão, foi sugerido que pensassem outro nome que começasse com a primeira letra do nome dela (procedimento esse que foi seguido de uma explicação de que toda vez que o nome escolhido aparecesse na pesquisa, tratava-se da criança em questão). Após a escolha dos nomes, os mesmos foram passados aos pais na reunião de encerramento do primeiro semestre de 2012, no dia 11 de julho.

Quanto ao uso de fotos e à respectiva participação das crianças na pesquisa, tivemos uma reunião com os pais e familiares, na qual apresentamos a proposta de investigação e recolhemos suas assinaturas – autorizando a participação dos(as) filhos(as), bem como o registro fotográfico e audiovisual das crianças – em termo de consentimento livre e esclarecido (vide apêndice). Essa reunião foi realizada juntamente com as professoras da turma, a direção da instituição e a coordenadora pedagógica do turno. A presença de pais e familiares das crianças foi muito pequena: participaram desse encontro apenas cinco mães. As assinaturas dos familiares das demais crianças foram obtidas em momentos de entrada e saída da aula quando os mesmos iam levar e buscar os(as) pequenos(as). Assim como ocorreu com as mães presentes na reunião, todos os objetivos do estudo, os procedimentos de construção de dados com as crianças, a leitura atenta e cuidadosa dos termos de consentimento livre e esclarecido, bem como os contatos dos pesquisadores (orientadora e orientando) foram

realizados antes de se colher as assinaturas dos pais e familiares. Mesmo com todos esses cuidados, ainda sim, esbarramos em questões de ordem ética.

Todo processo de pesquisa é, enquanto prática social, um processo de relações sociais e tais relações são extremamente complexas. Essa complexidade se expressa nas linhas seguintes ao tratarem de minha presença no interior de uma instituição pública de Educação Infantil. No dia 30/05/2012, a diretora, ao me encontrar no hall de entrada, após o almoço das crianças, convida-me à sala dela e me explica o motivo da ausência de uma menina da turma. Tanto eu quanto a professora de referência da turma havíamos percebido as faltas da pequena, conforme é relatado no episódio abaixo:

*Ao término de minha refeição junto às crianças, fui à secretaria da instituição verificar algumas questões de ordem administrativa e a diretora me parou alegando que queria conversar comigo. Segundo ela, as professoras da turma à qual estou observando lhe passaram que uma menina da turma está com um número excessivo de faltas – fato sobre o qual a professora referência da turma já havia conversado comigo. A diretora disse que, quando conseguiu estabelecer contato com a família da menina, a mãe dela afirmou que a pequena não estava indo à UMEI em função de a sogra dela (avó da menina) ter ouvido boatos acerca de certo homem que entra em escolas de Educação Infantil se fazendo passar por pesquisador e rapta crianças. E devido a esses rumores, a mãe proibiu a ida da menina à instituição. Essa mãe já havia autorizado a participação da pequena na pesquisa e assinara o termo de consentimento livre e esclarecido. Recordo-me de que no dia da reunião de pais ela levou o termo para casa e alegou que iria explicar ao seu marido e, caso não houvesse problema de ambas as partes, mandaria assinado na agenda da menina. Esse procedimento foi adotado com os familiares das crianças que não participaram da reunião de pais realizada ao início de minhas participações na UMEI, organizada pela coordenação pedagógica e a direção da instituição. (notas do caderno de campo – 30/05/2012)*

A instituição teve o maior zelo frente à delicadeza da questão e fez as devidas mediações frente o caso. A direção e a coordenação mediarão as novas conversas com os pais da criança e, após nova explicação dos objetivos da pesquisa, os genitores voltaram a dar credibilidade à presença do pesquisador na sala de aula da filha deles. Todavia, a negativa agora partia da criança: a menina ficou reticente quanto a minha presença na sala de aula e chorava muito quando me via. Respeitei a posição dela. Decidimos, então, (eu, a professora, a coordenadora e a diretora) interromper temporariamente a pesquisa de campo como forma de minimizar a apreensão da menina quanto a minha presença em sala de aula. À medida que eu ia retornando à sala, as outras crianças se encarregavam de mediar minha relação com aquela menina; sempre que a viam chorando (e percebiam que eu era o motivo do choro) intervinham com frases do tipo: “*ele é legal!*”; “*ele não faz nada!*” e até; “*ele está estudando junto com a gente!*”, o que levou a diminuir o desconforto da menina frente a minha presença. Em relação aos pais da garota (tanto o pai quanto a mãe), todos os procedimentos referentes à realização

da pesquisa foram repassados na reunião de pais referente ao encerramento do primeiro semestre de 2012. Em função das ocorrências relatadas acima, optamos por não colocar em nosso estudo nenhum dado que envolvesse a menina.

Esse episódio demonstra que, apesar de nossos comitês de ética possuírem diversos instrumentos que buscam diminuir os riscos da pesquisa científica aos sujeitos que dela participam e que para ela contribuem, tais instrumentos ainda se mostram precários quando se trata da pesquisa com crianças. Por fim, reflito sobre algumas outras questões acerca desse excerto: “Será que a mesma situação procederia com uma pesquisadora? Qual o impacto da produção científica nas diversas camadas sociais? Que sentidos e significados a população mais distante da universidade possui sobre a mesma?”

A última questão na qual gostaríamos de nos deter diz respeito à aceitação relativa à presença do pesquisador por parte do grupo pesquisado. No caso das professoras da instituição como um todo, bem como as duas que lecionam na sala 7 as quais se propuseram a colaborar com nosso estudo, a aceitação procedeu de modo tranquilo, uma vez que, a proximidade entre mim e elas era estreita pelo fato de eu ser professor de Educação Infantil na mesma rede e, de certo modo, vivenciar e partilhar de anseios parecidos com os delas, senão os mesmos. Porém, no que diz respeito ao consentimento e à aceitação das crianças, salienta Alterthum (2005), “depende de um trâmite tácito, onde predomina a incerteza, a surpresa e o inesperado” (p. 102). Essa autora parte do pressuposto de que a investigação que pretende realizar a interlocução com as crianças não depende necessariamente de um “sim” ou um “não” ou uma assinatura delas nos termos de consentimento livre e esclarecido, mas de um consentimento que é outorgado de modo implícito, subentendido.

Corsaro (2011) aponta como pontos cruciais no desenvolvimento de pesquisas com crianças a entrada no campo e a aceitação por parte do grupo social pesquisado. No que diz respeito à entrada no campo, o autor desenvolveu uma estratégia “reativa” para pesquisas com crianças. Tal estratégia consiste em se acomodar em espaços da escola onde as crianças brincam – e onde quase nunca os adultos estão presentes – e esperar que elas reajam a essa presença (CORSARO, 2011).

No que concerne à aceitação do etnógrafo pelo grupo por ele pesquisado, Corsaro (2005; 2009) aponta para a necessidade de o pesquisador ser um adulto atípico, isto é, um adulto diferente dos daqueles presentes no cotidiano das crianças. Isso porque as crianças compreendem as relações de poder estabelecidas entre elas (sempre subordinadas) e os mais velhos (sempre controladores). Do nosso ponto de vista, assumir, no âmbito desse estudo o

lugar de um adulto atípico para as crianças se configurou como um desafio, em que alguns elementos presentes no encontro do pesquisador com as crianças e as professoras possibilitaram a construção do consentimento tácito dos(as) pequenos(as). No que diz respeito à minha entrada no campo, a mediação da professora foi um fator relevante, como se percebe no episódio descrito abaixo:

*Assim que todos retornam do lanche, a professora propõe uma roda de conversa. Ela inicia a roda perguntando qual das crianças me conhecia. Nenhuma delas responde. A professora então insiste se alguém já tinha me visto pelos corredores ou pelos espaços da escola e as crianças respondem negativamente olhando para mim de modo ressabiado. A professora então diz: - “O nome dele é Sandro – ele também é professor de crianças como eu! Agora todos nós precisamos nos apresentar! Cada um vai dizer seu nome.” As crianças, então, começam a se apresentar uma a uma. Algumas poucas se apresentam de modo mais despojado (a maioria meninos e algumas meninas).*

*Depois que a professora me apresenta, explico para as crianças o que estou fazendo na escola já há algum tempo e por que estava entrando na sala delas:*

*– “Bom dia, crianças! Como a Bruna falou, meu nome é Sandro. Eu estou aqui na escola fazendo uma pesquisa”! – Nesse momento Gabriel me interrompe perguntando:*

*– “O que é isso? Você vai fazer isso com a gente”? – questiona Gabriel e eu lhes repondo:*

*– “Sabe, Gabriel, eu também estudo; estudo em uma escola muito grande que se chama universidade! Na universidade, minha professora me passou esta pesquisa. A pesquisa é como um para casa! E meu para casa é vir aqui na UMEI para aprender com vocês como é a escola; o que vocês fazem aqui; de que vocês gostam na UMEI. Para isso, eu preciso ficar aqui um tempo com vocês olhando, gravando, conversando com vocês, pedindo para que fotografem, desenhem, e me contem o que sabem sobre a escola. É isso que eu vim fazer”.*

*Ao terminar de dizer isso para as crianças, retiro a filmadora da bolsa e começo a montá-la para iniciar as filmagens. Percebo que as crianças acompanham atentamente minhas ações. A professora me pergunta se eu tinha mais alguma coisa para falar e eu lhe explico que agora ficaria mais observando e que esperaria uma autorização das próprias crianças para começar a interagir mais com elas. (notas do caderno de campo – 15/05/2011)*

Desse modo, não haveria possibilidade de estabelecer uma estratégia reativa para entrada no campo, tal como propõe Willian Corsaro (2009; 2011), uma vez que fui apresentado também como professor de Educação Infantil às crianças. Mas, de certo modo, percebi que os aparatos tecnológicos que eu carregava comigo estabeleciam uma ponte entre mim e as crianças tal como é perceptível no episódio que se segue ao anteriormente exposto:

*As crianças, então, perguntam à professora se podem separar brinquedos para levar para o parquinho. A professora lhes diz que poderiam sim levar os brinquedos, mas que teriam de cuidar para eles não sumirem. Nesse momento, as crianças vão pegando os brinquedos e falando com a professora sobre quais iriam levar e cuidar. Quando a professora pergunta:*

*– “E você, Márcio? Vai levar o quê”?*

*– “Vou cuidar da minha câmera!” – responde o menino com uma câmera fotográfica de brinquedo nas mãos fazendo alusão à filmadora do pesquisador.*

*Ao descermos para o parquinho, Márcio e Gabriel começam a me mostrar onde fica o parquinho pela janela da sala, me informando que era para lá que nós iríamos. (notas do caderno de campo – 15/05/2012).*

Esse episódio demonstra como, ao longo da pesquisa, as crianças foram me aceitando e como essa aceitação se deu por meio da mediação das “novidades tecnológicas” que eu levava para a sala de aula as quais elas adoravam explorar. Essa excitação frente à câmera ocorreu de modo mais acentuado nos primeiros meses de convivência, pois as crianças ao perceberem a projeção das imagens dos(as) amigos(as) na tela da filmadora, ficavam extremamente curiosas e queriam saber mais a respeito daquele aparelho. Além disso, a intervenção da professora se configurou como outro importante instrumento de mediação de minha relação com as crianças:

*Bruna entrega às crianças uma folha com seus nomes e, ao fazê-lo, problematiza a primeira e a última letra de cada nome. Ela preparou uma folha com meu nome e sugere que eu também participe da atividade. Separa as crianças em pequenos grupos espalhados pelo chão da sala e entrega uma quantidade de letrinhas para cada grupo. As crianças deveriam construir, logo abaixo da escrita, seus nomes com as letrinhas. Como eu estava participando da atividade, as crianças, ao procurarem as letras do próprio nome, iam também identificando e me entregando as letras de meu nome (fiquei com uma quantidade enorme de “S” em meu conjunto de letras!). Paula Beatriz, ao terminar de compor seu nome, pega minha folha e compõe meu nome também. (notas do caderno de campo – 05/06/2012).*

Assim, os aparelhos tecnológicos e as mediações da professora, possibilitavam pouco a pouco a aceitação por parte do grupo em relação a mim. A forma como Paula Beatriz se relaciona comigo nesse episódio ilustra a aceitação tácita das crianças em relação à minha presença. Nesse sentido, gradativamente, eu percebia transformações nas ações delas, as quais se ampliavam em cada encontro e se configuravam como um consentimento tácito, subentendido nos fazeres, nos gestos e nas ações das crianças:

*À medida que as crianças constroem suas produções com os legos, vão me mostrando suas criações: João mostra a casa que tinha feito, Gabriel tinha construído um carro, Ana fez um barco e André apresentou seu avião. Nesse momento, Paulo José e Henrique que não haviam saído de perto de mim, começam a explorar a câmera filmadora. (notas do caderno de campo – 25/05/2012)*

*As crianças foram conduzidas pela professora ao parquinho – hoje no de cima, o qual não iam já há uns dois dias. Nesse espaço percebo uma mudança do comportamento das crianças em relação a mim: elas agora me convidam para brincar. Puxam-me pelas mãos e me levam a espaços em que elas brincam, conversam e interagem uns com os outros. Durante todos os dias em que observei as crianças no parquinho até agora, nunca percebi atitude desse tipo em relação a outros adultos ali presentes, isto é, em relação às professoras. (notas do caderno de campo – 30/05/2012)*

Esses episódios demonstram como minha conduta atípica<sup>18</sup> (no sentido de não me portar como os demais adultos da instituição, no sentido de recriminar, proibir, cercear ou

<sup>18</sup> Preferimos utilizar a expressão “conduta atípica” em vez de “adulto atípico”, uma vez que reconhecemos que as crianças percebem e reconhecem as diferenças existentes entre elas e os adultos. Para

punir) foi também um fator determinante para a aceitação pelas crianças de minha presença em sala. Como salienta Berry Mayall (2009, p. 110), “a observação participante de crianças requer tentar adotar o “papel menos adulto”, misturando-se com o mundo social das crianças, não tomando o lado dos adultos, operando física e metaforicamente ao nível das crianças nos seus mundos sociais”<sup>19</sup>. Essa aceitação, por meio de um consentimento tácito por parte dos(as) pequenos(as), também esteve expressa nas linguagens corporais das crianças:

*Peço a câmera fotográfica a Gabriel e este me devolve com ares de quem estava satisfeito. Daniel, Marcus, Paula Beatriz, Manuel e Ana ficam insistentemente me pedindo para poderem filmar também. Combino com as crianças que cada uma filmaria a cada dia que eu voltasse na sala. O grupo não fica satisfeito. Resolvo, então, exibir no notebook para que eles pudessem ver o que Gabriel tinha fotografado. No decorrer da exibição das fotos pude perceber que as crianças se aproximavam de mim: Paula Beatriz encostou-se no meu ombro; Ana encostou a cabeça no outro ombro; Marcus sentou-se em meu colo; Márcio colocou a mão em minha perna; João encostou-se na outra perna. (notas do caderno de campo – 21/06/21012).*

Partindo do pressuposto de que a pesquisa também se configurou para as crianças como uma experiência que transcorria no interior da instituição de Educação Infantil, os corpos delas também expressavam o consentimento e a aceitação que buscávamos por parte dos(as) nossos(as) interlocutores(as). Em situações como essa eu percebia que, efetivamente, já detinha certa aceitação como membro participante daquele grupo.

#### **2.4. Passeando pela UMEI: caracterização do campo da pesquisa**

A Unidade Municipal de Educação Infantil Rosa dos Ventos situa-se na região nordeste de Belo Horizonte e é uma das instituições públicas de Educação Infantil mantidas pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Segundo o projeto político pedagógico (PPP) da instituição, o perfil socioeconômico da população ali atendida, constitui-se predominantemente de trabalhadores do setor de

---

Corsaro (2002, 2005, 2009, 2011), o termo se adéqua porque grande parte de suas pesquisas foi realizada com crianças italianas, ou seja, nesse contexto, ele se configurava como um adulto atípico, em função das diferenças idiomáticas e linguísticas entre ele e as crianças. Como comungamos com as crianças por nós pesquisadas o mesmo idioma, a expressão conduta atípica – que expressa nossa postura diferenciada em relação aos demais adultos presentes na instituição – se conforma mais adequada e respeitosa às diferenças intergeracionais.

<sup>19</sup> “Participant observation of children has required trying to adopt the least-adult role”, blending to the social world of the children, not siding with adults, operating physically and metaphorically on the children’s level in the social worlds” (MAYALL, 2008, p. 110 – livre tradução do autor).

prestação de serviços e de operários da construção civil, migrantes de áreas rurais e moradores(as) de vilas e aglomerados. As residências, distribuídas pelo bairro, estão quase todas inacabadas, apesar de uma boa quantidade das construções serem de dois pavimentos, o que sugere um perfil socioeconômico emergente, em que o poder aquisitivo tem se tornado maior e que o bairro é uma área de recente ocupação. No entanto, a maioria dos usuários dessa UMEI reside em áreas mais distantes, onde o acesso à escola é dificultado pela infraestrutura precária característica da sub-região, e, segundo o PPP da UMEI, é “necessário o uso de uma pinguela para atravessar o ribeirão do Onça. Além de oferecer riscos às famílias, essas condições impossibilitam o acesso das famílias e crianças à UMEI nas épocas de chuva” (Projeto Político Pedagógico da instituição, 2010, p. 11).

Construída dentro do contexto de expansão do atendimento em Educação Infantil da PBH por meio do Programa Primeira Escola, a UMEI Rosa dos Ventos foi projetada dentro dos padrões da SUDECAP/GGEI. Embora tenha sido inaugurada em outubro de 2009, iniciou suas atividades em abril do mesmo ano (aproximadamente seis meses antes da inauguração).



Figura 1: UMEI Rosa dos Ventos (vista da fachada)



Figura 2: UMEI Rosa dos Ventos (vista do portão de entrada)

A instituição atende aproximadamente 324 crianças sendo: 40 crianças atendidas no primeiro ciclo, ou seja, na faixa etária de zero a dois, anos distribuídas em 4 turmas: 2 de berçário, que atende um total de 6 crianças cada; 1 turma de um ano com 12 crianças; uma de dois anos com 16 crianças. Todas as turmas são atendidas em horário integral que se estende das 07h às 17h30min. As demais crianças encontram-se matriculadas no segundo ciclo, com idades entre três e cinco anos e oito meses de idade e são atendidas em horário parcial. No turno da manhã são atendidas 1 turma com 20 crianças de três anos de idade; três turmas de quatro anos com 20 crianças e 3 de cinco anos de idade. Já no turno da tarde são atendidas: 2 turmas de crianças com três anos; 3 de crianças com quatro anos e 2 turmas de anos, conforme apresentado no quadro a seguir:

DISTRIBUIÇÃO DE CRIANÇAS POR TURMA				
Turma	Turno	Nº de turmas por turno	Total de crianças por turma	Total de crianças por turno
Berçário	Integral	2	6	12
1 ano	Integral	1	16	16
2 anos	Integral	1	16	16
3 anos	Manhã	1	20	20
4 anos	Manhã	3	20	60
5 anos	Manhã	3	20	60
3 anos	Tarde	2	20	40
4 anos	Tarde	3	20	60
5 anos	Tarde	2	20	40
Total				324

Tabela 1: distribuição de crianças por turno e turmas.

A UMEI Rosa dos Ventos dispõe de boa infraestrutura e espaço físico. Por ter sido construída em um terreno muito irregular (com um grande desnível), devido à topologia acidentada característica da geologia do bairro, a instituição possui três andares onde se encontram organizados os seguintes espaços: no andar central (que se configura como o segundo andar) encontram-se o hall de entrada, a cozinha com refeitório, a secretaria, o arquivo, a sala de vice direção conjugada com a sala da coordenação, a sala de professores com banheiro próprio, o berçário, o fraldário, a sala da turma de um ano e a sala da turma de dois anos, dois banheiros infantis e dois banheiros adultos. No andar superior, encontram-se uma sala de multiuso (que possui data show, computador, aparelho de som, aparelho de DVD e tela branca para projeção de imagens), dois banheiros infantis, uma sala de três anos, 3 de quatro anos e 1 de cinco anos. No andar inferior encontram-se duas salas de cinco anos e dois banheiros infantis.



Figura 3: Corredor do 2º andar da UMEI.

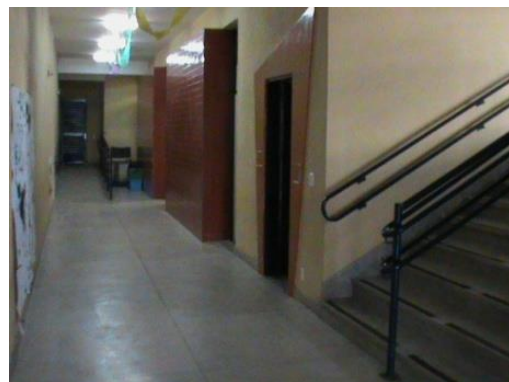


Figura 4: corredor do primeiro andar da instituição.



Figura 5: vista do corredor do 3º andar da UMEI



Figura 6: vista da lateral do refeitório

Em seu espaço externo, a instituição dispõe de dois amplos parquinhos. O primeiro fica localizado logo no portão de entrada e nesse espaço encontram-se vários velocípedes, uma casinha projetada em madeira, balanços de cavalinho, gangorras dependuradas em uma mangueira e construídas com pneus velhos. Ainda na entrada, encontra-se um amplo solário, equipado para atender às necessidades psicomotoras das crianças do berçário e demais turmas do tempo integral. Mais ao fundo da instituição, encontra-se outro parquinho mais amplo e com aparelhos e equipamentos maiores, conjugado com um amplo pátio coberto. Esse possui vários velocípedes, rampas, mesas e cadeiras de madeiras, e alguns bancos de alvenaria; uma parte do chão é pavimentada e a outra, gramada.

Todos os espaços do prédio, incluindo a área externa, foram construídos para receber crianças com necessidades educacionais especiais. Os andares são interligados por um elevador, além das escadas.



Figura 7: vista parcial do parquinho (localizado na frente da UMEI)



Figura 8: Vista parcial do solário das turmas de berçário



Figura 9: Vista parcial do pátio coberto (localizado aos fundos da instituição)



Figura 10: vista parcial do parquinho (localizado aos fundos da instituição)

O corpo docente da instituição é constituído majoritariamente de professoras totalizando 41 cargos e desse quantitativo existe apenas 1 professor do sexo masculino, o qual atua diretamente com as crianças de 3 anos de idade e dobra na instituição<sup>20</sup>, o que já se configura como uma experiência de diversidade de papéis sociais de gênero<sup>21</sup> para as crianças que ali frequentam. O nível de formação dos(as) professores(as) ultrapassa o que é exigido no ato do concurso público. Dos(as) 41 docentes, 35 (85%) possuem formação em nível superior; apenas 6 professores(as) (15%) têm somente o curso médio de Magistério, conforme o gráfico abaixo:

### NÍVEL DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

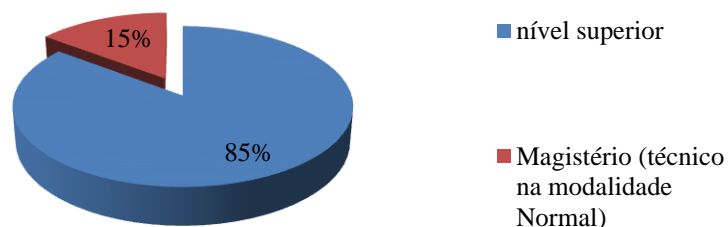


Gráfico 1: nível de formação profissional dos professores da UMEI.

Entre os(as) profissionais formados em nível superior, a formação predominante se dá em cursos de Licenciatura plena na área da educação, sendo que apenas duas profissionais

<sup>20</sup> O termo “dobrar” significa que esse professor realizava, no momento da pesquisa de campo, extensão de jornada nessa instituição, ele é lotado em outra instituição municipal de Educação Infantil.

<sup>21</sup> Além desse professor, no que concerne à experiência de conviver com a diversidade de papéis sociais de gênero, foi possível notar, durante a realização da pesquisa de campo, a presença de uma guarda municipal do sexo feminino, que, embora atuasse diariamente na UMEI, pouco interagiu com as crianças.

possuem formação em áreas distintas, mas, de certo modo, correlatas. Uma professora (que detém dois cargos) possui formação de bacharel em Artes; enquanto outras duas possuem formação em Psicologia, conforme apresenta o quadro abaixo:

<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS(AS) DOCENTES</b>	
Titulação	Quantidade de professores
<b>Pedagogia</b>	23
<b>Psicologia</b>	2
<b>Normal superior</b>	8
<b>Letras</b>	1
<b>Bacharelado em artes</b>	2
<b>Magistério (técnico na modalidade normal)</b>	6
<b>Total</b>	41

Tabela 2: nível de formação profissional dos(as) professores(as) e área de formação.

Além dos(as) professores(as) que atuam diretamente com as crianças, a instituição dispõe de um total de 20 profissionais de apoio, sendo 2 porteiros os quais atuam em dias alternados de serviço; 2 vigias noturnos que também atuam em dias alternados; 5 cantineiras; 6 faxineiras e 6 auxiliares de apoio à inclusão, assim como demonstra o quadro a seguir:

<b>PROFISSIONAIS DE APOIO DA UMEI</b>		
Profissionais	Média de nível de formação	Total de profissionais
<b>Cantineiras</b>	Ensino fundamental	5
<b>Porteiros/vigias</b>	Ensino fundamental	4
<b>Faxineiras</b>	Ensino fundamental	6
<b>Auxiliares de apoio à inclusão</b>	Ensino médio	6
<b>Total</b>		20

Tabela 3: profissionais de apoio da instituição, média de formação e total de profissionais por área

A UMEI Rosa dos Ventos ainda dispõe de uma coordenadora pedagógica por turno, 3 profissionais que atuam na secretaria e uma guarda municipal que serve à instituição diariamente durante todo o horário de funcionamento.

A proposta pedagógica da UMEI, que atualmente passa por revisões, demonstra um esforço, tanto teórico-conceitual quanto prático, de reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. Nesse sentido, segundo o documento, o corpo docente procura focar nas ações, nos saberes e fazeres das crianças, tanto na instituição quanto fora dela.

### *2.5. Passeando “por entre” e “com” as crianças: caracterização dos sujeitos da pesquisa*

Para uma melhor compreensão das crianças como sujeitos sociais concretos, buscamos conhecer melhor as condições de vida delas fora do ambiente da instituição de Educação

Infantil. Para tanto, analisamos documentos na secretaria da UMEI, os quais pudessem nos dar uma melhor visualização e caracterização socioeconômica das crianças e de suas estruturas familiares. Os dados apresentados a seguir são baseados em informações contidas na ficha individual e na ficha de matrícula das crianças, que estão disponíveis na secretaria da instituição. As informações contidas nesses documentos são concedidas pelos pais ou responsáveis das crianças no ato de inserção das mesmas na UMEI. Por questões de ordem ética, os nomes aqui apresentados são fictícios.

A sala de aula pesquisada é composta por 21 crianças que se encontravam, no período da pesquisa de campo, entre quatro e cinco anos de idade. Entretanto, no momento da produção dos dados, 3 famílias tinham desistido das vagas o que nos levou a um quantitativo de 18 crianças, sendo: 8 meninas e 10 meninos. Todas estão matriculadas em situação regular, apenas uma delas está na instituição desde o berçário; as demais vivenciavam seu primeiro ano na UMEI Rosa dos Ventos.

No que concerne ao enquadramento étnico das crianças 8 (44,4 % do total) são declaradas pelos pais ou familiares como pardas, outras 2 (11,1 %) são vistas por eles como negras, 7 (cerca de 39,4 %) são consideradas brancas, e apenas 1 (cerca de 5,5 % do total) é declarada como amarela, como visualizamos no quadro que se segue:

<b>Enquadramento étnico das crianças (declarado pelos pais ou responsáveis no ato da matrícula)</b>	
<b>Nome</b>	<b>Raça/etnia</b>
Ana	Branca
Brenda	Branca
Carina	Branca
João	Parda
André	Branca
Marcelo	Parda
Márcio	Preta
Gláucia	Parda
Guilherme	Parda
Jonas	Amarela <sup>22</sup>
Paula Ana	Branca
Júlio	Parda
Maria Clara	Branca
Gabriel	Parda
Jéssica	Preta
Paulo José	Branca
Marcus	Parda
Patrícia	Parda

Tabela 4: Enquadramento étnico das crianças

<sup>22</sup> Embora a mãe da criança a declare como pertencente à etnia amarela, o menino não apresenta traços orientais.

Fúlvia Rosenberg (2006) afirma que, desde 1991, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) alterou a formulação do quesito cor nas pesquisas que dizem respeito ao censo demográfico e a Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD) e distribuiu a população em cinco categorias: branca, preta, amarela, parda (abrangendo as pessoas que se declaram mulatas, caboclas, cafuzas, mamelucas ou mestiças). O IBGE considera que a população negra do país resulta da somatória das declarações de pretos e pardos. Nesse sentido, a partir dos dados apresentados acima, percebe-se certo reconhecimento das famílias das crianças no que concerne ao enquadramento étnico das mesmas: ao somarmos as declarações dos familiares, realizadas no ato da matrícula, os quais as definem como pretos e pardos, percebemos que mais da metade das famílias (55,5 %) atendidas na UMEI Rosa dos Ventos enquadram-nas, considerando a definição do IBGE, como negras.

Ainda de acordo com as características identitárias das crianças, a maioria delas – 14 crianças (81%) – são naturais de Belo Horizonte, 3 (14%) são naturais de outras cidades de Minas Gerais e apenas 1 (5%) é natural de outro estado da federação, tal como evidencia o gráfico abaixo:

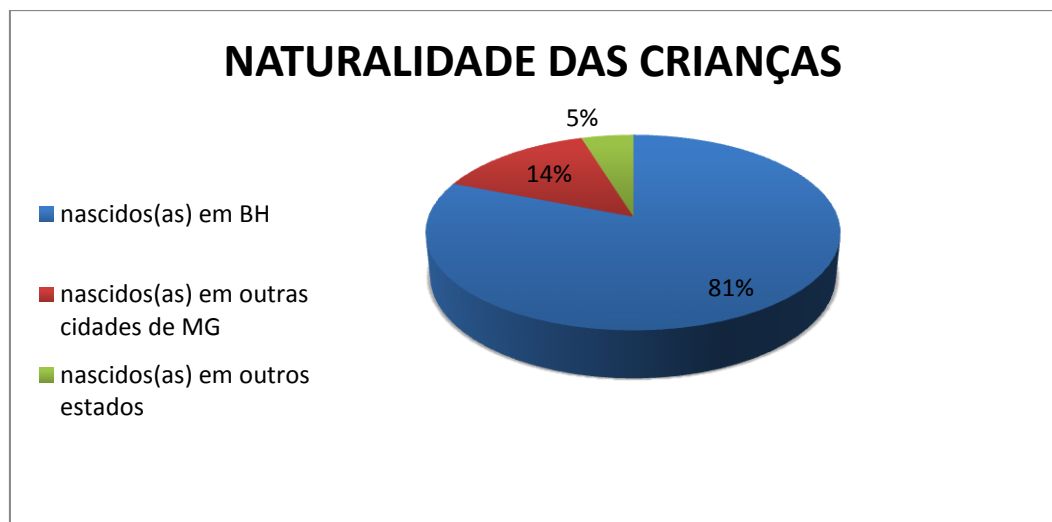


Gráfico 2: Naturalidade das crianças

As crianças residem em bairros próximos à instituição. A grande maioria delas (43%) encontra-se domiciliada no mesmo bairro da instituição, as demais se encontram distribuídas em bairros nas adjacências, conforme sugere o gráfico a seguir:

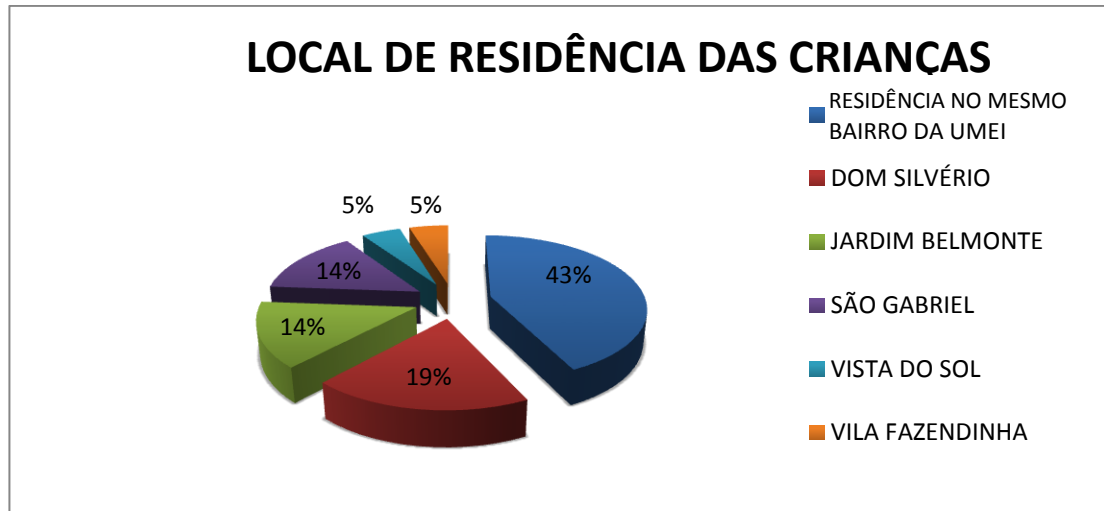


Gráfico 3: Local de residência das crianças

No que diz respeito à moradia dos(as) pequenos(as), apenas 1 criança mora em apartamento, enquanto as demais (17) residem em casas. Sete delas vivem em moradias de posse das próprias famílias, 6 residem em habitações cedidas e 5 moram em residências alugadas, tal como é possível visualizar no quadro abaixo:

<b>TIPO DE MORADIA DAS CRIANÇAS (DECLARADA NO ATO DA MATRÍCULA PELOS PAIS OU RESPONSÁVEIS)</b>		
<b>Nome</b>	<b>Tipo de moradia</b>	<b>Condição</b>
Ana	Casa	Cedida
Brenda	Casa	Própria
Carina	Apartamento	Própria
João	Casa	Própria
André	Casa	Cedida
Marcelo	Casa	Cedida
Márcio	Casa	Cedida
Gláucia	Casa	Alugada
Guilherme	Casa	Alugada
Jonas	Casa	Alugada
Paula Ana	Casa	Própria
Júlio	Casa	Cedida
Maria Clara	Casa	Própria
Gabriel	Casa	Própria
Jéssica	Casa	Própria
Paulo José	Casa	Cedida
Marcus	Casa	Alugada
Patrícia	Casa	Alugada

Tabela 5: Tipo de moradia das crianças

A composição familiar das crianças é caracterizada por um grande número de famílias nucleares (compostas pela presença do pai, mãe e filhos), algumas poucas famílias apresentam a presença de outro ente residindo junto às crianças como tios(as) e avós, por exemplo. Do mesmo modo, também é relativamente pequeno o quantitativo de famílias em que o pai ou a mãe são ausentes, o que pode ser facilmente visualizado no quadro abaixo:

COMPOSIÇÃO FAMILIAR DAS CRIANÇAS					
Nome	Pai	Mãe	Irmãos	Outros entes que residem na casa	Total de entes residindo junto (inclusive a criança)
Ana	x	X	1	1 (avô)	5
Brenda	x	X	3	0	6
Carina	x	X	0	0	3
João	x	X	1	0	4
André	x	X	2	0	4
Marcelo	x	X	0	0	3
Márcio	Ausente	X	2	0	4
Gláucia	x	X	2	0	5
Guilherme	x	X	1	0	4
Jonas	x	X	0	0	3
Paula Ana	x	X	1	1	4
Júlio	x	X	1	0	4
Maria Clara	x	X	6	0	8
Gabriel	x	X	1	2 (avô e avó)	5
Jéssica	x	X	2	0	5
Paulo José	Ausente	X	1	3	6
Marcus	Ausente	X	1	2	5
Patrícia	x	X	2	0	4

Tabela 6: Composição familiar das crianças

Do ponto de vista econômico, os pais ou responsáveis pelas crianças apresentam atuações profissionais variadas, 8 mães não trabalham fora, uma se declara desempregada e 4 não declararam atividade econômica alguma. No caso dos pais, 14 encontram-se economicamente ativos e 4 não declaravam atividade econômica. A renda média familiar das crianças gira em torno de 963,61 reais, assim como visualizamos no quadro a seguir:

RENDA FAMILIAR DAS CRIANÇAS (DECLARADA NO ATO DA MATRÍCULA PELOS PAIS OU RESPONSÁVEIS)			
Nome	Profissão do pai	Profissão da mãe	Renda em reais
Ana	Não declarado	Do lar	R\$ 1.000,00
Brenda	Serralheiro	Do lar	R\$ 1.000,00
Carina	Auxiliar administrativo	Aux. Adm. (desempregada)	R\$ 630,00
João	Téc. Seg. do trabalho	Não declarado	R\$ 1.200,00
André	Mecânico	Doméstica	R\$ 1.165,00
Marcelo	Gesseiro	Do lar	R\$ 1.200,00
Márcio	Agente penitenciário	Do lar	R\$ 700,00
Gláucia	Ajudante de confeitiro	Do lar	R\$ 600,00
Guilherme	Vendedor	Não declarado	R\$ 1.800,00
Jonas	Não declarado	Do lar	R\$ 700,00
Paula Ana	Barman	Costureira	R\$ 540,00
Júlio	Pedreiro	Do lar	R\$ 610,00
Maria Clara	Não declarado	Não declarado	R\$ 1.650,00
Gabriel	Desempregado	Comerciária	R\$ 400,00
Jéssica	Bancário	Do lar	R\$ 540,00
Paulo José	Não declarado	Estudante	R\$ 2.000,00
Marcus	Office-boy	Do lar	R\$ 610,00
Patrícia	Militar – FAB	Não declarado	R\$ 1.000,00
<b>Média da renda familiar das crianças</b>			<b>R\$ 963,61</b>

Tabela 7: Renda familiar das crianças

Conforme dito anteriormente, a produção de dados contou com a contribuição de duas professoras. A professora de referência – que é a responsável pela turma de crianças – chama-se Bruna. Negra, com trinta e cinco anos de idade e solteira, é professora de educação infantil há dezessete anos e atua na PBH há aproximadamente nove anos (desde a fundação da educação infantil na rede). Possui dois cargos na instituição: em ambos atua diretamente com as crianças de quatro/cinco anos (uma turma de crianças no turno matutino e outra no turno vespertino). No período de produção dos dados, Bruna concluiu o curso de Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

A professora Mariane, que atua como professora apoio da turma é lotada em outra UMEI e estava realizando extensão de jornada na UMEI Rosa dos Ventos. Possui onze anos de atuação em educação infantil, sendo que trabalhou dois anos em instituições privadas, cinco anos em creches conveniadas e nos quatro últimos anos de serviço tem atuado na PBH. É parda e tem trinta anos de idade. No período da pesquisa empírica estava cursando o quinto período de Pedagogia também pela UEMG.

Ambas as professoras, se mostravam interessadas pelo processo de produção de dados, bem como se dispunham a contribuir com o estudo. Sempre que podiam perguntavam sobre dimensões da pesquisa tais como, o que os dados apontavam, como eu percebia as relações das crianças, enfim, demonstravam interesse e contribuía para a investigação.

Apresentamos, a seguir, a rotina diária vivenciada por essas crianças no interior da instituição que serviu de palco para a produção dos nossos dados de pesquisa.

### *2.6. Convivendo com as crianças: breve contextualização da rotina da turma de quatro anos*

No âmbito de nosso estudo, tivemos a necessidade de compreender de modo mais aprofundado as relações vivenciadas pelos sujeitos no contexto da sala de aula e, ainda, como se desencadeavam as relações entre as professoras e as crianças, entre as próprias crianças, entre as professoras. Desse modo, iniciamos o trabalho de campo partindo dessas questões como forma de entendermos as relações travadas naquele ambiente.

Se não havia nenhum contratempo ou eventualidade envolvendo as crianças ou as professoras (da sala ou da instituição em geral), a rotina da turma de crianças na qual desempenhamos nossas observações pode ser sintetizada conforme o quadro abaixo:

QUADRO DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA ROTINA DA TURMA	
HORÁRIO	SITUAÇÃO VIVIDA
07h	Entrada/primeira atividade
07h50min	Lanche matinal
08h10min	Segunda atividade
08h40min	Parquinho
09h30min	Atividade central
10h10min	Almoço
10h35min	Escovação
10h45min	Quarta atividade
11h20min	Saída

Tabela 8: Quadro de contextualização da rotina da turma

A entrada das crianças acontece geralmente de 07h às 07h30min – o que não quer dizer que não as crianças não possam mais entrar após esse horário. Elas adentram a instituição de modo autônomo, logo que chegam são deixadas pelos familiares (pais, mães, irmãos ou outros entes, motoristas de transporte escolar, além de vizinhos(as) e amigos(as) dos familiares que também têm filhos(as) na UMEI); entram sozinhas pelos portões e se dirigem para a sala, demonstrando não só a apropriação que fazem do espaço, mas também da rotina. As crianças fazem um uso criativo (DE CERTEAU, 1994) desse aspecto do cotidiano da UMEI. Às vezes a entrada possibilita o encontro com um(a) amigo(a); às vezes eles(as) param em algum brinquedo do parquinho; ora cumprimentam e conversam com adultos(as) diversos (amigos(as), professores(as), demais funcionários(as) da instituição).

Quando há uma necessidade maior de diálogo entre as famílias e a instituição, os pais e familiares das crianças adentram também no horário da entrada (o que, em nossas participações foi muito raro ocorrer, principalmente em se tratando das crianças da turma pesquisada).

Logo que as crianças entram em sala, as professoras (seja a professora Bruna – referência – ou a professora Mariane – apoio) as recebem com uma atividade menos sistemática, comumente as crianças são recebidas com jogos de montar ou, como ocorreu em algumas poucas vezes, brinquedos ou livros. Nas nossas primeiras participações, as crianças eram incentivadas a retirar a agenda e o caderno de *para casa* (quando havia) da mochila e colocá-los sobre a mesa da professora. Com o decorrer do tempo, verificamos que, em dado momento, as crianças já haviam interiorizado esse procedimento, logo que elas iam chegando, abriam as mochilas e colocavam as agendas ou os cadernos de *para casa* (ou os dois dependendo do dia) na mesa da professora.

Barbosa (2006) infere sobre a forma como as crianças vão se apropriando da rotina da instituição. Segundo ela, as crianças vão se adaptando por meio de um movimento em que as

rotinas da Educação Infantil passam de um comportamento regulado por fatores externos – isto é, pelos adultos – para um modelo mais autônomo – ou seja, ela passa a ser internalizada pelas crianças. Com efeito, mesmo não possuindo uma noção estruturada de tempo, as crianças conseguem atribuir sentidos e significados aos momentos da rotina diária na UMEI.



Figura 11: as crianças no momento de entrada e acolhida (extraído das filmagens de campo)

As crianças passam a maior parte desse período brincando sem uma intervenção mais direta da professora. Esta, por sua vez, organiza os fazeres a serem realizados durante o dia, enquanto as crianças brincam com os materiais ofertados a elas. Neves (2005) postula que, no momento da entrada e acolhida na instituição de Educação Infantil, os sujeitos envolvidos nesse tempo-espço da prática em sala de aula tendem a assumir posturas diferenciadas. Segundo ela:

A apropriação do espaço e do tempo pelas crianças nesse momento de acolhida dá-se através da *brincadeira livre*. As educadoras utilizam-se desse momento para separar os materiais que serão usados ao longo da manhã, pouco interagindo com as crianças, que por sua vez se veem soltas para resolverem os conflitos que surgem e para criarem formas novas de brincar com os velhos brinquedos disponíveis. Elas se escondem debaixo das mesas, formam pequenos cantos com as cadeiras, folheiam os livros e revistinhas, montam arminhas, entram dentro das caixas que guardam os brinquedos, brincam de roda... A sala enche-se de vida (NEVES, 2005, p. 112 – 123).

Assim como as crianças se mostraram criativas no que diz respeito ao trajeto de entrada na instituição (dos portões até a sala de aula), elas também fazem uso do tempo/espço nesses momentos mais livres com muita criatividade, e não realizam mera reprodução esquemática desse fazer diário (DE CERTEAU, 1994). Como se trata de momentos de “brincadeiras livres<sup>23</sup>”, os(as) pequenos(as) ora ampliavam aquilo que era

<sup>23</sup> Sabemos do risco que corremos ao adotarmos a expressão “brincadeiras livres”, pois Debortoli (2009) sugere ser um “absurdo” a necessidade de os profissionais de Educação Infantil ressaltar que uma determinada brincadeira é livre. O autor defende a ideia de que deve haver o reconhecimento por parte dos profissionais de Educação Infantil da importância da participação dos docentes nos momentos de brincadeira, uma vez que, as

proposto pela professora, ora reelaboravam essa proposta e ainda existiam momentos em que as crianças elaboravam outras brincadeiras. Cremos que isso se dava em função do menor grau de “intencionalidade” das atividades propostas nesse horário.

Por volta de 8 horas da manhã, as crianças são conduzidas pela professora para o lanche, sempre na companhia das outras duas turmas de quatro anos. Algumas crianças (muito poucas) fazem o desjejum em casa e, por isso, optam por não lanche, entretanto, a grande maioria faz o lanche na companhia da professora e dos(as) colegas de sala.

Os(as) que não comem são incentivados(as) pela professora a sentarem-se encostados(as) em uma parede do hall de entrada que possui um enorme mosaico de ladrilhos – característico de todas as UMEIs projetadas e construídas pela PBH – a fim de esperarem que os(as) demais terminem o lanche, uma vez que o espaço do refeitório é pequeno e não comporta muitas turmas ao mesmo tempo. Essa parede é chamada por todos(as) (professores(as) e crianças) de “parede colorida.” Assim que acabam de lanche, as crianças dirigem-se ao hall para aguardar o restante da turma. Durante o lanche, as crianças, diariamente, aproveitam para relacionarem-se e brincarem entre si, isso quando não começavam as brincadeiras ainda dentro do refeitório. Para Neves (2005), as crianças brincam em todos (e diríamos também com todos) os momentos da rotina. Para a autora:

O brincar está presente em todos os momentos da rotina institucional. As crianças brincam o tempo todo, nos períodos ‘próprios’ para isso e também naqueles horários com outras finalidades definidas pela instituição, como nos momentos de alimentação (NEVES, 2005, p. 161).

Nesse sentido, percebemos em várias ocasiões que algumas crianças comiam rapidamente para se dirigirem ao espaço da parede colorida e interagir com outras crianças que muitas vezes, eram de outras turmas. Assim que todos(as) acabam de lanche, a professora reúne as crianças e sobe para a sala de aula. Tanto na ida quanto no retorno para a sala, nem a professora Bruna nem Mariane obrigavam as crianças a fazerem fila, mas pediam que todos(as) andem junto a elas.

Após o retorno do lanche, geralmente a professora realiza uma atividade que envolvesse a linguagem corporal (dança, jogos teatrais, brincadeiras, etc.) e a roda de conversa (quando essa não é realizada antes da ida ao refeitório). A roda de conversa é um procedimento diário no qual as crianças têm a possibilidade de, além de desenvolver a

---

interações criança-adulto são “fundamentais no processo de desenvolvimento e formação humana de ambos” (p. 69). Entretanto, assumimos esse risco por se tratar de uma expressão já legitimada no imaginário coletivo das instituições de Educação Infantil.

oralidade, expor para o grupo experiências vividas dentro e ou fora da instituição. Percebemos que a roda de conversa, no âmbito das relações vivenciadas por adultos e crianças na UMEI, conforma-se como um tempo-espaço da prática escolar em que várias dimensões da experiência são acionadas, tal como sugere Benjamin (2011): as crianças tinham a possibilidade de narrar suas experiências, pois, de acordo com esse autor, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (Benjamin, 2011, p. 201). Em várias participações percebemos que as crianças no momento da roda de conversa revisitavam a memória e articulavam elementos do passado individual aos do passado coletivo (Benjamin, 2011, p. 107). Durante inúmeras vezes presenciamos a possibilidade de construção de aprendizagens e experiências educacionais diversas a partir de assuntos discutidos na roda de conversa. Outro fato interessante é que a professora sempre usa a roda para a explicação de uma nova brincadeira ou de um novo jogo, ou ainda, para resolver coletivamente uma querela entre as crianças, e para a tomada de uma decisão coletiva do grupo.



Figura 12: a roda de conversa (extraído das filmagens de campo)



Figura 13: atividade envolvendo a linguagem corporal (extraído das filmagens de campo)

As crianças descem para o parquinho por volta de 08h40min e permanecem nesse espaço por aproximadamente 50 minutos. Existe uma escala para o uso dos parquinhos. Em dois dias da semana eles utilizam o parquinho de cima que é menor e mais aconchegante; nos

outros três dias, utilizam o parquinho de baixo, que é maior e mais desafiador. Percebemos inúmeras vezes que as crianças atuam de modo diferenciado em ambos os espaços: no parquinho do primeiro pavimento, elas brincam em grandes grupos, mais heterogêneos do ponto de vista étnico e das relações de gênero e com maior participação de crianças de outras turmas nas brincadeiras. Já no parquinho do andar inferior, elas brincam em grupos menores, mais homogêneos do ponto de vista das relações étnicas e de gênero e com menor participação de crianças de outras turmas. Corsaro (2002) atenta para a importância da inserção das crianças em contextos institucionais que possibilitam e ampliam os encontros dos(as) pequenos(as) com outras crianças e com adultos(as) diferentes dos familiares (como as instituições de Educação Infantil). Nesses contextos, segundo o autor, as crianças têm a possibilidade de ampliarem a rede de relacionamentos sociais (tanto com as crianças quanto com os(as) adultos(as)) e alargam assim, as culturas de pares nas quais se engajam e, consecutivamente, as reproduções interpretativas originárias dessas culturas. Nesse sentido, o espaço do parquinho se configura como um espaço de expansão das redes de relacionamentos e intercâmbios sociais das crianças inseridas em um contexto público de Educação Infantil.

Quando retornam do parquinho, as crianças são incentivadas pelas professoras a lavarem as mãos no banheiro e partem para a sala de aula para realizarem uma atividade que, muitas vezes, envolve ou a linguagem oral e escrita ou a linguagem lógico matemática. Comumente essa atividade detém maior centralidade em relação às outras atividades realizadas durante o dia. Ela é central em relação à distribuição do tempo do dia e do conhecimento a ela vinculado e é também central em termos de duração, pois dura cerca de 50 minutos à uma hora, quando não extrapola esse período e é retomada após o almoço, o que também demarca sua centralidade na rotina.



Figura 14: atividade em sala com a professora Bruna (extraído das filmagens de campo)



Figura 15: atividade em sala com a professora Mariane (extraído das filmagens de campo)

Em várias participações, presenciamos a organização ou a reorganização do espaço da sala de aula em função da atividade planejada para esse horário. A professora Bruna tem a preocupação de organizar o espaço da sala de aula sempre em função da atividade que realiza (o que também ocorreu em outros momentos da rotina da turma). Nesses momentos, percebíamos que a professora tinha consciência de que “a maneira de brincar e de interagir das crianças era, de certo modo, dificultada por fatores como a falta de espaço (HORN, 2004, p. 113).

Por volta das 10h10min, as crianças são conduzidas pelas professoras ao refeitório para o almoço. Assim como ocorre no lanche, as crianças da turma almoçam em companhia das de outras das turmas de quatro anos. Outrossim, logo que terminam de comer, partem rapidamente para a parede colorida e iniciam brincadeiras e outras diversas formas de interação (conversas, cantigas, danças, dentre outros). Quando todas as crianças acabam de fazer a refeição, a professora retorna com a turma para a sala.

Ao chegar à sala, as crianças imediatamente pegam as escovas e cremes dentais nas mochilas e, autonomamente, dirigem-se ao banheiro para realizarem a escovação. Em nossas participações, percebemos que as professoras não acompanham as crianças na escovação; elas somente iam até os banheiros em caso de uma eventual demora de alguma criança ou de um grupo de crianças.

Após a escovação, sempre acontece uma atividade mais livre como brinquedos ou brincadeiras em sala, um vídeo na sala de multiuso, um livro, ou desenhos. Eventualmente, pode ocorrer de as crianças terem que terminar a atividade proposta anteriormente (antes do almoço) nesse momento da rotina. As professoras Bruna e Mariane aproveitam esse espaço de tempo para colar eventuais bilhetes nas agendas e devolvê-las às crianças, bem como os cadernos de *para casa*.

Ao se aproximar de 11h10min, as professoras incentivam as crianças a organizarem a sala de aula para que todos possam ir embora. As crianças guardam os brinquedos, os materiais, organizam suas mochilas, arrumam as mesas e cadeiras (quando é o caso). Ao término da organização da sala (ou até mesmo antes dela), os motoristas de vans, pais e demais familiares chegam à porta da sala para buscar as crianças e levá-las embora.

A partir dessa breve exposição, percebemos algumas nuances que envolvem as relações cotidianas entre adultos e crianças no interior da sala de aula. São as professoras quem geralmente definem os usos dos espaços da instituição, poucas vezes as crianças têm a oportunidade de optar pelo uso de um espaço. Já a organização do tempo é fortemente marcada e demarcadora do uso dos espaços, existe o horário do parquinho, o dia do parquinho de cima e o dia do parquinho de baixo, o dia da sala de multiuso, a hora do almoço, uma atividade antes e outra depois do parquinho, dentre outras questões. Isso não quer dizer que as crianças não se manifestem quanto ao uso dos tempos e dos espaços dentro da rotina diária. O episódio a seguir retrata a manifestação de uma das crianças frente à rigidez da rotina:

*Após retornarem do lanche, as crianças e a professora constroem os combinados do dia. Ao término da conversa, uma das crianças – Márcio – interpela:  
 - Mas, professora, não está na hora de irmos ao parquinho? – e a professora responde prontamente:  
 - Ainda não! Temos que esperar as outras turminhas de quatro anos. – o menino então franze a testa, cruza os braços e responde:  
 - Ah! Todo dia a gente tem que esperar! A gente quer brincar! – afirma mantendo sua postura e expressão. (Notas do caderno de campo 09/05/2012)*

Entre os momentos fixos da rotina institucional (entrada, saída, os momentos de refeições, momento do parquinho, dentre outros) ocorrem atividades em sala que são dirigidas, isto é, são dotadas de maior intencionalidade educativa. Por exemplo: entre o momento da entrada e o do lanche, as crianças participam de atividades que envolvem jogos de montar e roda de conversa; entre o lanche e o parquinho comumente ocorre uma atividade corporal; após o parquinho e antes do almoço há uma predominância de atividades e situações que envolvam o conhecimento lógico-matemático e a linguagem oral e escrita. Já no período compreendido entre o almoço e a saída há situações de organização do espaço e atividades livres ou o término de uma atividade que não se concluiu.

Existem momentos em que as crianças ampliam e ou reelaboram o que estão realizando. São comumente momentos e situações em que as professoras menos interagem com as crianças, o que não quer dizer que os(as) pequenos(as) não busquem ampliar e ressignificar as propostas das professoras (como veremos mais detalhadamente nos capítulos que se seguem). Em muitas vezes, as professoras percebem e permitem a ampliação ou

reelaboração, esse acontecimento depende em grande medida do grau de liberdade de escolha das crianças.

Diante dessa exposição, em que buscamos sintetizar a rotina diária das crianças dentro da UMEI, torna-se relevante refletirmos acerca de como as crianças percebem a instituição de Educação Infantil na qual estão inseridas. Trataremos dessa questão a seguir.

# **A UMEI NA VISÃO DAS CRIANÇAS**

### 3. A UMEI NA VISÃO DAS CRIANÇAS

Este capítulo versa sobre a visão das crianças acerca da instituição de Educação Infantil que frequentam cotidianamente. Os instrumentos utilizados na construção dos dados que subsidiam as análises recorrentes deste capítulo foram: as entrevistas, o desenho articulado com a oralidade, as fotografias produzidas pelas próprias crianças também articuladas com a oralidade e as notas de caderno de campo.

Do ponto de vista das crianças pesquisadas, a instituição de Educação Infantil é compreendida como um espaço de aprendizagens comuns ao processo de escolarização. Nesse sentido, a UMEI se configura – para as crianças – como um espaço de aprendizagens escolares e tem como principal tarefa realizar uma iniciação/introdução dos(as) pequenos(as) no universo escolar. Essas aprendizagens ocorrem no nível das relações intergeracionais, ou seja, na relação delas com as professoras e demais adultos da instituição e no âmbito das relações intrageracionais isto é, também nas relações entre as crianças.

Em contrapartida, outra característica predominante (que diz respeito à UMEI na ótica das crianças) atribui à instituição o estatuto de espaço de encontro, no qual as crianças têm a possibilidade de se relacionarem socialmente com outras crianças e com outros adultos, diferentes daqueles encontrados no interior das famílias delas.

#### 3.1.A UMEI como espaço de aprendizagens escolares

O contato que estabelecemos com as crianças na Instituição de Educação Infantil permitiu apreender elementos que ampliaram nossa compreensão acerca de como elas percebem a própria experiência nesse contexto, evidenciando vivências relativas ao espaço físico, aos adultos, aos pares, às *atividades*, situações e condições a elas oferecidas.

Um dos elementos evidenciados refere-se ao fato de que, do ponto de vista das crianças pesquisadas, a instituição de Educação Infantil é compreendida como um espaço de aprendizagens próprias do processo de escolarização. Nesse sentido, a UMEI se configura – para as crianças – como um espaço de aprendizagens escolares e tem como principal tarefa realizar uma iniciação/introdução dos(as) pequenos(as) no universo escolar. Tal afirmação torna-se mais visível nas falas de Marcelo, Ana e Maria Clara:

*“Venho escrever, brincar e fazer desenho; essas coisas”. (Marcelo – 05/08/2012)*  
*“Ah, escrever, fazer atividade e brincar no parquinho de cima ou no de baixo. Brincar é no parquinho. As outras coisas a gente faz na sala”. (Ana – 05/08/2012)*  
*“Estudar! Aprender as coisas... brincar! Aqui tem muitos brinquedos”! (Maria Clara – 06/08/2012)*

Na fala dos(as) pequenos(as) é possível perceber uma hierarquia estabelecida entre as atividades realizadas por eles(as) no interior da instituição: escrever, fazer atividade e aprender são palavras que surgem nos dizeres de algumas crianças, seguidas de outras situações e vivências tais como brincar e desenhar. A mesma predominância das atividades de “escrever” e “estudar” também ocorreram em algumas fotografias produzidas pelas crianças, tal como as fotografias produzidas por Márcio e Gabriel que são, igualmente, ilustrativas dessa afirmação:



*Pesquisador: – Olha, Márcio, das fotos que você tirou das coisas que você faz na UMEI, qual delas você gosta mais?*

*Márcio: – Do parquinho!*

*Pesquisador: – Mas nessa hora você quis tirar foto da sala também que eu lembro! Você também gosta da sala?*

*Márcio: – Gosto!*

*Pesquisador: – Por quê?*

*Márcio: – É porque lá a gente aprende um tanto de coisas com a Mariane e a Bruna!*

*Pesquisador: – Que coisas?*

*Márcio: – Escrever, contar, coisas assim! (04/09/2012)*

Figura 16: Foto de Márcio



*Pesquisador: – Gabriel, das coisas que você tirou foto que você faz aqui na UMEI, quais são as que você mais gosta?*

*Gabriel: – Estudar!*

*Pesquisador: – E o que você estuda?*

*Gabriel: – Eu aprendo as letras, escrevo, desenho, aprendo os números! (06/09/2012)*

Figuras 17 e 18: Fotos de Gabriel

Tanto Márcio quanto Gabriel, aos serem solicitados a fotografar as coisas que eles e as demais crianças realizavam cotidianamente na UMEI, partem para a sala de aula

primeiramente. Cabe ressaltar que a produção das fotografias com todas as crianças partia sempre do hall de entrada da instituição e a grande maioria delas foi realizada no momento em que a turma se encontrava no parquinho.

Embora Márcio, ao dialogar sobre a produção de suas fotografias com o pesquisador, inicie sua fala dizendo que o que mais gostava de fazer na instituição era brincar, ao ser solicitado a registrar o que mais fazia na UMEI busca imediatamente se dirigir ao andar de cima (mais especificamente a sua sala de aula) onde registra as mesas e alguns nomes dos colegas que estavam escritos no quadro. Antes da ida da turma para o parquinho, a professora havia realizado um bingo de letras com as crianças, essa tal foto foi suprimida por questões éticas, já que trazia em seu conteúdo os nomes das crianças e da professora da turma escritos na lousa.

No caso de Gabriel, quando o pesquisador lhe pede que registre as coisas que faz na UMEI assim como ocorre com Márcio, o menino se dirige prontamente à sala de aula onde fotografa os cadernos de *para casa* e os potes de lápis – ambos colocados no armário da sala e ao alcance das crianças. No dia anterior, as crianças tinham levado *atividade* para ser realizada em casa junto às famílias e tinham entregado os cadernos à professora logo no início do dia.

Em ambos os casos, fica clara a aderência das crianças às situações vividas por elas – o que caracteriza a experiência infantil como uma forma não representativa de dar sentido ao mundo em seu entorno e mostram-nos o que, pelo menos naquele momento, há de significativo no cotidiano das crianças inseridas em uma instituição pública de Educação Infantil.

Assim como nas fotografias, a ideia das aprendizagens escolares, de acordo com a visão das crianças, também se mostra presente na produção gráfica destas, como no caso de Ana e Maria Clara que esboçam em seus desenhos essa assertiva:



*Pesquisador: – Me fala sobre seu desenho!*

*Ana: – Eu fiz a nossa sala!*

*Pesquisador: – Então me mostra as coisas que tem na sala?*

*Ana: – Aqui está a mesa! Em cima dela tem uns trabalhinhos que a gente estava fazendo. Ali tem o armário; e os livros. (10/07/2012)*

Desenho 1: Ana desenha “O lugar da UMEI em que eu fico mais tempo”



*Pesquisador: – Me conte sobre seu desenho Maria Clara!*

*Maria Clara: – Essa sou eu e a outra é a Ana!*

*Pesquisador: – E o que vocês estão fazendo?*

*Maria Clara: – Escrevendo o nome!*

*Pesquisador: – E o que você mais gosta de fazer na UMEI?*

*Maria Clara: – Atividade! (03/07/2012)*

Desenho 2: Maria Clara desenha “Eu e meus amigos na UMEI”

Parece-nos que, do ponto de vista das crianças, estar na escola subentende certo tipo de trabalho, certo conjunto de atividades realizadas por todos(as). Nesse sentido, existe certo grau de compreensão, por parte das crianças, de “que esses são momentos valorizados em seu contexto cultural, tanto pelas educadoras como pelas famílias” (NEVES, 2005, p. 119), ou seja, parece-nos que as crianças também partilham e participam “de uma cultura discursiva na qual a escola serve para ensinar a ler e a escrever” (SILVEIRA, 2004, p. 5).

Com menor frequência, mas ainda com certa representatividade em nosso *corpus* de pesquisa, surgem nas falas das crianças outros fazeres que, do ponto de vista de nossos interlocutores, são passíveis de serem aprendidos e explorados dentro da instituição de Educação Infantil. Tal exploração toma contornos mais definidos na realização de atividades e vivências que envolvam desenhar, pintar, colorir, colar, dançar, dentre outras, conforme podemos perceber na fala de algumas das crianças:

*“Desenhar, colorir e brincar com os brinquedos”! (Gabriel – 01/08/2012)*

*“Brincar, colorir e até fazer atividade. E também a gente vai lá fora e brinca com os brinquedos”. (Carina – 07/08/2012)*

*“Eu desenho, coloro, vejo livros!” (Jéssica – 05/08/2012)*

*“Massinha, pintura... De massinha! Com a massinha dá pra fazer um “tantão” de coisas”! (Márcio – 05/08/2012)*

Percebe-se nas falas das crianças a presença de inúmeras linguagens no cotidiano das mesmas, tal como sugerem Malaguzzi (1999) em seu célebre poema “As cem linguagens da criança” e alguns autores(as) da pedagogia da infância italiana como Lilian Katz (1999) que postula que além de gostarem de explorar as linguagens gráficas (e plásticas), as crianças, por meio de tais linguagens são capazes de “explorar os conhecimentos, reconstruir algo que já conheciam” anteriormente (p. 38). Entretanto, tanto no âmbito da pesquisa quanto no interior das instituições de Educação Infantil de nossa cidade, percebe-se que as crianças exploram

pouco as linguagens gráficas, o que nos leva a refletir sobre as seguintes questões: “Qual o lugar das artes no interior das instituições de Educação Infantil na contemporaneidade? Qual o lugar das artes na prática dos profissionais das escolas infantis? Será que as instâncias de formação desses profissionais têm discutido a importância de tais linguagens para a prática em sala de aula nas instituições de Educação Infantil?” Essas são provocações que, infelizmente, essa dissertação não consegue responder, todavia, faz-se necessário um aprofundamento em tais questões, uma vez que Gouvêa (2011) salienta a importância de se compreender melhor as dimensões estéticas que envolvem o fazer infantil. Segundo a autora: “cabe compreender o papel central que a produção artística exerce na construção da subjetividade e das culturas infantis, destacando a importância de uma educação estética, fundamental em um projeto de formação humana” (GOUVÊA, 2011, p. 561). Essa autora ainda alerta-nos que

A produção plástica da criança não tem compromisso com o campo artístico, mas tem em vista uma imperiosa expressão de sua subjetividade. As produções plásticas infantis constituem domínio não apenas de representação do mundo, mas necessidade de uso de linguagens, ordenação do mundo interno, através do uso de signos pictóricos (GOUVÊA, 2011, p. 561).

Essa proposição acerca dos desenhos e das pinturas, assim como das colagens e recortes tornou-se perceptível também em algumas das fotografias produzidas pelas crianças. A fotografia produzida por Carina ilustra uma das atividades tida por ela como significativa realizada por sua turma e que envolve as linguagens gráficas das crianças:



*Pesquisador: – “Carina, você já tirou bastantes fotos. Vamos sentar e ver as fotos que você tirou? Das coisas que você fotografou, qual é a que você mais gosta de fazer?”*

*Carina: – “De tudo! Porque a professora faz qualquer coisa com a gente!”*

*Pesquisador: – “Qualquer coisa? Você quer dizer um monte de coisas?”*

*Carina: – “É! Muitas coisas!”*

*Pesquisador: – “Por que você tirou essa foto da pintura?”*

*Carina: – “Porque eu adorei fazer! Foi a nossa sala que fez!”*

*Pesquisador: – “E você faz muita pintura na UMEI?”*

*Carina: – “Pouco! Muito não. Eu queria pintar mais!” (06/09/2012)*

Figura 19: Foto de Carina

Deixando de lado o protesto sobre o lugar do desenho (e das demais produções gráficas) na Educação Infantil, o que não é o foco deste trabalho e extrapolaria os limites desta dissertação, voltemos, então, ao ponto de vista das crianças por nós pesquisadas. Paula Beatriz também demonstra em seus desenhos a ideia de que a UMEI se configura como um espaço que possibilita às crianças poderem desenhar, colorir e pintar:



*Pesquisador: – Quem são as pessoas que você desenhou?*

*Paula Beatriz: – Eu desenhei: eu e as outras meninas da sala.*

*Pesquisador: – E onde vocês estão?*

*Paula Beatriz: – No parquinho!*

*Pesquisador: – Onde é o lugar da UMEI que vocês ficam mais tempo?*

*Paula Beatriz?*

*Paula Beatriz: – Na sala!*

*Pesquisador: – Por quê?*

*Paula Beatriz: – Porque a professora leva um monte de coisa pra gente fazer!*

*Pesquisador: – Que tipo de coisas?*

*Paula Beatriz: – Desenho, pintura, livro, jogo, brinquedo, essas coisas.*

Desenho 3: Paula Beatriz desenha “O lugar da UMEI em que eu fico mais tempo”

Durante várias participações, percebemos que, ao manipularem os livros dispostos pela instituição, as crianças – que ainda não são leitoras – exploravam as imagens dos mesmos, como forma de dar sentido às histórias neles contidas, o que também exprime a dimensão estética plausível contida nos fazeres infantis, como bem assinala Gouvêa (2011).

De modo menos frequente aparece, por entre as entrevistas, nas fotografias e nos desenhos das crianças, a ideia de que na UMEI se aprendem hábitos de higiene e normas de convívio e bem-estar nos diversos ambientes da instituição – e, quiçá, fora dela – entre os diversos atores sociais lá presentes, como se pode perceber nas falas das crianças:

*“Ah, aprende a fazer as atividades, aprende a não ficar na rua; aprende que o carro pode atropelar e que tem que olhar para o lado e para o outro para o carro não atropelar. Aprende a comer com educação”! (Brenda – 01/08/2012)*

*“É! Aprende que tem que lavar as mãos depois que vai ao banheiro; eu aprendi também que quando a gente chega do parquinho tem que lavar as mãos”. (Paula Beatriz – 01/08/2012)*

*“Aprende que não pode brincar de brincadeira que machuca! Se correr acaba machucando e fica doendo”! (Patrícia – 06/08/2012)*

*“Aprende a não sujar demais o banheiro”! (Márcio – 05/08/2012)*

*“Eu não gosto é de quando alguém me bater, brigar comigo e me beliscar”. (Carina – 07/08/2012)*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) enfatizam a responsabilidade das instituições de Educação Infantil de elaborar, no âmbito de construção de suas propostas pedagógicas, situações de cuidados e educação que respeitem e fundamentem-se nos seguintes preceitos: princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2009).

No sentido atribuído às práticas de educação e cuidado desenvolvidas na instituição de Educação Infantil pelas diretrizes, do ponto de vista das crianças, as vivências na UMEI conduzem-nas a aprenderem princípios éticos da autonomia, como nas falas de Brenda: *“Aprende a não ficar na rua; aprende que o carro pode atropelar e que tem que olhar para o lado e para o outro para o carro não atropelar. Aprende a comer com educação”!* – e de Paula Beatriz: *“Aprende que tem que lavar as mãos depois que vai ao banheiro”* – assim como os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, conforme expresso na fala de Patrícia: *“Aprende que não pode brincar de brincadeira que machuca! Se correr acaba machucando e fica doendo”* – e Carina: *“Eu não gosto é de quando alguém me bater e brigar e me beliscar”*.

Também nas fotografias de Jonas e Brenda, a ideia de que a instituição de Educação Infantil tem como tarefa ensinar as crianças normas de convívio e bem-estar nos diversos ambientes, que envolvem dimensões da vida cotidiana se faz presente:



Figura 20: Foto de Jonas

*Pesquisador: – Por que você fotografou essa professora com os meninos?*

*Jonas: – Porque eles estavam brigando por causa do velocípede. A Bruna fala que não pode brigar!*



Figura 21: Foto de Brenda

*Pesquisador: – Quando eu te pedi para fotografar os lugares que você não gosta, você tirou essa foto! É no parquinho, e você disse que gosta de brincar no parquinho! Por que você tirou essa foto? Você não gosta do parquinho?*

*Brenda: – Eu gosto! Só que no parquinho de cima a gente não pode brincar com o velocípede; só os bebês!*

No que diz respeito ao uso de velocípedes em cada um dos parquinhos da instituição, presenciemos formas de ação diferenciadas por parte das crianças. No caso do parquinho de

cima, onde ficam dispostos velocípedes menores (destinados às crianças de zero a dois anos), presentes na fotografia e no protesto de Brenda, as crianças são impedidas pelas professoras de utilizar tais brinquedos. Em várias participações, percebemos que as crianças muitas vezes transgrediam de modo estratégico a ordem instituída pelas professoras, conforme sugere o episódio abaixo:

*Nesse espaço, como já presenciado outras vezes, as crianças são proibidas de andar de velocípede, uma vez que, os que estão dispostos ali, são menores e direcionados às crianças de um e dois anos de idade. Sempre que começam a se sentar nos velocípedes são prontamente advertidas pelas professoras. Assim que estas se distraem ou trocam de lugar com as outras profissionais para o café, as crianças voltam a transgredir as regras e brincam até que uma das professoras perceba a faceta das crianças e as tira novamente dos brinquedos. (notas do caderno de campo – 25/05/2012)*

No contexto português, Manuela Ferreira identifica em artigo no qual apresenta dados de sua tese de doutorado formas estratégicas de as crianças transgredirem a ordem institucional adulta. Para ela, no momento da arrumação da sala de aula, as crianças buscavam formas de continuar brincando em meio à arrumação demandada pela professora. Nesse sentido, salienta Ferreira, as formas de transgressão das crianças se configuram pelo “acionamento [de] estratégias que visam fazer face ao poder adulto para, ao mesmo tempo, prosseguirem uma das acções e valores mais importantes da cultura de pares infantil – desenvolver acções comuns com outras crianças, vulgo, brincar” (FERREIRA, 2005, p. 117), dentre outras coisas. Assim como as brincadeiras no momento de organização da sala de aula, o fato de as crianças usarem de modo estratégico a mudança das professoras para continuar a brincar com os velocípedes também se configura como uma forma de transgressão à ordem adulta, o que demonstra toda a potencialidade delas frente à complexidade das relações sociais vivenciadas no interior da UMEI.

Em relação à fotografia produzida por Jonas, em várias das participações realizadas no parquinho de baixo, percebemos que as crianças, quando se encontram nesse espaço, fazem uso estratégico do adultocentrismo, isto é, apropriam-se do poder legitimado e instituído pelo(a) adulto(a) inserido no contexto de Educação Infantil como forma de tirar proveito próprio nas brincadeiras, como elucida o registro abaixo:

*Pude perceber que não só as crianças da turma da professora Bruna, mas de modo geral, as crianças em sua totalidade usam de modo estratégico a posição hierárquica dos adultos ali presentes a seu favor na disputa por objetos e espaços no parquinho. Geralmente, quando querem usar um velocípede, por exemplo, não negociam diretamente com as outras crianças; vão imediatamente à professora ou a outro adulto que por ali estiver alegando que “fulano não quer me emprestar o velocípede”. Ou “Fulano não quer me deixar andar”. Em outros dias, esse fato já*

*tinha acontecido comigo, porém, hoje, como eram poucas turmas juntas inicialmente e, portanto, o número de adultos era também menor, as crianças recorriam também a mim com essa estratégia. Meu posicionamento, nessa situação, foi de dizer para as crianças: “fala para sua professora”. As crianças então emburravam e iam tentar persuadir outros adultos ali presentes. (notas do caderno de campo – 15/05/2012)*

Manuela Ferreira (2008) ainda discute as formas de apropriação do poder do adulto por parte das crianças. Para ela, as crianças deixam claro que entendem o adultocentrismo como forma de posição hierárquica e as problemáticas de poder emergentes da relação intergeracional. A respeito do uso do adultocentrismo pelas crianças, essa autora infere que

O conhecimento do mundo social dos adultos e das formas dominantes de pensar desigual e distintamente “os grandes” e os “pequenos” pelas crianças que [...] foi revelador de como são também elas próprias quem, perante os adultos, fazem uso estratégico do adultocentrismo, participando por esta via da reprodução social e geracional (FERREIRA, 2008, p. 157).

Os dados apresentados possuem certa congruência: todos evidenciam que, do ponto de vista das crianças, a UMEI as inicia (ou introduz) no universo escolar. Universo esse repleto de fazeres, saberes e normas que elas não necessariamente possuem, mas que aprendem no “aqui e agora”, no tempo presente das vivências educacionais dentro da instituição de Educação Infantil. Todavia, as crianças não apenas veem a UMEI como um espaço de aprendizagens escolares, outrossim, também a percebem como um espaço de encontros.

### **3.2. A UMEI como espaço de encontro**

As crianças demonstram que, na UMEI, dispõem da possibilidade de se relacionarem socialmente com outras crianças, a começar pelas relações estabelecidas entre elas, ou seja, elas se relacionam com as crianças que convivem cotidianamente entre si em sala de aula, conforme percebemos nos dizeres de algumas delas:

*“A gente vem e fica ali dentro. Dentro da nossa sala! Lá tem os brinquedos que eu brinco com meus colegas”! (Marcelo – 05/08/2012)*

*“Eu venho brincar com os brinquedos! Eu também gosto de brincar de filhote com os colegas! A gente brinca de carro. A gente gosta mais disso”! (Márcio – 05/08/2012)*

*“Na sala da Bruna. Lá, lê livros; brinca com amiguinhos”! (Guilherme – 06/08/2012)*

*“A gente vem pra brincar! A gente brinca no parquinho; de esconde-esconde; de pique”! (Patrícia – 06/08/2012)*

A maioria dos intercâmbios entre as crianças que convivem juntas ocorre na sala de aula, o que não quer dizer que as relações sociais entre as crianças por nós pesquisadas não ocorram em outros espaços da instituição de cuidados e educação:



*Brenda: – “Toma, Sandro, terminei!”*

*Pesquisador: – “O que você desenhou Brenda?”*

*Brenda: “Essa é a Bruna, essa sou eu e aqui está a Ana, a Jéssica e a Carina.”*

*Pesquisador: – “Onde vocês estão?”*

*Brenda: “Na sala de vídeo, brincando com o jogo do pano e da bola”.*

Desenho 4: Brenda desenha as pessoas de que ela mais gosta na UMEI



*Márcio: – Sandro, deixa eu te mostrar meu desenho agora?*

*Pesquisador: – Claro, Márcio, me mostra!*

*Márcio: – É a Jéssica! Ela está no parquinho correndo!*

*Pesquisador: – E você? Não está correndo com ela?*

*Márcio: – Não! Eu fiquei sentado descansando!*

Desenho 5: Márcio desenha: “A pessoa de que ele mais gosta na UMEI”

As fotografias produzidas pelos(as) pequenos(as) também elucidam essa assertiva acerca das relações entre as crianças da turma:



*Pesquisador: – E quem são as pessoas de que você falou que fotografou e que você gosta?*

*Marcelo: – Todos os colegas, mas, eu gosto mais do João, da Ana, da Paula Beatriz e do Gabriel!*

Figura 22: foto de Marcelo



Figura 23: foto de João

*Pesquisador: – O que você fotografou quando eu pedi para fotografar as coisas que você gosta de fazer na UMEI?*

*João: – O parquinho!*

*Pesquisador: Por quê?*

*João: – Porque lá eu brinco!*

*Pesquisador: – Com quem?*

*João: – Com o Gabriel, o Márcio, o Marcus e o Júlio.*

Essa noção de que o espaço/tempo da instituição de Educação Infantil se configura como um ambiente onde as crianças têm a possibilidade de se encontrar com seus pares extrapola o nível de relação entre as crianças da mesma sala de aula e expande-se para as relações sociais vivenciadas em parceria com as crianças de outras turmas, o que também se torna perceptível nas falas das crianças:

*“Todo dia a Bruna leva a gente pra brincar com os coleguinhas no parquinho”!*  
(Jéssica – 05/08/2012)

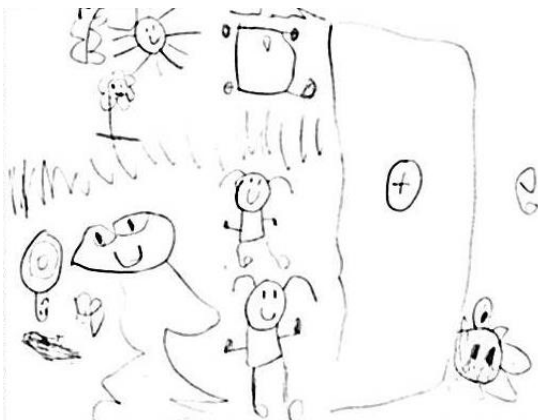
*“Eu venho encontrar os amiguinhos aqui na escola! Pra brincar com os amiguinhos de toda a escola”!* (Guilherme – 06/08/2012)

*“Eu gosto do refeitório onde a gente almoça. E gosto das crianças que almoçam com a gente! É muito gostoso”!* (Márcio – 05/08/2012)

*“Brincar de bola aqui! Brincar com minhas amigas e meus amigos! Mas eu brinco com crianças de outras salas também”!* (Gabriel – 01/08/2012)

*“Eu gosto do parquinho também, porque lá a gente brinca. Brinca com muitas crianças”.* (Brenda – 01/08/2012)

Os desenhos produzidos por nossos(as) pequenos(as) interlocutores(as) também demonstram que a UMEI se configura para o grupo geracional pesquisado como um espaço de encontro das crianças e, de certo modo, também nos conduzem a refletir sobre a potencialidade do contexto da instituição de Educação Infantil no desenvolvimento sociocultural das crianças:



*Pesquisador: – Brenda, o que você mais gosta de fazer aqui na UMEI?*

*Brenda: – Eu gosto é de brincar com as crianças no parquinho!*

*Pesquisador: – Mas na sala também dá pra brincar não, dá? Por que no parquinho?*

*Brenda: – No parquinho a gente brinca com crianças de outras professoras também!*

Desenho 6: Brenda desenha o lugar da UMEI de que ela mais gosta



*Pesquisador: – E você Carina, me fala sobre seu desenho?*

*Carina: – Essa sou eu! Eu estou no parquinho brincando com terra!*

*Pesquisador: – E você gosta mais do parquinho do que da sala?*

*Carina: – É!*

*Pesquisador: – Por quê?*

*Carina: – Porque eu brinco com meus coleguinhas! Todos os coleguinhas da escola!*

Desenho 7: Carina desenha “O lugar da UMEI de que ela mais gosta”

Do mesmo modo, as fotografias produzidas pelas crianças sugerem que, do ponto de vista dos(as) pequenos(as), a UMEI se torna um espaço de encontro:



*Pesquisador: – E quais são os lugares da escola de que você gosta?*

*Gabriel: – O parquinho!*

*Pesquisador: – Qual deles?*

*Gabriel: – Os dois!*

*Pesquisador: – Por quê?*

*Gabriel: – Porque a gente brinca com os colegas lá!*

*Pesquisador: – Os colegas da sala?*

*Gabriel: – De toda a UMEI! De todas as salas!*

Figura 24: foto de Gabriel



*Pesquisador: – Quando nós começamos a tirar foto eu vi que você parou e tirou fotos do parquinho. Por que você tirou essas fotos?*

*Jéssica: – Porque eu brinco com eles todo dia lá!*

*Pesquisador: – Eles quem?*

*Jéssica: – Meus colegas ué?*

*Pesquisador: – De sala? Colegas de sala?*

*Jéssica: – Também, mas todos da escola!*

Figura 25: foto de Jéssica

De modo menos acentuado, aparece entre os dados produzidos juntamente às crianças a ideia de que a UMEI também proporciona às crianças relacionamentos sociais com adultos

distintos daqueles que se encontram no ambiente familiar, assim como visualizamos nas falas de nossos interlocutores:

*“De brincar com a professora, com os outros meninos, os colegas, ué? A professora fica lá [no parquinho] e os colegas também. E todo mundo brinca; aí eu brinco com eles”!* (Marcelo – 05/08/2012)

*“A brincadeira, a gente aprende com a Bruna. Ela brinca com a gente e ensina um monte de brincadeiras. É ela quem ensina”.* (Paula Beatriz – 01/08/2012)

*“Gosto de brincar lá fora, mas a professora nunca deixa”!* (Patrícia – 06/08/2012)

Percebe-se nas falas das crianças a centralidade das professoras nas decisões e na organização dos momentos, espaços e situações que envolvem as relações entre os(as) pequenos(as) e destes(as) com os adultos. Isso demonstra certo nível de intencionalidade dos adultos na maioria das práticas e experiências vividas nos diversos espaços, momentos e situações que se desenrolam no interior da instituição. Mais ainda, a percepção das crianças aponta para a compreensão de que os adultos não somente as vigiam e as ensinam, como também cuidam delas, o que se torna visível no desenho de Brenda:



*Pesquisador: – Que desenho bacana, Brenda! Me fale sobre ele!*

*Brenda: – É a UMEI. A gente estuda aqui em cima! No meio fica o parquinho de cima e o lugar de comer! Embaixo fica o parquinho de baixo.*

*Pesquisador: – E quem fica nesses lugares todos que você falou?*

*Brenda: – Todo mundo!*

*Pesquisador: – Todo mundo? Mas, quem?*

*Brenda: – As crianças!*

*Pesquisador: – Só criança?*

*Brenda: – Adulto também! Os adultos cuidam da gente!*

Desenho 8: Brenda desenha “Eu na UMEI”

Diante dos dados aqui apresentados, é possível pensar que a partir das relações estabelecidas entre as crianças da turma com outras de outras salas, cada uma delas consegue ampliar sua rede de relacionamentos sociais (CORSARO, 2011), quando se encontram inseridas em espaços, situações e momentos que possibilitem o encontro e o relacionamento com o maior número de crianças possível – o que extrapola o convívio em sala de aula. No parquinho, por exemplo, as crianças têm a possibilidade de se relacionarem com as outras de outras turmas e de idades diferenciadas (mais novas e mais velhas que elas). Tais experiências evidenciam que a instituição de Educação Infantil configura-se como espaço potencial de desenvolvimento humano (SILVA e VIEIRA, 2008), favorecendo e ampliando relações intra e intergeracionais, bem como o domínio dos espaços e aprendizagem de práticas culturais fundamentais da experiência de adultos e crianças.

É preciso também se reportar a Florestan Fernandes, que desenvolve um estudo com crianças que brincavam livremente pelas ruas dos bairros de São Paulo na década de 1940. A rua se configurava como um espaço de relacionamentos sociais das crianças daquele período histórico, contexto esse muito diferente dos dias atuais, pelo menos para algumas crianças e algumas infâncias. Müller, Carvalho e Sampaio (2009) fazem uma interessante indagação quanto aos espaços contemporâneos de relações sociais infantis. Segundo as autoras, “de fato, em nosso mundo urbano, onde mais existem coletivos de crianças?” (p. 198). Diante do exposto, percebe-se a importância, pelo menos para o grupo de crianças por nós pesquisado, da instituição de Educação Infantil como locus de interações sociais das crianças menores de seis anos dos grandes centros urbanos e consecutivamente como locus da experiência infantis contemporâneas, como veremos a seguir.

**A COMPLEXA SUTILEZA QUE ENVOLVE A  
EXPERIÊNCIA INFANTIL**

#### 4. A COMPLEXA SUTILEZA QUE ENVOLVE A EXPERIÊNCIA INFANTIL

Este capítulo apresenta algumas reflexões sobre as experiências vivenciadas pelas crianças no interior da instituição de Educação Infantil. Os elementos ora apresentados derivam da observação do cotidiano das crianças no âmbito da UMEI e têm as notas em caderno de campo e os registros audiovisuais realizados durante a pesquisa empírica como principais instrumentos de produção de dados.

Algumas das experiências infantis mais significativas desenvolvidas no âmbito da UMEI são habitualmente construídas pelas crianças na articulação com experiências oriundas de situações vivenciadas fora do ambiente escolar, obedecendo ao princípio da continuidade das experiências, assim como Benjamin sugere no ensaio “Sobre o Programa de Filosofia Futura”. Nesse sentido, o surgimento das experiências vividas no interior da instituição de cuidados e educação destinados às crianças menores de seis anos está condicionado à junção de outras experiências advindas de outros espaços institucionais, portanto, sociais. Observamos que as crianças articulam vivências anteriores àquelas vivenciadas na UMEI e também situações previstas ou desejadas de serem vividas por elas em momentos futuros. O episódio a seguir ilustra essa situação:

*As crianças estão confeccionando um cartão para o Dia das mães. A professora Bruna havia planejado a atividade em dois momentos: primeiro seria feita uma pintura a dedo em um coração pelas crianças e após a secagem o cartão (que tinha silhueta de coração) seria colado numa espécie de dobradura em formato de flor suspensa por um palito de picolé. Como já estavam se dispersando, a professora, após negociar com a turma, interrompe a atividade e sugere que elas escolhessem alguns brinquedos enquanto a tinta dos cartões secava. Ana então interpela a professora:*

*– Bruna? Eu não quero brincar não! Eu quero tudo! – a professora olha para a menina e, sem muito entender, pergunta:*

*– Como assim? Tudo o quê?*

*– Tudo, Bruna! Quero fazer o cartão! – a professora então deixa que a menina termine a confecção de seu cartão.*

*Ana ficou sentada sozinha por aproximadamente vinte e cinco minutos terminando seu cartão enquanto as demais crianças da turma brincavam livremente pela sala de aula, mesmo depois de a professora lhes explicar que, após a brincadeira, todas elas terminariam seus cartões. A menina recusou inúmeros convites dos(as) colegas que insistiam em chamá-la para brincar. Ana se mantinha sentada e concentrada na confecção de seu cartão (notas do caderno de campo, 11/05/2012).*

A ação de Ana parece evidenciar seu total envolvimento com a situação, com a atividade e isso por meio da criação de um objeto provavelmente carregado de afeto. Nesse momento, ela propôs e viveu um isolamento do grupo. Todo o seu corpo estava na atividade –

na confecção do cartão – que, provavelmente, ligava-se às possíveis experiências posteriores a serem vividas no momento da entrega do cartão para a mãe. Contado o tempo de realização da primeira etapa da atividade (quando todas as crianças participaram e que durou aproximadamente cerca de 25 minutos) e o tempo que a menina ficou sentada sozinha concentrada na feitura de seu cartão (que gira em torno de 25 minutos) totaliza um montante de 50 minutos aproximadamente, o que contraria o imaginário coletivo presente nas instituições de Educação Infantil que postula a ideia de que as crianças possuem pouca concentração e que, por isso, as atividades na Educação Infantil têm de ser atividades rápidas.



Figura 26: A professora permite que Ana termine seu cartão enquanto as outras crianças brincam. (extraído das filmagens de campo)



Figura 27: Ana termina seu cartão, sozinha, enquanto as demais crianças brincam. (extraído das filmagens de campo)

De acordo com o fato acima relatado, é interessante notarmos a tentativa de interpretação da fala da criança por parte da professora. Após devolver as tintas e o cartão para Ana voltar a realizar sua atividade, Bruna olha para o pesquisador e diz em tom de confissão: “é muito difícil interpretar as falas das crianças!” Entendemos a posição da professora, entretanto, compreender essas formas não representacionais das crianças atribuírem sentido e significado ao mundo que as cerca por meio de uma aderência (que se apresenta como uma aderência “corpórea”) às situações vividas se torna uma via relevante

para a construção de práticas pedagógicas mais significativas. Tais práticas trazem para o centro do processo pedagógico *na e da* Educação Infantil crianças e adultos numa relação menos hierarquizada, portanto, mais significativas para ambos.

Nessa atividade, Ana não foi a única criança a vivenciar uma experiência significativa com a confecção de um cartão para a mãe. Outras crianças, de modo distinto, também expressaram outras formas de envolvimento em relação à confecção de um objeto repleto de afeto para ser entregue às mães. Paula Beatriz, por exemplo, ao término da confecção de seu cartão, exclama ao pesquisador com um sorriso de orgulho no rosto: “*Sandro, olha o cartão que eu vou dar para a minha mãe*”! (registro das filmagens de campo – 11/05/2012)

Marcus, também de forma peculiar, expressa interesse pela atividade e a associação às possíveis experiências posteriores na entrega do cartão para sua mãe:

*Marcus termina de confeccionar a primeira parte de seu cartão e, a pedido da professora, vai brincar, para que sua pintura seque e ele retorne para a realização do término do cartão. Ao se dirigir à caixa de brinquedos, o menino pega um aparelho telefônico que ali está para utilização por parte das crianças e inicia uma conversa (de faz de conta) com sua mãe:*

*– Alô, mãe? Estou fazendo um cartão pra você! Quando chegar eu te dou, está bem? Tchau, beijo (notas do caderno de campo – 11/05/2012).*

Tanto Ana e Paula Beatriz quanto Marcus demonstraram, cada qual a seu jeito, formas particulares de como a experiência de confeccionar um cartão para suas mães foi significativa, uma vez que se configura como uma atividade carregada de afeto e de emoções que poderá ser ampliada nas experiências posteriores de entrega do objeto. Goulart (2005) salienta a importância de atentarmos para as várias formas pelas quais as crianças se engajam na atividade proposta pelas professoras. Segundo ela, “crianças entusiasmadas, engajam em ações (fala, gestos, movimentos) de forma muito diferente daquela planejada pelo professor” (GOULART, 2005, p. 167). Nesse sentido, percebemos, frente à peculiaridade das formas com que cada criança propõe as próprias formas de envolvimento, de participação e de significância em relação à confecção do cartão, a complexa sutileza que envolve a experiência infantil.

Outra dimensão das experiências vividas no âmbito da instituição de Educação Infantil diz respeito ao caráter relacional das experiências que são desencadeadas a partir das relações com os(as) adultos(as) (professores(as) ou não), ou das relações entre as crianças, princípio este que Sarmiento (2004) nomeia como interatividade das culturas da infância. Nesse sentido, as crianças buscam construir uma espécie de ampliação de suas experiências a partir das

relações com as professoras (que podem ser atividades propostas ou não pela mesma). O episódio abaixo descreve essa afirmação:

*A professora Bruna apresenta às crianças a proposta do dia dizendo que elas iriam brincar de bingo de letras e, após a brincadeira, iriam escrever as letras sendo que, em seguida, poderiam brincar. A professora, então, entrega as cartelas e as tampinhas para as crianças marcarem as letras sorteadas. As crianças então começam a repetir: “BINGO, BINGO, BINGO...” a professora as incentiva a examinarem o objeto perguntando sobre a cor, quantas letras cada cartela possuía, etc.*

*A professora combina com as crianças que a brincadeira iria durar até a segunda criança completar sua cartela. A professora então escreve no quadro: “BINGO”; e logo abaixo coloca “1º” e deixa lugar para escrever o nome da criança campeã; abaixo escreve “2º” e também reserva espaço para escrever o nome da criança. Márcio questiona a professora por que ela não havia escrito o “M” de seu nome e a mesma responde que não escreveu porque aquelas palavras não tinham a letra “M”, mas se ele batesse o jogo, escreveria todo o nome dele no quadro.*

*Começa a brincadeira e quando sorteia a primeira letra, ela pergunta qual era e as crianças não sabiam, mas apontam para o painel atrás das mesas que tem o alfabeto para a letra “Q”. Assim acontece durante toda a atividade: quando não sabiam o nome da letra recorriam ao painel; quando sabiam, associavam sempre ao nome de uma das crianças (“M” de Márcio, “A” de Ana, por exemplo).*

*A primeira criança a terminar o jogo é Paula Beatriz. A professora escreve o nome da menina no quadro no espaço reservado para o primeiro lugar. Em seguida escreve o de Gabriel que é a segunda criança a bater. As crianças insistem com Bruna para a brincadeira prosseguir e ela então coloca no quadro espaço para o terceiro lugar. A terceira criança a completar sua cartela é Júlio. Márcio, insatisfeito pede à professora para que a brincadeira continuasse. A professora concorda em prosseguir, mas alega que as próximas crianças a bater não teriam o nome colocado no quadro. O menino e as demais crianças concordam e reiniciam a brincadeira. Márcio é a próxima criança a bater. Levanta-se da cadeira, estica os braços e começa a gritar: “EEEEEEEE...”, impedindo a professora de prosseguir cantando novas letras. Exige da professora que coloque seu nome no quadro e nesse momento Ana também bate. Ela explica que não escreveu o nome dele porque o combinado era de escrever apenas o nome das três primeiras crianças. Renegocia com a turma e escreve a classificação total das crianças que bateram o jogo (notas do caderno de campo – 15/05/2012).*

Esse episódio nos apresenta algumas nuances que envolvem a ampliação e o caráter situado da experiência infantil por parte das crianças. A primeira delas diz respeito à influência do ambiente (e às trocas que tais ambientes possibilitam) na construção da experiência infantil. Assim que a professora começa a sortear as letras para que as crianças marquem em suas cartelas, as mesmas buscam, em um painel construído na parede lateral da sala, o reconhecimento das letras que elas não conheciam. Cabe ressaltar que, na sala de aula em que realizamos a observação empírica de nosso estudo, a grande maioria dos materiais, brinquedos e outros objetos (bem como os murais) encontravam-se ao alcance das crianças. Isso nos leva a crer na relevância dos espaços e ambientes da instituição de Educação Infantil (em suas múltiplas dimensões que vão da infraestrutura à dimensão relacional) para a construção das experiências das crianças. Para Barbosa (2006), o espaço físico das instituições de Educação Infantil, quando bem estruturado e organizado, contribui para o

desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e que, por intermédio de sua opulência, “desafia permanentemente aqueles que o ocupam” (p. 120). Nesse episódio, percebemos que a organização do espaço da sala de aula (com a presença de um quadro com as letras) proporcionou um maior envolvimento das crianças na brincadeira, as quais poderiam utilizar das informações contidas no quadro para jogarem. É nesse sentido que Gandini (1999, p. 157) considera que os espaços e ambientes da Educação Infantil são vistos “como algo que educa a criança; na verdade ele é considerado um terceiro educador”.



Figura 28: Márcio comemora ao bater o bingo (extraído das filmagens de campo)

Outra nuance que envolve esse episódio diz respeito à intervenção das crianças na proposta da professora, a qual inicialmente havia proposto escrever no quadro apenas os nomes das duas crianças que primeiro completassem sua cartela. O envolvimento na atividade faz com que as crianças solicitem à professora a continuidade do jogo e a docente concorda em registrar mais um nome (Júlio – terceira criança a bater). Márcio, que havia perguntado à professora “o porquê” de ela não ter escrito no quadro a letra “M” de seu nome, insiste novamente com ela para continuarem o jogo, uma vez que faltavam poucas letras para o menino completar sua cartela e Bruna havia lhe prometido escrever o nome dele em toda a sua extensão se o mesmo ganhasse o jogo. Nesse sentido, a partir da aderência do menino à situação vivida, parece-nos que o jogo só terminaria para ele quando o mesmo completasse a cartela. Assim que o menino a completa levanta-se e começa a gritar: “EEEEEE”; o que impede a professora de continuar a brincadeira. A professora, então, tem que reformular o jogo e assim escreve no quadro o nome de todas as crianças envolvidas no bingo como uma espécie de classificação geral.

Percebemos, portanto, que a ação das crianças (em querer continuar jogando) fez com que a professora reformulasse a proposta algumas vezes, a partir do envolvimento delas no jogo (se antes só iriam ser escritos no quadro os nomes das duas primeiras crianças a completarem suas cartelas, ao término da atividade o nome de todas elas estava escrito lá).

Goulart (2005) evidencia que as crianças se apropriam da ação pedagógica de uma forma diferente daquela planejada pelas professoras. Em seus dizeres: “ao planejar, antevemos a execução do que foi planejado, assim como ao colocar o planejamento em prática, ele sofre constrangimentos e ampliações pela ação dos indivíduos engajados na atividade” (GOULART, 2005, p. 218). Em outro episódio, percebemos nuances parecidas, senão as mesmas, em torno da ampliação das experiências propostas pela professora por parte das crianças:

*A professora organiza a sala de aula para iniciar uma nova atividade com as crianças. Pede minha ajuda para retirar as mesas e as cadeiras da sala e deixar o ambiente livre. Bruna, então, realiza uma nova roda para explicar a próxima brincadeira para as crianças que seria de peixinho e tubarão. A professora demarcou o chão da sala com dois quadrados próximos às paredes. De um lado, em um dos quadrados, ficaria uma criança (Márcio), que seria o tubarão. No outro quadrado ficariam as demais crianças que seriam os peixinhos. Sempre que a professora tocasse o tambor, o tubarão poderia sair de sua casa e passear pelo mar. A professora me pediu que tocasse um prato e toda vez que eu fizesse isso, os peixinhos poderiam sair de casa. Quando o tubarão ouvisse o som do tambor, poderia sair de sua casa e pegar os peixinhos que estivessem fora da casa. O peixinho que fosse pego viraria tubarão. Tudo isso aconteceria com as crianças correndo pela sala, entretanto, quando a professora explica o enredo às crianças, estas optam por realizar a brincadeira arrastando-se pelo chão da sala de aula. A professora então concorda com a proposição delas e a atividade segue por volta de mais ou menos 35 min. Ao término da atividade, as crianças se dirigem ao parquinho e, por volta das 09h30min, foram comer o lanche que haviam trazido de casa em função da greve das auxiliares de serviço. Após o lanche, as crianças retornam para a sala e a professora organiza uma nova atividade. Enquanto ela se organizava, Márcio pergunta se poderia tocar o tambor só um pouquinho. A professora concorda e o menino pega o tambor e grita para a turma: “– Gente, quem quer brincar de tubarão e peixinho?” Todos aceitam. O menino pega o prato e oferece para Guilherme. Os dois meninos assumem o lugar dos adultos enquanto as demais crianças continuavam a brincadeira que a professora havia proposto. (extraído das filmagens de campo – 06/06/2012)*

A professora Bruna tinha o intento de apresentar a nova brincadeira às crianças, a qual já era conhecida e realizada por elas em outro formato conhecido como pega-pega ou pique-cola. A introdução de novos personagens ao enredo (os peixinhos e o tubarão) faz com que a totalidade das crianças presentes naquele dia se envolvesse no jogo.

Quando a professora explica o enredo da brincadeira, as crianças sugerem que em vez de correrem pela sala realizando a perseguição (que é o pano de fundo da brincadeira) seria melhor realizá-la agachados(as), o que os aproximaria dos peixes, os quais não possuem pés e que, portanto, não poderiam correr. Brincam por volta de trinta e cinco minutos e param em função de ter chegado o horário de a turma usufruir do espaço do parquinho. Passada uma hora (quando retornam para a sala depois de brincarem no parquinho e terem realizado uma refeição), quando a professora organizava uma nova atividade, Márcio pede a ela para brincar

com o tambor. Não há no pedido do menino nenhuma expressão de que ele queria continuar a brincar de peixinho e tubarão; todavia, logo que a professora responde afirmativamente, ele se apodera do tambor e do prato (que logo é oferecido a Guilherme) e convida a turma para brincarem novamente dizendo: “– *Gente, quem quer brincar de tubarão e peixinho?*” e obtém a adesão de todas as crianças presentes na sala naquele momento.



Figura 29: Bruna explica a brincadeira de peixinho e tubarão (extraído das filmagens de campo)



Figura 30: as crianças brincam de peixinho e tubarão após a explicação da professora (extraído das filmagens de campo)



Figura 31: todos brincam de peixinho e tubarão após o convite de Márcio (extraído das filmagens de campo)

A ação dos dois meninos (Márcio e Guilherme) – ao se colocarem como os protagonistas da atividade – evidencia a ampliação (ou *continuum*) das experiências

planejadas pela professora e vivenciadas pelas crianças. Outro aspecto importante contido nesse episódio diz respeito à opção das crianças por representar as personagens da brincadeira, os peixinhos e o tubarão – o que se configura, do nosso ponto de vista, como uma riqueza imaginativa que deriva da aderência à situação vivida por elas, tal como propõe Machado (2010), para quem “compreender a criança pequena mergulhada neste caldo não representacional pode mudar o rumo do impulso realista do educador, levando-o bem mais perto da experiência que a criança vivencia no mundo compartilhado entre crianças e adultos” (p. 286). Essa autora ainda salienta que é fundamental que o educador eduque seu olhar no sentido de

“ler” a corporalidade da criança de maneira sensível, inteligente e “total”. Essa leitura positiva seus modos de ser e estar, ou seja, dá aval e importância à comunicação da criança nesta linguagem, e não procura o que ali não está (conduta que negativa a maneira de ser das crianças, ao esperar delas outra coisa) (MACHADO, 2010, p. 3).

Partindo do pressuposto de que a maioria das relações desencadeadas no âmbito da Educação Infantil são conduzidas pelos(as) adultos(as) que ali convivem com as crianças, não podemos perder de vista que as ações das crianças somente são possíveis quando o ambiente da instituição de Educação Infantil (em sua dimensão relacional) proporciona e permite maior liberdade de escolha por parte das mesmas. Em outras palavras, a participação das crianças nas situações que dizem respeito à construção de suas próprias experiências está condicionada aos limites que são dados pelos(as) adultos(as) que organizam os contextos relacionais de educação e cuidado destinados às crianças menores de seis anos.

As crianças também buscam ampliar as experiências vivenciadas na relação com outros(as) adultos(as) diferentes dos(as) professores(as). Apresentamos essa assertiva baseados em um episódio no qual as crianças buscam dar sentido à experiência de pesquisa vivenciada por elas na instituição:

*Já estou há algum tempo registrando as brincadeiras das crianças no parquinho quando percebo que duas crianças (Gabriel e Maria Clara) ficam quietas, sentadas em um canto do espaço, o que contraria a postura anterior de ambos, que era de se movimentar e de se envolver simultaneamente em mais de uma brincadeira. Observo um trocar de brinquedos entre eles e decido me aproximar. Ao chegar perto das crianças, vi que Gabriel entrega uma máquina fotográfica de brinquedo (que Márcio – outra criança da turma – trouxera para o parquinho) e segura o ursinho da menina. Maria Clara, ao perceber minha aproximação, começa a brincar de tirar fotos com a máquina de brinquedo. Em seguida, ela entrega novamente a máquina a Gabriel e recomenda-lhe: “Tira ali ó, tira foto do João”. Fico próximo às crianças, mas não interfiro na brincadeira. Gabriel então me chama: – “Aqui, olha minhas fotos”! Começo a verificar algumas fotos de animais contidas no brinquedo. Pergunto-lhe, então, onde estavam aqueles animais para que eu pudesse filmá-los com a minha câmera filmadora. O menino diz que as fotos não são de verdade e me pede para ver o que eu estava filmando. Desligo a*

*filmadora e mostro-lhe as filmagens já realizadas. Gabriel e Maria Clara, então, largam os brinquedos, que são prontamente carregados para longe de nós por outras crianças, e ficam alguns minutos a observar as filmagens ao meu lado. Ao término, me pedem para repetir. Repito apenas a última tomada e digo-lhes que agora eu precisaria continuar filmando. As crianças, então, se entreolham e partem para junto das demais crianças para pegar novamente a máquina fotográfica de brinquedo e continuar a brincar de fotografar as crianças (extraído das filmagens de campo 11/05/2012).*

No que concerne à reprodução interpretativa, as crianças, ao manipularem a máquina fotográfica no parquinho, procuram registrar, pelo menos no plano da fantasia do real, os amigos de turma, buscando dar um sentido à presença de um pesquisador na sala de aula. Isso fica mais evidente no momento em que me aproximo dos dois e Maria Clara começa a representar que está tirando fotos com a máquina de brinquedo. Nesse caso, não se trata apenas de uma mera imitação do papel social ou da ação do adulto pesquisador; mais do que isso, trata-se de uma apropriação – ativa ou interpretativa como diria Corsaro (2011) – uma vez que, como bem nos lembra Benjamin (2011), as crianças “menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferentes, através daquilo com que eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si” (p. 16).

Gouvêa (2011) também corrobora essa perspectiva ao afirmar que a relevância inscrita na imitação “é que a criança seleciona, no ato imitativo, aquilo que ela busca compreender”. Ela “não imita qualquer ato, de maneira mecânica, mas seleciona, no universo adulto, aquilo de que ela quer apropriar-se” (p. 556). Isso nos remete a pensar que assim como investigamos o grupo social em questão, por ele também fomos investigados, haja vista que, para Ferreira (2008), “num processo de observação participante toda a ação da etnógrafa é igualmente alvo de intensa e esmiuçada observação por parte dos sujeitos observados” (FERREIRA, 2008, p. 158).



Figura 32: Maria Clara fotografa as crianças no parquinho (extraído das filmagens de campo)



Figura 33: Gabriel fotografa as crianças no parquinho (extraído das filmagens de campo)

Nesse episódio, que diz respeito a minha interação com as crianças, quando Gabriel me chama e decide me mostrar as fotos que estava tirando (de faz de conta) parecendo querer demonstrar mais eficiência que eu em tal tarefa, no intuito de querer manusear a filmadora. O menino também não me permite participar do jogo simbólico, uma vez que, quando lhe pergunto onde estariam os animais das fotografias para eu fotografá-los, o menino me explica que as fotos não eram de verdade. Em Santos (2010), presenciamos uma situação parecida na qual uma das meninas participante do estudo atribuía certa ineficácia aos adultos em representar por meio do faz de conta. Do mesmo modo, percebemos que o menino atribui ao pesquisador, dadas as diferenças geracionais e de poder, certa ineficiência em participar do faz de conta. Parece-nos que, para o menino, “fazer de conta” é uma especialidade das crianças (SANTOS, 2010, p. 112).

As crianças ainda demonstraram realizar um *continuum* das experiências significativas que surgem das relações intrageracionais, conforme percebemos nas situações descritas abaixo:

*Gabriel percebe que as crianças ainda estão envolvidas com a brincadeira com as letras e decide, então, brincar sozinho. Ajoelha-se no chão e começa a imitar um cachorro (brincadeira frequentemente realizada por ele e outras crianças da turma), mas ninguém lhe dá muita atenção. Engatinha para o lado de Marcus (com quem costuma brincar) e finge que iria mordê-lo. Marcus se desvia de Gabriel, sorri e começa a brincar com o amigo de cachorrinho. Sem nenhum dos dois meninos pronunciar uma única palavra iniciam uma nova brincadeira em sala (que será adensada com a participação de outras crianças) (notas do caderno de campo – 24/05/2012)*

Conforme sugere o episódio apresentado acima, as crianças habitualmente brincam de filhotes em sala de aula. Claro que na brincadeira de filhotes – que se assemelha a uma brincadeira de casinha que possui como personagens uma família de cachorrinhos – todas (ou quase todas) as crianças da turma brincam, havendo uma variação das crianças que brincam em determinados dias. Porém, nas observações por nós realizadas, percebemos que existe uma

base de crianças que são geralmente as que propõem o brinquedo e que estão presentes em quase todas as ocorrências da brincadeira em nossas observações (Gabriel, Marcus, Júlio, Ana, Maria Clara e Paula Beatriz). Nesse sentido, parece-nos que se torna comum entre eles brincar de filhotes e basta apenas um agachar e um latido de mentira, numa espécie de convite corporal, para solicitar a presença do(a) outro(a) para brincar assim como Gabriel faz. O mesmo pode ser percebido em outro episódio que envolve o grupo de crianças acima citado:

*Ana se levanta e pergunta à auxiliar se a professora Bruna não iria chegar. A auxiliar lhe explica que hoje a professora não viria. Ana, Maria Clara e Gabriel deixam a mesa e vão para debaixo da bancada onde costumam brincar com outras crianças de filhotes. Marcus, ao ver a nova brincadeira dos(as) colegas, fica de longe a observar. Quando percebe que Gabriel se levanta, Marcus se agacha e finge rosnar para Gabriel como se ele fosse um cachorro. Gabriel, por sua vez, entende o convite do colega e inicia imediatamente a brincadeira de filhotes. Outras crianças que observavam a interação dos dois meninos entendem a brincadeira e começam a engatinhar também. A brincadeira de filhotes, então, se adensa e se transforma em pega-pega pela sala de aula, mas é interrompida pela auxiliar, que está a substituir a professora regente, que pede que todos se assentem em seus lugares (extraído das filmagens do caderno de campo – 31/05/2012)*

Coutinho (2012) fala-nos da importância de se considerar o corpo das crianças como local de inscrição do verbo, isto é, “como componente da ação social” (p. 242) e compreende a corporeidade das crianças como lócus da experiência subjetiva vivida. No mesmo sentido, Buss-Simão (2012) enfatiza que “o corpo está na base de toda experiência social das crianças e na construção de suas relações” (p. 270).

Nesse sentido, as considerações dessas autoras nos proporcionam a reflexão de que, em função da expressividade corpórea das crianças no que tange à experiência infantil, é fundamental entender como elas se apropriam das inúmeras linguagens das quais dispõem (dentre elas a corporal) para compreendermos os modos como elas afetam e são afetadas pelas experiências (individuais e coletivas) vivenciadas na instituição de Educação Infantil. Desse modo, sendo a corporeidade das crianças o lócus do registro da experiência infantil, um território sensível, assim como propõe LAROSSA (2002) é preciso atentar para as múltiplas linguagens, dentre elas, as do corpo, pelas quais as crianças nos informam suas experiências (GOUVÊA, 2011).

#### **4.1. Campos de experiência**

Os dados de pesquisa por nós produzidos juntamente ao grupo de crianças nos conduzem a refletir acerca da complexidade sutil presente na construção das experiências

infantis. Tais experiências são sociais na medida em que as crianças buscam compreender aquilo que vivenciam (ou vivenciaram) na relação com outras crianças, com adultos e ou com o mundo cultural circundante (em seus aspectos materiais e simbólicos). A experiência das crianças extrapola o imediato e mobiliza tanto situações passadas (pela via da memória) quanto futuras, desencadeando ações tanto no campo individual (pessoais) quanto coletivo (dos(as) colegas no grupo de pares) e elas passam a compartilhar, não apenas a experiência atual, mas a anterior e a futura por meio da brincadeira. Assim, observa-se uma expansão das situações – no tocante, das experiências das crianças – no tempo e nas relações.

Desse modo, as crianças criam um modo próprio de interação dentro do grupo de pares, com base nas experiências que vivenciam. Cabe ressaltar que a experiência infantil se diferencia daquela vivida pelo adulto na medida em que a experiência das crianças tem como característica a reiteração (SARMENTO, 2004), uma espécie de retorno ao fato vivido (BENJAMIM, 1984). Nesse sentido, pode-se dizer que a repetição é uma das características da experiência das crianças.

Essa repetição deriva da adesão das crianças às circunstâncias vividas, uma vez que, conforme salienta Machado (2010), “haveria na experiência da criança, uma ‘aderência às situações’ que a impede de representar o mundo: ela não o representa, ela o vive” (p. 128). Desse ponto de vista, a criança retorna ao fato vivido no sentido de construir (ou reconstruir) outra via de representação do mundo (distinta da dos adultos). Nessa perspectiva, as crianças constroem campos de experiência, ou seja, um domínio dentro do grupo de pares em que as ações sociais das crianças nascem e são conduzidas pelas experiências (passadas, presentes e futuras) de uma ou mais crianças do grupo.

*A professora inicia a roda com a música da “serpente”. As crianças começam a se arrastar pelo chão da sala e, em dado momento, se amontoam umas sobre as outras. Após cantarem e brincarem com a música, a professora Bruna convida as crianças a se sentarem e inicia a roda de conversa. Começa perguntando a Jonas se ele estava sentindo dor por causa da batida de cabeça no chão. Antes de o menino responder, Gabriel e Marcus discutem novamente. Marcus fala que Gabriel não sabe brincar e que tinha lhe machucado na hora em que as crianças se amontoavam. A professora tenta mediar a discussão garantindo que ambos tenham direito à fala. Em dado momento da fala de Marcus, Marcelo olha fixamente para a boca do menino e grita: – “NOSSA, VOCÊ TEM UMA CÁRIE”! A partir de então, o tema da discussão passou a ser doenças e mal-estar. Marcelo, em seu momento de fala, comentou que quando viajou com sua mãe, ao comer um biscoito, sentiu-se mal e vomitou o ônibus todo. Em seguida, as outras crianças começam a relatar algumas situações em que tinham vomitado. Daniel, então, levanta de seu lugar e, de pé, começa a interpelar a professora com sua primeira pergunta: “TODA CRIANÇA VOMITA”? A professora lhe solicita que se sente novamente e o menino retorna ao seu lugar e não satisfeito, após alguns segundos, levanta-se novamente e parte em direção à professora e outra vez pergunta: “POR QUE A GENTE*

*VOMITA”? A professora discute o assunto com a turma, mas não explora o tema proposto por Daniel de modo mais acentuado. (notas do caderno de campo – 21/05/2012)*

Esse episódio apresenta-nos elementos acerca dos campos de experiências construídos pelas crianças no interior da instituição de Educação Infantil. O episódio acima, transcrito das observações em campo, isoladamente, não dá conta de elucidar toda a riqueza do acontecimento em questão. O fato de Daniel se levantar, aproximar-se da professora e sua expressão de dúvida ao realizar as perguntas são fatores elucidativos da significância do tema “vômito” para o menino. Seus questionamentos se expressam em sua corporeidade ao se levantar, caminhar em direção à professora, e cruzar seus braços ao tentar obter uma resposta (que no tocante, não obteve).

O fato de ter viajado e passado mal no trajeto se configurou para Marcelo como uma experiência significativa, a qual, no momento de sua fala, transforma-se em uma experiência para o grupo, uma vez que, quando o menino insere o elemento vômito na roda de conversa, o assunto do grupo muda para mal-estar e doenças, conforme sugere o episódio acima relatado. Gouvêa (2011) parte do pressuposto de que é por meio da aquisição da linguagem que a criança se torna sujeito, consentindo que suas experiências sejam internalizadas, expressadas e divididas (p. 552) com outros sujeitos. Nesse sentido, a partir do momento em que Marcelo narra para sua professora e demais colegas de turma o fato vivido por ele na viagem – utilizando-se para tanto da memória – faz com que uma experiência individual se torne uma experiência coletiva, uma vez que, para Benjamin (2011) “onde há experiência, no sentido estrito do termo, entram em conjunção na memória certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (p. 107). Desse modo, memória e narração são aspectos pelos quais o menino transforma sua experiência individual em uma experiência coletiva para a turma.

A ânsia de vômito – experiência marcante não só para crianças, mas também para adultos como nós – faz com que o menino articule a memória à sua narração no momento da roda de conversa, entretanto é preciso considerar também que a aderência corpórea à situação vivenciada pelo garoto leva-o a buscar, na figura da professora (entendida por ele como alguém apto a ajudá-lo), possíveis respostas para o problema do mal-estar. Se considerarmos apenas as questões colocadas à professora pelo menino, estas, por si só, já apontam para possíveis situações em que as crianças buscam dar um sentido mais aprofundado às suas experiências sociais. A postura do garoto nesse episódio adensa ainda mais suas sinalizações, pode-se dizer, a partir da disposição corpórea de Marcelo ao realizar suas indagações, que ele

está perguntando à professora “de corpo inteiro”. É desse ponto de vista que Alterthum (2005) nos alerta acerca da importância de atentarmos para as falas não ditas das crianças.



Figura 34: Marcelo pergunta à professora (extraído das filmagens de campo)



Figura 35: Marcelo insiste em respostas com a professora (extraído das filmagens de campo)

Nos campos de experiência, a ação social das crianças possui uma dimensão dialética: ao mesmo tempo em que dão origem aos campos de experiência, tais ações também se configuram como resultantes da combinatória das experiências, isto é, a construção de campos de experiência com base nas ações sociais das crianças as leva a construir novas ações dentro do grupo de pares. Isso por que os(as) pequenos(as) combinam experiências passadas ou futuras com o que é vivido no tempo presente pelas mesmas. Isso pode ser facilmente percebido no episódio transcrito abaixo:

*As crianças chegam de manhã e, como de costume, logo que entram retiram prontamente suas agendas das mochilas e colocam-nas sobre a mesa da professora. Assim que o fazem, sentam-se e vão brincar nas mesinhas de lego. A professora Mariane está encapando uma caixa de papelão e, devido a isso, presta pouca atenção às crianças. Em dado momento, um grupo de crianças (Carina, Guilherme, Patrícia e Brenda) que brincava em uma das mesas inicia uma conversa. Patrícia começa o diálogo argumentando com os colegas:*

- “Eu estou doida pra entrar de férias! Nas férias eu vou viajar”!
- “Pra onde”? – interpela Guilherme;
- “Vou pra casa da minha avó! Lá é muito divertido! Eu brinco um ‘tantão’, vejo meus primos, é muito bom”! – responde Patrícia;

– “Minha avó mora perto de casa! É a mãe do meu pai! Mas não precisa viajar”! – acrescenta Brenda!  
 – “A minha avó também!” – Responde Guilherme;  
 Brenda se levanta, vai até a caixa de brinquedo e pega um prato de plástico. Retorna e pede aos amigos que enfileirem as cadeiras para começarem a brincar de ônibus. As outras crianças, ao verem a organização dos colegas, acrescentam novas cadeiras e envolvem-se na brincadeira de viajar de ônibus. A professora não vê a organização das crianças e continua a embalar a caixa de papelão. (extraído das filmagens de campo (08/06/2012))

O fato de Patrícia estar “doída para entrar de férias” para visitar a casa de sua avó faz com que a menina se lembre de outras vezes em que realizou essa viagem. Isso desencadeia nas outras crianças (Guilherme e Brenda) uma reflexão acerca da proximidade entre as suas residências e as de seus avós, como bem afirma Brenda ao dizer que: “– Minha avó mora perto de casa! É a mãe do meu pai! Mas não precisa viajar”. Brenda, na impossibilidade de realizar uma viagem até a casa de sua avó, uma vez que esta reside próxima a casa da neta, propõe-se a realizá-la em forma de brincadeira, quando sugere que as crianças brinquem de ônibus. As demais crianças adensam a brincadeira quando se envolvem na ação (de brincar) desencadeada pelo grupo (Carina, Guilherme, Patrícia e Brenda). O entrave entre a experiência da menina que viaja com a menina que não o faz para visitar a casa dos avós é o detonador para as crianças construírem um novo enredo para as brincadeiras, isso devido à aderência de Brenda e das demais crianças envolvidas no episódio às situações (passadas, presente e futuras) vivenciadas por elas.

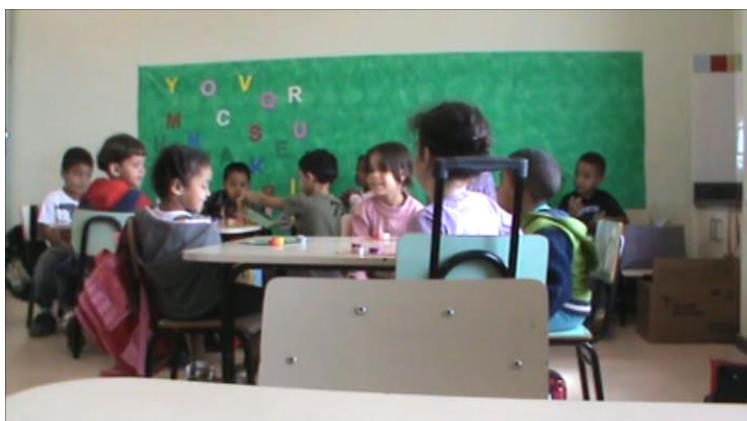


Figura 36: as crianças conversando sobre a viagem à casa dos avós (extraído das filmagens de campo)

Assim depreende-se que as crianças constroem tais campos de experiências a partir da necessidade de extrair um sentido mais profundo de suas experiências pessoais (no tocante, no primeiro episódio vimos que as crianças buscam, a partir da narrativa de Marcelo, ampliar seus conhecimentos acerca de situações de mal-estar e, no último episódio, buscam atribuir sentido para a experiência de viajar para a casa da avó). Desse ponto de vista é que iniciamos o texto afirmando sobre a complexidade sutil que envolve a experiência infantil;

complexidade essa que se exprime, por parte dos(as) pequenos(as), na construção de campos de experiências.

A análise e a compreensão dos campos de experiências das crianças possibilitam (tanto aos pesquisadores quanto aos profissionais de educação da pequena infância) visualizar o que nunca é visto, ouvir o que não foi dito, entender o outro em sua subjetividade, desde que haja, por parte do(a) adulto(a) que convive cotidianamente com a criança, um sensível exercício de alteridade e aguçada observação das formas de expressão das crianças.

**A EXPERIÊNCIA INFANTIL SENTIDA E  
EXPRESSA:**

*as experiências de que as crianças gostam (e de que não  
gostam)*

## 5. A EXPERIÊNCIA INFANTIL SENTIDA E EXPRESSA: *as experiências de que as crianças gostam (e de que não gostam)*

Este capítulo argumenta a propósito da perspectiva das crianças sobre aquilo que elas gostam de vivenciar dentro da instituição de Educação Infantil. Se no capítulo anterior, apresentamos as experiências vividas pelas crianças no cerne da UMEI onde realizamos a pesquisa empírica, os dados que compõem as análises apresentadas neste capítulo buscaram compreender quais são as experiências que as crianças gostam de vivenciar no interior da instituição de Educação Infantil.

Conforme salientamos anteriormente, optamos por utilizar a noção de gosto em detrimento de termos como “preferência infantil” ou “opção das crianças”, devido ao fato de a palavra “gosto” abarcar as formas não representacionais de as crianças atribuírem sentidos e significados ao mundo circundante, o que, no âmbito de realização deste estudo, gerou uma necessidade de se considerar também aquilo de que elas não gostavam dentro da instituição.

Procuramos, para tanto, uma articulação entre os instrumentos de produção de dados, que desse conta de captar o ponto de vista dos(as) pequenos(as) sobre sua própria educação. Assim, serviram-nos como instrumentos de produção de dados: as entrevistas com as crianças, os desenhos articulados com a oralidade e as fotografias produzidas pelas crianças, que foram sistematicamente triangulados, tal como sugere Rocha (2008). Nesse sentido, partimos do pressuposto de que esse cruzamento entre os instrumentos de pesquisa que buscam a interlocução das crianças ofereceu-nos elementos relevantes para captarmos a densidade e a complexidade presente na visão das crianças sobre a instituição de Educação Infantil a qual frequentam cotidianamente.

Em nossas análises foi possível perceber que as crianças gostam de algumas situações vividas no interior da instituição em detrimento de outras. Assim, surge nas falas das crianças uma espécie de ordenação entre os fazeres de seu deleite em que aparecem respectivamente: os momentos de brincadeira, as atividades lúdicas realizadas com a supervisão da professora, fazeres pautados na criatividade, as atividades escolares. O gosto das crianças por essas situações, por esses momentos e atividades dá-se em função do nível de liberdade que lhes é concedido em tais situações.

Tornou-se possível também verificar de que as crianças não gostam, ou seja, aquelas situações às quais elas não aderem. São comumente as situações, os momentos e os espaços,

nos quais lhes é vedado(a) ou negado(a) a escolha das ações. Esclarecemos melhor cada um desses argumentos apresentados a seguir.

### **5.1. Situações, momentos e espaços de que as crianças gostam**

As crianças demonstram maior gosto pelos momentos e situações vividas em que lhes é permitido maior nível de liberdade de escolhas das ações. Partindo do princípio de que a experiência infantil é sentida e expressa *na* e *pela* corporeidade das crianças, é preciso considerar que elas possuem formas não representacionais de vivenciar as situações como bem nos mostra Marina Marcondes Machado (2010). Conforme apresentado anteriormente, a criança possui uma aderência corpórea às experiências por ela vivida – para a autora, a criança não representa o mundo; ela o vive (MACHADO, 2010). Nesse sentido, as experiências de maior relevância no cotidiano das crianças são as que possibilitam, do ponto de vista dos(as) pequenos(as), o envolvimento tanto naquilo que o grupo de pares propõe quanto naquilo que foi proposto pela professora. Esse envolvimento – ou engajamento tal como propõe Goulart (2005) – se dá em maior e ou menor grau de acordo com o nível de escolha e atuação das crianças nas vivências. Na fala das crianças, brincar foi, incontestavelmente, a situação que elas mais gostam de realizar na instituição:

*“Eu gosto é de brincar! Isso eu gosto mesmo”. (Carina – 07/08/2012)*

*“Brincar! De pega-pega com Márcio”! (Jonas – 06/08/2012)*

*“De quando usa brinquedo”! (Marcus – 06/08/2012)*

*“Aqui é bom pra brincar! Brincar com as crianças todas. Eu gosto de brincar aqui”. (Paula Beatriz – 01/08/2012)*

Seria demasiadamente equivocado de nossa parte atribuir o brincar à condição infantil das crianças por nós pesquisadas. Para Huizinga (2010) o caráter lúdico contido nas brincadeiras exprime a dimensão cultural que caracteriza os seres humanos. Para ele, o jogo esteve contido como componente determinante na constituição da cultura, ou seja, para ele, “a cultura surge sob a forma de jogo” (HUIZINGA, 2010, p. 53). O autor ainda acrescenta que “em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico, que ela se processa segundo as formas e no ambiente do jogo” (HUIZINGA, 2010, p. 53). Isso explica a predominância do brincar nas falas das crianças como o fazer que mais as satisfaz, haja vista tratar-se de indivíduos ainda não totalmente integrados (ou impregnados) pelo mundo cultural. Ora, desse ponto de vista a ludicidade não se configura como uma especificidade das crianças, mas dos seres humanos. Nesse sentido, como bem pontua Neves (2005, p. 155), “a

cultura é ‘brincada’ pelos sujeitos que nela estão inseridos, em seu movimento de apropriação de significados”. Essa assertiva de que brincar é, na perspectiva das crianças, a atividade de que elas mais gostam também ganhou contornos mais precisos e delineados a partir da produção gráfica das mesmas:



*Pesquisador: – O que você desenhou?*  
*Jéssica: – Essa sou eu e esse é o Júlio!*  
*Pesquisador: – E o que vocês estão fazendo?*  
*Jéssica: – Brincando!*  
*Pesquisador: – E você gosta de brincar?*  
*Jéssica: – Eu adoro brincar!*

Desenho 9: Jéssica desenha “Eu e meus amigos da UMEI

O mesmo também foi verificado nas fotografias produzidas pelas crianças:



*Pesquisador: – Que coisas você gosta de fazer aqui na UMEI?*  
*Carina: – Eu gosto de brincar no parquinho de cima! Adoro brincar na casinha!*  
*Pesquisador: – Então, você gosta de brincar e pintar?*  
*Carina: – Ah, eu gosto de tudo, mas, mais de brincar!*

Figura 37: foto de Carina

Sendo o brincar a atividade de que as crianças mais gostam, conseqüentemente os parquinhos são o espaço da instituição que mais satisfazem os deleites de nossos interlocutores, uma vez que as crianças relacionam sempre os espaços a determinados fazeres e vivências que neles se desencadeiam. Para elas, os espaços somente têm sentido em relação aos objetivos de sua funcionalidade. Uma vez que os espaços, na visão das crianças, estão diretamente ligados ao que se vive e se realiza neles, as crianças demonstram maior gosto pelos espaços onde lhes é permitido (ou proposto) maior nível de liberdade de escolha, envolvimento e menor nível de cerceamento em relação ao que lhes é proposto. As fotografias das crianças são elucidativas dessa afirmação:



Figura38: foto de Maria Clara

*Pesquisador: – E quais são os lugares de que você gosta?*

*Maria Clara: – A sala e o parquinho!*

*Pesquisador: – E o que você gosta de fazer na sala*

*Maria Clara: – Desenhar!*

*Pesquisador: – E o que mais?*

*Maria Clara: – Pintar!*

*Pesquisador: – E no parquinho?*

*Maria Clara: – Brincar de casinha com as meninas!*

*Pesquisador: – E os meninos não brincam?*

*Maria Clara: – Brinca! Mas é mais as meninas!*



Figura 39: foto de Gabriel

*Pesquisador: – E quais são os lugares da escola de que você gosta?*

*Gabriel: – O parquinho!*

*Pesquisador: – Qual deles?*

*Gabriel: – Do parquinho debaixo!*

*Pesquisador: – Por quê?*

*Gabriel: – Porque lá, no debaixo, tem um escorregador grandão. Legal demais!*

Entretanto, como a instituição dispõe de dois parquinhos em função da geografia acidentada do terreno onde foi construída, o gosto dos meninos e meninas por esses espaços se difere, o que remete a uma diferenciação de gênero na predileção pelos espaços entre as crianças. O parquinho de cima – menor e visualmente mais aconchegante em função da casinha e de aparelhos menos desafiadores, no qual é negado às crianças maiores de três anos andarem de velocípede – está para a preferência das meninas, assim como o parquinho de baixo – maior, por ser conjugado com o pátio coberto e um teatro de arena que é interligado por uma rampa e com a presença de aparelhos mais desafiadores e velocípedes – está para os meninos. Os excertos abaixo – extraídos de nosso caderno de campo – demonstram que essa impressão nos era visível desde nossas primeiras participações na instituição:

*A instituição possui dois parquinhos: um situado na entrada da UMEI e outro mais ao fundo. O primeiro parquinho é menor que o segundo. Os aparelhos distribuídos em ambos são diferentes, no primeiro os brinquedos e aparelhos primam por um ambiente mais íntimo e aconchegante por se tratar de inúmeras casinhas, túnel, e castelinhos. Já no segundo, que é conjugado com um amplo pátio coberto e um teatro de arena que é interligado por uma rampa em curva, os aparelhos são mais desafiadores: escadas, escorregadores; rampas, velocípedes; roda-roda; rampas para escalada; dentre outros. (notas do caderno de campo – 07/03/2012)*

Essa impressão que tivemos acerca das diferenças engendradas na organização dos espaços de ambos os parquinhos se configurou como uma hipótese (se é que podemos utilizar essa palavra em uma pesquisa qualitativa e interpretativa que possui como interlocutoras diretas as crianças pequenas) que foi “verificada”, por assim dizer, durante as entrevistas com as crianças:

**Meninos**

*“Eu gosto mais do parquinho de baixo. Lá tem um escorregador grande que eu gosto muito. Porque a gente pode subir lá em cima e ir descendo até lá embaixo! A gente sobe nele e ele nos leva lá embaixo”.* (Márcio – 05/08/2012)

*“Eu gosto tanto do parquinho de baixo! Por causa do velocípede! Eu ando de velocípede todo dia”!* (Jonas – 06/08/2012).

*“Parquinho de baixo! Porque eu fico me divertindo lá! Jogo bola, ando de velocípede e fico no escorregador com meus amigos”!* (Gabriel – 01/08/2012)

*“Eu gosto da sala de aula e do parquinho [debaixo]! Por causa do escorregador que tem lá! Tem um escorregador grandão”!* (Marcus – 06/08/2012)

**Meninas**

*“Eu gosto do parquinho! Porque aqui a gente pode brincar na casinha”!* (Maria Clara – 07/08/2012)

*“Parquinho de cima! Por causa da casinha”!* (Ana – 06/08/2012)

*“Eu gosto dos parquinhos por causa dos brinquedos.”.* (Carina – 07/08/2012)

*“Eu gosto da nossa escola! De tudo que tem aqui! Mas bom mesmo é o parquinho de cima! Porque lá tem cavalinho”!* (Patrícia – 06/08/2012)

Nesse sentido, ratificamos que a experiência infantil, assim como a experiência de modo geral, não acontece num vácuo – o que nos leva a considerar o caráter estritamente situado, portanto, social da experiência das crianças. Tais experiências irão se configurar a partir das relações e das trocas que os sujeitos (no tocante, as crianças) realizam com os espaços, os ambientes, as pessoas que ali se encontram. Nesse sentido, foi possível perceber também que a ação das crianças nesses dois espaços, dadas as diferenças organizacionais de ambos, também se alternavam:

*Após o desjejum matinal, as crianças descem para o parquinho de baixo. Nesse espaço, pude perceber uma diferença na forma de as crianças atuarem nas brincadeiras em relação ao parquinho de cima. No parquinho de cima, que é menor em termos de espaço e apresenta aparelhos um pouco mais aconchegante, as crianças brincam em grupos maiores, quase não se separam por gênero; correm menos. Já no parquinho de baixo, especialmente maior e com aparelhos mais desafiadores, as crianças quase sempre se separam por gênero e brincam em grupos menores, às vezes pares e até sozinhas. (notas do caderno de campo – 07/06/2012)*



Figuras 40 e 41: as crianças brincando no parquinho de cima (extraído das filmagens de campo)



Figuras 42 e 43: as crianças brincando no parquinho de baixo (extraído das filmagens de campo)

Quando estavam no parquinho de cima, em função dessa diferença de atuação das crianças, pudemos perceber alguns momentos em que os meninos se propunham a brincar com objetos, ambientes e até brincadeiras cujo enredo fora construído pelas meninas, como brincar de casinha, por exemplo, isso quando eles mesmos não propunham a elas a brincadeira. Entretanto, quando se tratava de brincar no parquinho de baixo, os meninos assumiam uma postura mais sexista, assim como Ana nos explica, ao produzir sua fotografia:



*Pesquisador: – Olha, Ana, eu percebi que você fotografou o velocípede! Por que você tirou foto do velocípede?*

*Ana: – Eu gosto de andar de velocípede. Só que os meninos nunca deixam a gente brincar com os velocípedes novos! Eu não gosto daqueles velhos lá!*

*Pesquisador: – E como que faz então?*

*Ana: – A gente fala com a Bruna e ela não faz nada! Aí a gente brinca com os velhos que nem andam!*

*Pesquisador: – A gente quem?*

*Ana: – Eu e a Maria Clara e a Paula Beatriz!*

Figura 44: foto de Ana

As crianças também apontam gostar das atividades organizadas e dirigidas pela professora, desde que essas sejam realizadas de modo mais lúdico, o que as torna ora mais atraentes, ora mais desafiadoras, ora mais competitivas, uma vez que, para Huizinga (2010) a

ludicidade permeia a maioria das ações culturais humanas. As falas das crianças evidenciam essa proposição:

*“Eu gosto das coisas que são divertidas: de soprar bolinha de sabão; tudo que é divertido”! (Paula Beatriz – 01/08/2012)*

*“Ah, eu gosto é de brincar, desenhar, das atividades que a Bruna dá pra gente... Gosto de tudo que tem na escola”. (Marcelo – 05/08/2012)*

*“A gente faz um monte de coisas que a professora dá”! (Paula Beatriz – 01/08/2012)*

*“Não! Eu gosto de tudo. Tudo que é legal”! (Guilherme – 06/08/2012)*

*“A sala. Por causa das brincadeiras da Bruna”! (João – 07/08/2012)*

*“De ver televisão na UMEI e... gosto do parquinho e da sala de aula! Ah, eu gosto de tudo dessa UMEI”! (Jéssica – 05/08/2012)*

*“Do cantinho da leitura! Eu gosto muito de ler”! (Ana – 05/08/2012)*

Gouvêa (2011) parte do pressuposto de que a ludicidade media a ação da criança no mundo, extrapolando o nível da mera repetição ou imitação, de forma a buscar uma invenção ou reinvenção de sentidos para a realidade que a circunda. Para ela:

O caráter lúdico media a ação da criança no mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança atribui ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real e, ao mesmo tempo, dialogando com esse real, reinventando-o (GOUVÊA, 2011, p. 555).

Os desenhos das crianças também expressam o gosto pelas atividades que a professora realiza juntamente às crianças e que estão revestidas de um caráter lúdico, o que conduz os(as) pequenos(as) a compará-las, por inúmeras vezes, a brincadeiras:



*Pesquisador: – Quem são essas pessoas?*

*Jéssica: – Eu, a Bruna e o Márcio.*

*Pesquisador: – O que vocês estão fazendo?*

*Jéssica: – Brincando de bingo!*

*Pesquisador: – Onde?*

*Jéssica: – Na sala nossa!*

Desenho 10: Jéssica desenha a pessoa da UMEI de que ela mais gosta



*Márcio: – Acabei Sandro!*

*Pesquisador: – Me fala sobre esse desenho! Quem são?*

*Márcio: – É a Bruna comigo!*

*Pesquisador: – E onde vocês estão?*

*Márcio: – A gente está brincando na sala com letrinhas!*

*Pesquisador: – E as outras crianças?*

*Márcio: – Também estão lá!*

Desenho 11: Márcio desenha “Eu e minhas professoras na UMEI”

Partindo do princípio de que as crianças atribuem aos espaços certos fazeres que neles se desencadeiam, a sala de aula aparece como o segundo espaço da UMEI de que as crianças mais gostam, e, em certo sentido, percebe-se nas falas dos(as) pequenos(as) uma relação direta entre esse espaço e os fazeres que nele se realizam. As fotografias produzidas pelas crianças também apontam para a sala de aula como o segundo espaço dentro da instituição em que as crianças gostam de vivenciar momentos e situações, desde que lhes sejam concedidos certo nível de envolvimento e protagonismo nas ações. Essa afirmação ganha contornos mais bem definidos nas fotografias produzidas por Marcelo:



*Pesquisador: – Qual o lugar da escola de que você mais gosta e fotografou, Marcelo?*

*Marcelo: – O parquinho!*

*Pesquisador: – E tem algum outro lugar?*

*Marcelo: – A sala da Bruna!*

*Pesquisador: – Então, você gosta desses dois lugares?*

*Marcelo: – É!*

*Pesquisador: – Por quê?*

*Marcelo: – Porque pode brincar lá!*

*Pesquisador: – Onde?*

*Marcelo: – Na sala e no parquinho!*

*Pesquisador: – Mas você não disse que gosta de fazer as atividades com a Bruna? Lá também pode brincar?*

*Marcelo: – Tem hora que é de brincar; tem hora de fazer atividade! É assim!*

Figuras 45 e 46: fotos de Marcelo

Também pudemos perceber que as crianças se envolvem de modo mais acentuado nas situações e nos momentos em que as professoras se propõem a estar junto com elas. Em outros termos, as crianças demonstram gostar de situações, de momentos e vivências nas quais as professoras se propõem a, literalmente, “entrar na roda” (para usar uma metáfora bem adequada) juntamente com as crianças.

Faz-se necessário ponderarmos acerca de nossa atuação (enquanto professores(as) e pesquisadores(as) da infância) juntamente às crianças pequenas. Debortoli (2009, p. 70) afirma que as crianças sinalizam que gostam de brincar com pessoas adultas. Segundo ele “é como se estivessem esperando da professora uma interferência, uma ampliação do que sabem e costumam fazer”. Essa perspectiva teórica nos leva a refletir que, no caso da Educação Infantil, estar junto com as crianças pressupõe não somente organizar situações e ou

experiências para elas, mas, realizar verdadeiras relações, intercâmbios e interações que conduzam efetivamente à ampliação das experiências infantis, haja vista que, como bem evidencia Neves (2005), “brincar se constitui também em um elo de ligação entre as próprias crianças e entre estas e suas educadoras. É principalmente através do brincar, como uma forma de linguagem, que os diversos discursos que circulam na creche são apropriados pelas crianças” (NEVES, 2005, p. 161).

Outra vivência muito recorrente na perspectiva das crianças em relação às situações que elas gostam de realizar na instituição diz respeito àqueles momentos em que elas se apropriam dos fazeres que demandem criatividade. Tais momentos são quase sempre realizados em sala, o que aumenta a ideia de que a ludicidade permeia a experiência infantil:

*“Eu adoro pintar e colorir! Eu quero pintar igual minha mãe. Por isso eu uso todas as cores”. (Patrícia – 06/08/2012)*

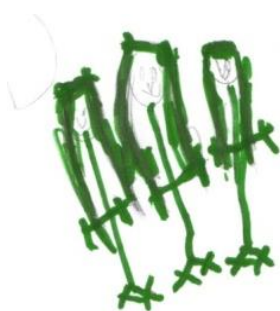
*“As pinturas e os desenhos”. (Ana – 05/08/2012)*

*“Tudo! Eu gosto de tudo que a gente vem fazer aqui: pintura, desenho! (Maria Clara – 06/08/2012)*

*“Massinha, pintura... De massinha! Com a massinha dá pra fazer um ‘tantão’ de coisas”! (Márcio – 05/08/2012)*

*“Brincar de massinha. Com a massinha dá pra fazer muito coisa: bicho, flor, comidinha... é muito boa a massinha”. (Juan – 06/08/2012)*

Do mesmo modo como o gosto pelas ocasiões que exigem uma postura criativa aparece nas falas das crianças, também emerge nos desenhos das mesmas esse deleite em relação aos fazeres que envolvem a criatividade:



*Pesquisador: – Me fala sobre seu desenho Ana:*

*Ana: – Essa é a Bruna, essa a Mariane e eu.*

*Pesquisador: – O que vocês estão fazendo?*

*Ana: – A gente está fazendo uma coisa muito divertida: uma pintura!*

*Pesquisador: – E por que a pintura é divertida?*

*Ana: – Porque é, ué?*

*Pesquisador: – E onde vocês estão?*

*Ana: – Na nossa sala!*

Desenho 12: Ana desenha “Eu e minhas professoras na UMEI”



*Pesquisador: – O que você fez aqui, Patrícia?*

*Patrícia: – Eu fiz as letras!*

*Pesquisador: – Mas era pra desenharmos as professoras e você?*

*Patrícia: – Ah eu não sei não!*

*Pesquisador: – Você gosta das professoras?*

*Patrícia: – Gosto!*

*Pesquisador: – Por quê?*

*Patrícia: – Elas ensinam coisas pra gente!*

*Pesquisador: – Que coisas?*

*Patrícia: – Desenhar, colorir, pintar, brinquedo; um tanto de coisa!*

Desenho 13: Patrícia desenha “Eu e minhas professoras na UMEI”

Gouvêa (2011) nos auxilia na compreensão desse gosto das crianças pelos fazeres que exprimem sua criatividade. A autora postula que a atuação social da criança é fortemente marcada por sua dimensão artística e que, em todas as suas ações, mesmo as mais comuns, as crianças procuram se expressar. Tais situações extrapolam sua dimensão prática, “tendo um caráter expressivo da subjetividade e de sua compreensão da beleza. Para a criança, a utilidade da ação é secundária em relação ao seu caráter criativo e expressivo” (GOUVÊA, 2011, p. 560). A autora segue pontuando que:

Essa necessidade de expressão estética irá traduzir-se numa farta produção artística, em que a criança lança mão das mais diferentes linguagens para significar o mundo. Ela pinta e desenha, canta, dança, representa. Seu fazer artístico torna-se dimensão fundamental de sua subjetividade. Nessa ação, ela transita pelas diferentes expressões estéticas, experimentando materiais, recursos e temáticas (GOUVÊA, 2011, p. 560).

Em menor escala, nas falas das crianças, aparece o gosto pelos fazeres de caráter escolar. Esse gosto aparece com menor frequência em relação ao brincar, às atividades lúdicas organizadas e realizadas pelas professoras e aos deleites pelos fazeres referentes ao campo das linguagens da arte. As falas de Carina e Jonas ilustram, em certo sentido, essa afirmação:

*“Eu também gosto da sala porque é na sala que a gente aprende as coisas. Ah, ler, escrever, número. Isso”. (Carina – 07/08/2012)*  
*“Tudo! Eu gosto de tudo. Tudo o que a gente vem fazer aqui: trabalhinho, atividade”! (Jonas 06/08/2012)*

Essa baixa frequência relativa ao gosto pelas atividades escolares também é perceptível nas fotografias produzidas por alguns de nossos interlocutores:



Figura 47: foto de Ana

*Pesquisador: – Ana, vamos dar uma olhada nas fotos que você tirou? Eu vou colocar no computador! Das fotografias que você tirou agora, qual a coisa que você vê que você faz aqui que você mais gosta?*  
*Ana: – Tem um tanto de coisa: eu gosto de ler livro; fazer atividade e brincar.*  
*Pesquisador: – De fazer atividade? Mas você não tirou nenhuma foto de atividade? Por quê?*  
*Ana: – Porque a gente ainda não fez né, Sandro!*

Diante do exposto, depreende-se que as falas, os desenhos e as fotografias de nossos interlocutores, sinalizam que eles gostam de momentos, situações, atividades e espaços nos quais lhes é permitido maior nível de protagonismo, o que, como dissemos anteriormente, as conduz a um maior envolvimento nas ações (sejam elas propostas pela professora ou pelo

grupo de pares). Desse modo, pensamos serem relevantes as sinalizações das crianças, tanto para a pesquisa científica no campo da infância e sua educação – que aponta para a necessidade de um maior investimento em termos de investigações que se proponham a compreender mais e melhor tais sinalizações – quanto para a prática pedagógica da e na Educação Infantil – que será ressignificada a partir do reconhecimento de tais sinalizações por parte dos(as) profissionais que convivem com as crianças cotidianamente. A seguir, evidenciaremos as experiências de que as crianças não gostam.

### ***5.2. Situações, momentos, atividades e espaços de que as crianças não gostam***

Se por um lado foi possível perceber o envolvimento das crianças em determinadas práticas sociais vivenciadas por elas no âmbito da Educação Infantil, bem como o gosto das mesmas em relação a algumas experiências por elas vivenciadas no interior de tal instituição, por outro lado, tornou-se possível também verificar aquilo de que as crianças não gostam, ou seja, aquelas situações às quais elas não aderem. São comumente as situações, momentos e os espaços, onde lhes é vedado (ou negado) o protagonismo das ações. As falas das crianças evidenciam esse aspecto de modo veemente:

*“Ver livro! Ver livro é muito... chato! Tem hora que eu não gosto não! Nos livros eu gosto de ver só os desenhos”! (Marcelo – 05/08/2012)*

*“Ah... de escrever! Eu não gosto de ficar escrevendo porque minha mão fica doendo”. (Ana – 05/08/2012)*

*“Eu não gosto quando tem que desenhar as letras”! (Maria Clara – 06/08/2012)*

O desenho de Paula Beatriz também elucida a desaprovação das crianças às práticas vivenciadas por elas, nas quais não lhes é dado certo grau de protagonismo, e, portanto, não há envolvimento das crianças nas situações:



*Pesquisador: – Paula Beatriz, o que você não gosta aqui na UMEI?*

*Paula Beatriz: – Eu não gosto de ensaiar!*

*Pesquisador: – Por quê?*

*Paula Beatriz: – Ah; eu acho muito chato!*

*Pesquisador: – Por quê?*

*Paula Beatriz: – É chato! Eu não gosto!*

Desenho 14: Paula Beatriz desenha “As coisas que eu não gosto de fazer na UMEI”

A fotografia de Marcus demonstra, além da desaprovação das atividades nas quais às crianças não é permitido protagonizar o processo de aprendizagem, a necessidade de se considerar o caráter lúdico de tais atividades realizadas pela professora dentro da sala de aula:



*Pesquisador: – E quais são as coisas de que você não gosta?*

*Marcus: – Eu não gosto de atividade!*

*Pesquisador: Por quê?*

*Marcus: – Ah... Brincar é melhor! Tem dia que é legal fazer atividade, mas tem dia que é chato! Bom mesmo são as brincadeiras da Bruna!*

*Pesquisador: – E ela brinca de quê?*

*Marcus: – De bingo; de boliche, peixinho, muitas coisas!*

Figura 48: foto de Marcus

Faz-se necessário refletirmos sobre algumas questões que, se não forem discutidas, podem possibilitar uma visão enviesada dos dados. Tivemos a oportunidade de ouvir de uma menina, Ana, a seguinte afirmação: *“Eu não gosto de ficar escrevendo porque minha mão fica doendo”*. O conjunto dos dados construídos junto com as crianças permite afirmar que, isso não quer dizer que a menina não goste das atividades que envolvam a escrita. Ao contrário, observamos situações em que as crianças se envolveram em atividades em que a linguagem priorizada era a língua escrita, mas que estavam carregadas de sentido.

É comum encontrarmos, em nossas instituições de Educação Infantil, uma ideia muito recorrente de que a função dessa etapa da educação é preparar as crianças para a escolarização nos níveis subsequentes. Nesse sentido, a tarefa dita “pedagógica” da instituição seria efetuar exercícios e atividades (geralmente em folhas de papel) realizados de modo mecânico e pautados na prática de instrução das crianças. É desse ponto de vista que as crianças demonstram não gostar de *realizar atividade*, assim como afirma Marcus. Presenciamos inúmeras vezes que elas se envolviam em situações nas quais havia como objetivo da professora um aprofundamento das crianças com o processo de apropriação da linguagem escrita ou da linguagem matemática (que, do ponto de vista da escolarização obrigatória, são tidas como as linguagens mais relevantes). O excerto abaixo é elucidativo dessa afirmação:

*A professora Bruna inicia uma brincadeira com massinha de modelar. Pede que as crianças escolham uma bolinha de massa, em seguida lhes entrega um palitinho de picolé e sugere que elas criassem o que quisessem.*

*Enquanto as crianças brincam, a professora corrige os cadernos de para casa. Assim que corrigiu todos os cadernos, Bruna interfere na brincadeira de massinha: sugere que cada criança faça a primeira letra do nome. Aqueles(as) que não conseguiram, ela pediu para fazerem uma letra qualquer que eles(as) quisessem. A*

*grande maioria conseguiu construir a letra inicial de seu nome e, assim que as construía, eram desafiados(as) pela professora a escolherem outra letra e modelarem-na com a massinha. Após várias construções, Bruna desafia as crianças a modelarem a primeira letra de meu nome: a letra “S”. As crianças começam a tentar e, nesse sentido, Júlio demonstra maior competência e criatividade frente ao desafio: levanta da mesa, coloca a massinha em cima da letra “S”, que está no painel da parede, e começa a modelá-la. A partir disso, as crianças começam a usar essa “técnica” para construir suas letras.*

*Em dado momento, a professora propõe uma modificação na atividade: solicita que as crianças, agora, deixem as massinhas e, em uma folha de papel, escrevessem as letras que tinham sido “esculpidas”. Todos(as) realizam a atividade sendo que, aqueles(as) que tinham mais facilidade eram incentivados(as) pela professora a ajudarem os(as) que tinham dificuldades. Paula Beatriz e Ana, após escreverem as letras de seus nomes, me perguntam se eu gostaria de vê-las escreverem também as letras de meu nome. Respondo-lhes positivamente, e as meninas então começam a esboçar em suas folhas as letras de meu nome. (notas do caderno de campo – 14/05/2012)*

Esse episódio traz à tona algumas questões para análise e reflexão: i) que as crianças se envolvem (quase totalmente) com as situações que sejam pautadas na ludicidade (a professora começa a atividade com massinha e não diretamente com a folha propriamente dita); ii) o fato de as crianças se envolverem nas atividades que sejam desafiadoras (a professora vai gradativamente levando a brincadeira de massinha para a construção de escritas); iii) o envolvimento da totalidade das crianças presentes; iv) o reconhecimento, por parte da professora em tornar a atividade mais significativa para as crianças; v) a ampliação da atividade por parte das crianças (Ana e Paula Beatriz escrevem as letras de seu nome e perguntam ao pesquisador se ele gostaria de vê-las escreverem também as letras do nome dele – reparem que Ana é a mesma menina que alega, no momento da entrevista, que não gosta de escrever o nome).



Figura 49: Júlio “esculpe” a letra “s” posicionando a massinha no mural da sala (extraído das filmagens de campo)

Além de apontar para as situações, os momentos e os espaços os quais as crianças sinalizam não gostar de vivenciar na UMEI, a produção de dados realizada juntamente ao

grupo proporcionou também a percepção de indícios do que seria uma boa instituição de Educação Infantil, do ponto de vista dos(as) pequenos(as). Nesse sentido, no âmbito de nosso estudo, também foi possível perceber sinalizações das crianças acerca de elementos que poderiam existir na UMEI, aquilo que, do ponto de vista de nossos interlocutores, deixaria a instituição mais agradável:

*“Do parquinho de cima! Porque tem a casinha! Mas eu acho que a casinha podia ter cama, sofá, espelho, banheiro, podia ter mais coisas lá. Podia ter tudo! Só tem panela”! (Ana – 05/08/2012)*

*“Eu não gosto que aqui não tem pula-pula. Sandro, por que na UMEI não tem pula-pula? Outro dia eu vi na televisão uma escola que tinha pula-pula”! (Paula Beatriz – 01/08/2012)*

As crianças também sinalizam para outros aspectos do cotidiano nos quais, quase nunca, lhes é dado o direito de opinar, tal como Jéssica, que, ao relatar para o pesquisador as coisas de que ela não gostava dentro da UMEI, aponta para a necessidade de a criança ser ouvida – e envolvida – em decisões mais amplas que extrapolam as dimensões da sala de aula e vão em direção a aspectos infraestruturais e organizacionais da instituição. Esses aspectos são sempre pensados, discutidos e definidos pelas lentes do mundo adulto, como por exemplo, o cardápio da instituição:



*Pesquisador: – Qual é a coisa que você não gosta na UMEI?*

*Jéssica: – De quando tem mingau! Eu gosto de biscoito; “toddy” e leite.*

Desenho 15: Jéssica desenha “As coisas que eu não gosto de fazer na UMEI.”

As crianças sinalizam também para a necessidade de se ampliarem as experiências que envolvam outros campos do fazer artístico, como por exemplo, os saberes e fazeres do campo das artes cênicas:



Figura 50: foto de Márcio

*Pesquisador: – Mas na hora que eu te pedi para tirar foto das coisas que você não gosta; você pensou um pouco e foi lá na escada tirar foto das fantasias! Você não gosta das fantasias?*

*Márcio: – Gosto!*

*Pesquisador: – E por que tirou a foto então?*

*Márcio: – Eu gosto de brincar com as fantasias, mas, a gente usa pouco!*

*Pesquisador: – Vocês quase não usam as fantasias? Por quê?*

*Márcio: – Não sei!*

Todas essas sinalizações (tanto das situações, momentos e espaços de que as crianças gostam quanto os de que não gostam) apontam para a necessidade de construção de ações e práticas pedagógicas que, conforme sugere Alterthum (2005), subsidiariam e fundamentariam “uma proposta pedagógica diferenciada, pautada na realidade concreta de seu cotidiano” (p. 13) o que tornaria a instituição de Educação Infantil uma escola que refletisse não só a organização e as ações dos adultos, mas, que se tornasse efetivamente uma escola com “a cara” das crianças também. Segundo a autora, isso requer do adulto (seja ele professor(a) ou pesquisador(a) – e ainda acrescentamos a esse grupo os gestores, coordenadores pedagógicos e, quiçá, formuladores de políticas públicas) sensibilidade, dando vez e voz às crianças, tidas no mundo ocidental histórica e etimologicamente como os mudos da história.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além da trajetória percorrida no encaço dos objetivos aqui propostos, a realização desse estudo apresentou inúmeros desafios durante sua efetivação. Em alguns desses desafios temos a humildade de assumir que esbarramos; outros cremos que superamos, apesar das dificuldades.

O primeiro desafio que se colocou diz respeito às dimensões epistemológicas desse estudo: pensar um estudo que partisse das crianças e não sobre elas, articulando para tanto conceitos como o de reprodução interpretativa e de experiência infantil (em toda a sua complexidade, sutileza e nas formas não representacionais de expressão corporal das crianças) como categorias de análise das relações sociais vivenciadas pelas crianças no interior da instituição de Educação Infantil. Neste sentido, encontrar, no decorrer da realização deste estudo, com a dimensão multidisciplinar de nosso referencial teórico exigiu-nos um enorme esforço conceitual e uma sistemática e minuciosa revisão de nossas análises. Além disso, o encontro, em especial com os estudos contemporâneos da infância, com os(as) autores(as) dos diversos campos do conhecimento que adensaram nosso referencial analítico (em especial com a teoria crítica de Walter Benjamin) e os(as) autores(as) das pedagogias da infância e da Educação Infantil fez com que o adultocentrismo presente em nossas observações fosse reduzido de forma a não comprometer as análises e a contemplar tanto o respeito ao ponto de vista das crianças quanto aos nossos objetivos de pesquisa.

O segundo desafio a ser superado se concentra na dimensão metodológica de nosso estudo. Ao elegermos um estudo com crianças, novamente fomos desafiados, no momento de escolher os instrumentos de pesquisa, uma vez que, para se fazer pesquisas com crianças, é necessária uma reflexão crítica acerca dos instrumentos e técnicas de pesquisa que deem conta das especificidades das crianças, enquanto atores sociais, eleitos como nossos principais interlocutores. Em várias situações de recolha de dados, percebi que as crianças, em momentos de interação de pares, buscavam tirar proveito de minha posição de adulto. Entender essa astúcia das crianças e conseguir contorná-la sem deixar que a posição social de adulto compromettesse a pesquisa foi difícil. Além disso, a forma de aceitação e consentimento das crianças que, como bem colocado por Alterthum (2005), se dá por outras vias que não necessariamente são verbais, levou-nos a considerar não só o consentimento tácito das crianças, mas a nossa visão adultocentrada ao nos mostrar que o tempo da criança é

totalmente diferente do tempo do adulto. Nesse sentido, ao nos demonstrarem pelas vias não ditas que elas nos consentiam participar de nosso estudo, as crianças também apontavam a necessidade de reavaliarmos nossas visões adultas.

Em termos mais direcionados para os objetivos da pesquisa, durante esse estudo, tornou-se perceptível que, do ponto de vista das crianças por nós pesquisadas, a instituição de Educação Infantil, para além da tarefa de iniciá-los na vida escolar, recebe de nossos interlocutores o estatuto de espaço de relações sociais da primeira infância. Relações essas muito mais amplas e complexas do que aquelas vividas no interior da família. Nesse sentido, as crianças têm, no âmbito da instituição de Educação Infantil, a possibilidade de se relacionarem com crianças e adultos distintos daqueles que se encontram no ambiente familiar deles(as), o que, do nosso ponto de vista, concede à UMEI o estatuto de contexto potencial de desenvolvimento das crianças menores de seis anos que nela são inseridas.

Ainda de acordo com a visão das crianças acerca da instituição de Educação Infantil, a centralidade das professoras na tomada de decisão (tanto no que se refere à escolha dos conteúdos e linguagens desenvolvidas juntamente às crianças, quanto aos usos dos tempos e dos espaços escolares) aponta para a necessidade de se construírem práticas pedagógicas pela via das experiências que as crianças vivenciam o que, conforme aponta Martins Filho (2006), subsidiaria a construção de práticas menos tutelares e verticais, portanto mais condizentes com a condição sociocultural de nossas crianças. Nas palavras do autor:

Assim, procurando diminuir a centralidade no adulto, porém sem tirá-lo de cena, acredito estarmos contribuindo para a construção de uma educação mais emancipadora no que tange às relações sociais, ao mesmo tempo em que se confirma a condição de ator-social para as crianças na dinâmica das relações nas instituições (MARTINS FILHO, 2006, p. 10).

No que diz respeito às experiências vivenciadas pelas crianças no interior da instituição de Educação Infantil por nós pesquisada, o que especificamente apresentamos e discutimos no capítulo quatro deste trabalho, podemos inferir que as experiências infantis não ocorrem em um vácuo social; pelo contrário, elas possuem um caráter situado, surgindo das relações sociais vividas na relação das crianças com os adultos e delas entre si. Além disso, elas estabelecem uma interconexão ou correlação com experiências vividas fora da instituição educativa, numa espécie de continuidade de suas experiências. Essa articulação das experiências originárias das situações, dos momentos, dos espaços e das relações vivenciadas na instituição de Educação Infantil com as experiências extraescolares pode ocorrer tanto com experiências anteriores quanto posteriores àquelas vivenciadas no interior da UMEI. Assim,

as crianças criam campos de experiência nos quais as vivências presentes das crianças sofrem uma expansão relacional e temporal. Desse modo, os(as) pequenos(as) sinalizaram para a necessidade de ampliarem suas experiências, assim como percebemos no episódio em que Marcelo sinaliza inúmeras vezes (tanto pelas vias das falas verbais quanto pelas “falas corporais”) a necessidade de aprofundar seus conhecimentos acerca das causas do vômito. Esse fato se estendeu para as outras crianças, uma vez que, o assunto mobilizou todo o grupo presente naquele dia, toda via, não teve maiores ressonâncias na prática e no planejamento da professora.

Nesses campos, a ação social das crianças é orientada (por um movimento dialético) pelas experiências do grupo, pois, do mesmo modo que a experiência de um dos membros do grupo de pares dá origem aos campos de experiência, novas ações também se configuram como resultantes da combinatória das experiências. Em suma, a construção de campos de experiência balizada nas ações sociais das crianças leva-as a construir novas ações dentro do grupo de pares. Isso porque os(as) pequenos(as) combinam experiências passadas ou futuras com o que é vivido no tempo presente pelas mesmas. Buscamos, desse modo, contribuir para o processo de sensibilização dos(as) profissionais de Educação Infantil no que concerne à alteridade das crianças em se tratando da organização e do planejamento de ações educativas que tenham como eixo central as próprias crianças e as especificidades que envolvem seus processos de constituição como seres humanos (BUSS-SIMÃO, 2012).

As crianças também demonstram formas de envolvimento e participação com as ações propostas pelas professoras quando essas ações respeitam e abarcam a dimensão lúdica que envolve a experiência infantil. Nesse sentido, quanto mais desafiadoras e mais atraentes forem as ações planejadas pelos(as) adultos(as), maior é o nível de envolvimento das crianças com o que lhes foi proposto.

Diante do exposto é preciso refletir sobre as formas como tais experiências impactam ou refletem na prática e no planejamento dos(as) profissionais da Educação Infantil, o que, no tocante, não teve ressonância. Percebemos que, ao longo de nosso estudo, as crianças sinalizavam (no sentido de darem indícios) duplamente: i) que elas eram pouco consideradas na organização e no planejamento das vivências e; ii) que suas sinalizações apontavam para a construção de práticas mais significativas – o que de certo modo, teve baixa repercussão nas ações das professoras. É preciso atentar para a corporeidade das crianças (enquanto lócus da experiência subjetiva vivida) compreendendo-a como uma das formas de sinalização das crianças para a construção de práticas pedagógicas mais significativas (ALTERTHUM,

2005). Para tanto, partimos do pressuposto de que é preciso “repensar a educação a partir do par experiência/sentido” refutando, para tanto, as proposições surgidas a partir da concepção em que a educação é compreendida a partir “da relação entre a ciência e a técnica” ou “do ponto de vista da relação entre teoria e prática” (LAROSSA, 2002, p. 20).

Nesse sentido, Alterthum (2005) sugere que é preciso partir das sinalizações das crianças para a construção de uma prática pedagógica que, efetivamente, as considere como cidadãos de direitos e seres produtores e produzidos *na* e *pela* cultura. A autora infere que esse processo

depende muito mais do adulto acolher as contribuições da criança do que de um movimento consciente da criança de trazer elementos para a pesquisa e para a prática educativa. Ao ser tocado pela experiência da criança, o adulto passa a assimilar as sinalizações que ela traz, num movimento profundo de compreensão que pode remetê-lo, inclusive, a sua própria infância (ALTERTHUM, 2005, p. 106).

Partir das experiências mais significativas, portanto, educacionais das crianças menores de seis anos com as quais convivemos cotidianamente dentro da UMEI se torna um ponto favorecedor da construção de práticas pedagógicas pautadas em um movimento de alteridade da infância. O encontro com as crianças no processo de investigação nos mostrou sinalizações que vão além do pensar a prática pedagógica nas UMEIs e possibilitou também refletir sobre as lacunas do campo de pesquisa sobre a criança pequena e sua educação. Nesse sentido, torna-se relevante o aprofundamento do campo de investigação científica sobre infância e Educação Infantil. Esse investimento se resume na realização de estudos que versem sobre as formas pelas quais as sinalizações das crianças são percebidas e utilizadas no planejamento e na organização das práticas, dos espaços, das situações, das vivências, dos momentos dotados de intencionalidade pedagógica que são destinados às crianças pequenas. Que levem em consideração sua competência social, suas especificidades educacionais no sentido de ampliarem cada vez mais as experiências de meninos(as) que dividem conosco os espaços contemporâneos de educação e cuidado. Ou seja, é preciso se ampliar o quantitativo de trabalhos que busquem compreender a ressonância das falas, das ações e dos gestos das crianças no planejamento dos(as) professores(as) de Educação Infantil.

Em nosso último capítulo pudemos perceber que a aderência corpórea às situações vividas no âmbito da Educação Infantil conduzem as crianças a demonstrarem maior gosto pelas situações, pelos momentos, pelas atividades e pelos espaços onde lhes é concedido maior grau de liberdade e de escolha nas ações, sejam elas planejadas ou não por adultos(as) que lidam cotidianamente com as crianças nos contextos públicos de cuidado e educação. As

crianças também demonstraram competência em contribuir para a construção do planejamento da instituição e sinalizaram para aspectos organizacionais da instituição como a escolha do cardápio, e aos usos dos tempos e dos espaços. Nesse sentido, seus apontamentos servem para a construção de um olhar pautado na alteridade das crianças não somente por parte de professores(as) e pesquisadores(as), mas também por parte dos gestores pedagógicos, administrativos e, quiçá, dos formuladores de políticas públicas para a pequena infância.

Sabemos das limitações desse trabalho. Limitações essas que são de ordem espaço-temporal e também da ordem das nossas limitações como adultos que se propuseram a compreender, de modo mais aprofundado, as experiências vivenciadas por um grupo de crianças no interior de uma instituição pública de Educação Infantil. Pontuamos, ainda, as limitações de ordem epistemológica, uma vez que, escolhemos estudar as experiências vivenciadas pelas crianças no interior de uma UMEI, sabendo da pluralidade das formas de atendimento à criança pequena que compõem a rede municipal de ensino em nossa cidade, sem contar as desigualdades sociais que também se refletem nas crianças nascidas em um país como o nosso.

Nesse sentido, somos conduzidos a problematizar novas questões: quais são as experiências vivenciadas pelas crianças em outros contextos públicos de Educação Infantil, tais como as instituições conveniadas, escolas municipais de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental que possuem turmas de Educação Infantil em nosso município? Quais são as experiências vivenciadas por crianças inseridas em um contexto comunitário de Educação Infantil? Quais são as experiências vivenciadas por crianças inseridas em um contexto privado de Educação Infantil? Quais as diferenças entre as experiências vivenciadas pelas crianças nas creches e pré-escolas? De que forma as falas, os gestos, as ações, as expressões corporais das crianças são levadas em consideração no momento do planejamento pelas professoras de Educação Infantil? Qual a ressonância dos fazeres e saberes das crianças na proposição das situações educativas na instituição de Educação Infantil? Como a análise e compreensão dos campos de experiências subsidiariam a prática pedagógica e de pesquisa com crianças?

Nesse sentido, acreditamos que esse trabalho apresenta um duplo contributo para o campo de pesquisa sobre infância e Educação Infantil: por um lado os dados apresentados e discutidos ao longo do texto, mesmo salvaguardando a sua provisoriedade e seu caráter localizado (dentro de um contexto social e histórico), configuram-se, pelo menos, como um ponto de partida para se problematizar tais questões; por outro, contribui igualmente para o

campo de investigação acerca da educação da criança pequena, uma vez que identifica novas problemáticas e aponta para a necessidade de aprofundamento de tais questões que ainda se configuram como lacunas na produção científica.

Nesse momento (acredito que posso dizer na primeira pessoa do singular), diante de todas essas novas questões que a realização dessa investigação permitiu-nos problematizar, tenho a certeza de que essa caminhada não se encerra ao término desse texto, pelo contrário, acredito que tais questões me alimentam o desejo de continuar a pesquisar juntamente às crianças toda essa gama de complexidades que permeiam a legitimação de uma Educação Infantil pública e de qualidade que tenha como principal meta a garantia de concretização do reconhecimento dos direitos das crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AGOSTINHO, Kátia Adair. Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas. In: **32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. ANPED: Caxambu, 2008. Anais eletrônicos. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4062--Int](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4062--Int). Acesso em: novembro de 2010.

ALDERSON, Priscilla. Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (eds.) **RESEARCH WITH CHILDREN: perspectives and practices**. London: Routledge, 2008 (second edition). p. 271 – 290.

ALTERTHUM, Camila Carvalhal. **O ENCONTRO COM CRIANÇAS FILHAS DE CATADORES DE PAPEL: sinalizações para uma creche e uma pesquisa com a “nossa cara”** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2005.

ANDRÉ, Marli. **ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR**. – Campinas: Papirus, 2011-18ª edição (série Prática Pedagógica)

ARENHART, Deise. Contribuições de Florestan Fernandes ao estudo das culturas infantis. Revista Sociologia da Educação - **Revista Luso-Brasileira**, v. 2, 2010. p. 32 – 53).

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

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Como a Sociologia da Infância de William A. Corsaro pode contribuir para as pedagogias da educação infantil. In: In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Orgs.). **TEORIA E PRÁTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009; p. 177-188

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor & Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. (tese de doutorado) UNICAMP, 2000.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **POR AMOR E POR FORÇA: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza . Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAYDI, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: RS, 2001

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: **SUBSÍDIOS PARA O CREDENCIAMENTO E FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Brasília: MEC, 1998. p.p. 23 – 34.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **SUBSÍDIOS PARA O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2001.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **PROPOSIÇÕES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH. (versão preliminar)** Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. v. I: Magia e técnica: arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. v. II: Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. v. III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. Sobre el Programa de la filosofía Venidera. In: BENJAMIN, Walter. **Sobre el Programa de La Filosofía Venidera y otros ensaos**. Trad. Espanhol Roberto J. Vernego. Caracas: Monte Avila Editores, 1970, p.p. 8 – 15.

BOLLE, Willi. Benjamin e a Cultura da Criança. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.p.p. 13 -16.

BOURDIEU, Pierre. **Compreender**. In: BOURDIEU, Pierre. A Miséria do Mundo. Petrópolis: Vozes, 2001. P. 693- 713

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 3 v. Brasília, DF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 2009.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da (orgs.). **CORPO-INFÂNCIA: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 259 – 279.

CAMPOS, Maria Malta. A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: **SUBSÍDIOS PARA O CREDENCIAMENTO E FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Brasília: MEC, 1998. p. 35 – 63.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. **POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Brasília, 1994. p. 32 – 42.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Sociologia da Infância, psicologia do desenvolvimento e educação infantil: diálogos necessários. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs.). **TEORIA E PRÁTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009; p. 189 – 204

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (eds.) **RESEARCH WITH CHILDREN: perspectives and practices**. (second edition). London: Routledge, 2008

CORSARO, Willian Arnold. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. In: **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17 , 2002; p.113-134.

CORSARO, Willian Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação dos estudos etnográficos com crianças. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-463, maio/agosto. 2005. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em março de 2010.

CORSARO, Willian Arnold. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Orgs.). **TEORIA E PRÁTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009; p. 31-50.

CORSARO, Willian Arnold. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Orgs.). **TEORIA E PRÁTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009; p. 31-50.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

COSTA, Maria Bernadete Diniz. Contribuições de Educadores de Creche para se Repensar a Formação de Educadora(e)s da Infância. In: **Paidéia**, nº 4, Belo Horizonte, jan./jun. 2008, p. p.227 -248.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da (orgs.). **CORPO-INFÂNCIA: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 250 – 258.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil como Direito. In: **SUBSÍDIOS PARA O CREDENCIAMENTO E FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Brasília: MEC, 1998. p. 9 - 15

DALBEN, et al. **Educação Infantil: o desafio da oferta pública**. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2002.

DE CERTAU, Michel. **A invenção do Cotidiano**. Artes do fazer. Petrópolis: Vozes. 1994.

DEBORTOLI, José Alfredo. Educação Infantil e Conhecimento Escolar: Reflexões sobre a presença do brincar na educação de crianças pequenas. In: CARVALHO, Alysso *et al.* **Brincares**. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROEX, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. In: MARTINS FILHO, Altino José e PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. In: **CADERNOS DE PESQUISA**. 2005, vol.35, n.125, p. 161-179.

DESLANDES, Suely F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 31-50.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; FORMAM, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

FERREIRA, Manuela. Branco Demasiado ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **ESTUDOS DA INFÂNCIA: educação e práticas sociais** – Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

FERREIRA, Manuela. *Brincar às arrumações, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no Jardim de Infância. Reflexão e Ação*, Vol.13 nº 1, p.115-132, 2005 disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/pubonline.htm>. acesso em: julho de 2011.

FERRIS, David S. “On the Program of the Coming Philosophy” (1918). In: FERRIS, David S. **Introduction to Walter Benjamin**. Cambridge University Press. United States of America: New York. 2008 p.p. 42 – 45.

FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas** – 7ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

FRANCSCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e Infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 102-117.

GAGNEBIM, Jeane Marie. Walter Benjamin ou a história aberta (prefácio). In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. (Tradução de Sérgio Paulo Rouanet). v. I: Magia e técnica: arte e política. 14ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2011.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Editores Associados, 2002.p. 49 – 68.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; FORMAM, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999. p. 145 – 158.

GARCIA, Sylvia Gemignani. “Folclore e Sociologia em Florestan Fernandes”. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, 13 (2). Novembro de 2001. p. 143-167,.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2010, 5ª. Ed.

GOBBI, Márcia Aparecida. **DESENHO INFANTIL E ORALIDADE: Instrumentos para pesquisa com crianças pequenas**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Editores Associados, 2002.p. 69-92.

GOLDENBERBG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer uma pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: 2004. 8º ed.

GOULART, Maria Inês Mafra. **A exploração do mundo físico pela criança: Participação e aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2005.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: Corrêa, H.; Martins, A.; Paiva, A.; Paulino, G. e Versiani, Z. (Orgs). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica; 2007. p. 111-136.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância: ente a anterioridade e a alteridade. In: **EDUCAÇÃO E REALIDADE**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011. p. 547-567.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed. 1980.

JOBIM e SOUZA, Solange. **INFÂNCIA E LINGUAGEM: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin** – Campinas: São Paulo (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico) 2002. 173 p.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emília?. EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; FORMAM, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999. p. 37 – 55.

KRAMER, Sonia. AUTORIA E AUTORIZAÇÃO: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **CADERNOS DE PESQUISA**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Nº 116, 2002; p. 41-59.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, 2000 v.6, n.31, p. 17-27.

KRAMER, Sonia. Produção cultural e Educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museus. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs). **Infância e Produção Cultural**. – Campinas: Papyrus, (Série Prática Pedagógica). 1998. p.p. 207 – 223.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância e Produção Cultural**. – Campinas: Papyrus, (Série Prática Pedagógica). 1998. 192 p.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs). **Infância: fios e Desafios da Pesquisa**. – Campinas: Papyrus, (Série Prática Pedagógica). 2008 p.p 57 – 72.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e Currículo. IN: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (orgs). **Educação Infantil pós-LDB**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 99-112.

KUHLMANN JR., Moysés. *Histórias da educação infantil brasileira*. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, São Paulo, p. 5-14, mai/jun/jul/ago, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. 19, (2002). p. 20-28.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de Narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p.p. 118-140.

LÖWY, Michael. A filosofia da história de Walter Benjamin. In: **ESTUDOS AVANÇADOS** 16 (45), 2002 p.p 199 – 206.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. In: **Revista Educação & Realidade** 35(2): 115-138. maio/agosto 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. Dez passos adultos na direção da criança performer. In: **VI Congresso de pesquisa de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas**. 2010

MACHADO, Marina Marcondes. O IMAGINÁRIO INFANTIL COMO TRABALHO-EM-PROCESSO. In: **CHILDHOOD & PHILOSOPHY**, Rio de Janeiro, v.6, n. 12, jul./dez. 2010 p. 281 – 295.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. “De perto e de dentro: notas para uma antropologia urbana”, in: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo: SP; 17 (49), (2002), p. 11-31.

MALAGUZZI, Lóris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, C., GANDINI, L. & FORMAM, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

MARTINS FILHO, Altino José. A vez das crianças: um estudo sobre as culturas da infância no cotidiano da creche. In: **27ª Reunião Anual de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu/MG, 2004. Texto disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em agosto de 2011.

MARTINS FILHO, Altino José. Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação. In: 29ª reunião Anual **Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: MG. 2006. Texto disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em agosto de 2011.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: **33ª Reunião Anual de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 2010, Caxambu. Texto disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em agosto de 2011.

MARTINS FILHO, Altino José. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. In: *Pro-Posições*. 2008, vol.19, n.1, p. 97-114.

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

MAYALL, Berry. Conversation with Children: working with generation issues. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (eds.) **RESEARCH WITH CHILDREN: perspectives and practices**. London: Routledge, 2008 (second edition). p. – p. 109 – 124.

MEINERZ, Andreia. **CONCEPÇÕES DE EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2008. 81 pgs.

MERLEAU-PONTY, M. *PSICOLOGIA E PEDAGOGIA DA CRIANÇA: curso da Sorbonne 1949 - 1952*. (tradução de Ivone C. Beneditti), São Paulo: Martins Fontes 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *PESQUISA SOCIAL: Teoria, Método e Criatividade* – Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, 2005, p. 391-403.

MONTANDON, Cleopatre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 112, março 2001.p. 33-60.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Alexandre Filordi de. Ética na pesquisa com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda. **INFÂNCIA EM PERSPECTIVA: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65- 84.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs.). **TEORIA E PRÁTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS**: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Encontros e desencontros**: A creche como lugar de apropriação da cultura pela criança como sujeito social. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2005.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: um estudo de caso. 2010. (Tese de doutorado) – Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

O’KANE, Claire. The Development of participatory techniques: Facilitating Children’s Views about Decisions Which Affect them. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (eds.) **RESEARCH WITH CHILDREN**: perspectives and practices. London: Routledge, 2008 (second edition). P. – p. 271 – 290.

OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Infância e história: leitura e escrita como práticas de narrativas. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs). **Infância: fios e Desafios da Pesquisa**. – Campinas: Papyrus, (Série Prática Pedagógica). 2008 p.p 57 – 72.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **TEORIA E PRÁTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS**: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009; p. 51 – 58).

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. esp. jul./dez. 2002. p. 137-162

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p 43-51.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. **EU FALEI QUE ELE NÃO SABIA BRINCAR**: relações de gênero nas interações de pares de crianças inseridas em um contexto de educação infantil (especialização) - UFMG/FaE, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2002 (mimeo.). Disponível em: [www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho). Acesso em: maio de 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto Gerações e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.26,n.91, maio/ago.2005. p.361-378

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nair. *et al.* **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **ESTUDOS DA INFÂNCIA**: educação e práticas sociais – Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto; BARRA, Marlene. Os saberes das crianças e as interações na Rede. In: *Centro de Estudos da Criança*, (Mímeo). Universidade do Minho: Braga, 200. Disponível em: [www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho). Acesso em: maio de 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel E SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SCOTT, Jacqueline. Children as Respondents: The Challenge of quantitative Methods. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (eds.) **RESEARCH WITH CHILDREN: perspectives and practices**. London: routledge, 2008 (second edition). p. 87 – 108.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A Criança Pequena e Seus Direitos: a construção de referencias no campo da educação. In: COELHO, Maria Inês de Matos; BELICO DA COSTA, Anna Edith (orgs.). *A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA: Tensões e desafios na contemporaneidade*. Porto Alegre: Artmed; 2009. p. 63 – 89.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **PROFISSIONAIS DE CRECHE NO CORAÇÃO DA CIDADE: A LUTA PELO RECONHECIMENTO PROFISSIONAL EM BELO HORIZONTE**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2004 (Tese de doutorado).

SILVA, Isabel de Oliveira e; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: direitos, finalidades e a questão dos profissionais** – Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

SILVEIRA, Débora de Barros. A ESCOLA NA VISÃO DAS CRIANÇAS. In: **27ª Reunião Anual de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu/MG, 2004. Texto disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em agosto de 2011.

SIROTA, Regine. Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. nº 112, p.p. 7-31, março, 2001.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A ENTREVISTA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: a prática reflexiva**. Brasília: Líber livro editora (3ª Ed.) 2010.

VIANNA, Heraldo. **Pesquisa em Educação – a observação**. Brasília: Plano, 2003.

WALLON, Henri. A infância e seu estudo. In: WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção psicologia e pedagogia) p.p. 5 – 41.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Para professores(as)

É com imenso prazer que convidamos o(a) Sr.(a), professor(a) desta instituição, a contribuir com a pesquisa intitulada: **“O que as crianças sentem, dizem e desenham sobre a experiência cotidiana dentro da UMEI? – a instituição de educação infantil do ponto de vista das crianças”**; projeto de Mestrado apresentado ao curso de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob responsabilidade do mestrando Sandro Vinicius Sales dos Santos tendo como orientadora a Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é analisar as experiências vivenciadas cotidianamente por crianças de quatro/cinco anos no interior de uma instituição pública de Educação Infantil e esta UMEI foi escolhida para a realização deste estudo.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas e conversas, que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos sobre informações referentes às crianças da turma de quatro/cinco anos. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa.

Diante das normas do Comitê de ética da Universidade Federal de Minas Gerais, informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode, a qualquer momento recusar-se a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações.

Fornecemos, abaixo, nossos contatos e o do Comitê de Ética da UFMG. Contatos dos pesquisadores: Isabel de Oliveira e Silva: fone 3409-6363 e e-mail: [isabel.os@uol.com.br](mailto:isabel.os@uol.com.br); Sandro Vinicius Sales dos Santos: 3044 0677 e e-mail: [sandro.vinicius79@yahoo.com.br](mailto:sandro.vinicius79@yahoo.com.br), e contatos do Comitê de Ética da UFMG : Av. Antonio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)), caso surja qualquer problema durante a pesquisa.

Caso os termos acima estejam de acordo com seu consentimento, gostaríamos de 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 e fui informado(a) pelos pesquisadores Isabel de Oliveira e Silva e Sandro Vinicius Sales dos Santos 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 2012.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) entrevistado(a)

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Isabel de Oliveira e Silva

\_\_\_\_\_  
Sandro Vinicius Sales dos Santos

## APÊNDICE B - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Para pais e ou responsáveis

É com imenso prazer que convidamos o(a) Sr.(a) a contribuir com a pesquisa intitulada: "**O que as crianças sentem, dizem e desenham sobre a experiência cotidiana dentro da UMEI? – a instituição de educação infantil do ponto de vista das crianças**"; projeto de Mestrado apresentado ao curso de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob responsabilidade do mestrando Sandro Vinicius Sales dos Santos tendo como orientadora a Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é analisar as experiências vivenciadas cotidianamente por crianças de quatro/cinco anos no interior de uma instituição pública de Educação Infantil e esta UMEI foi escolhida para a realização deste estudo.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas e conversas, que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos sobre informações referentes às crianças da turma de quatro/cinco anos. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você previamente, respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa.

Diante das normas do Comitê de ética da Universidade Federal de Minas Gerais, informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode, a qualquer momento recusar-se a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações.

Fornecemos, abaixo, nossos contatos e o do Comitê de Ética da UFMG. Contatos dos pesquisadores: Isabel de Oliveira e Silva: fone 3409-6363 e e-mail: [isabel.os@uol.com.br](mailto:isabel.os@uol.com.br); Sandro Vinicius Sales dos Santos: 3044 0677 e e-mail: [sandro.vinicius79@yahoo.com.br](mailto:sandro.vinicius79@yahoo.com.br), e contatos do Comitê de Ética da UFMG : Av. Antonio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)), caso surja qualquer problema durante a pesquisa.

Caso os termos acima estejam de acordo com seu consentimento, gostaríamos de 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 e fui informado(a) pelos pesquisadores Isabel de Oliveira e Silva e Sandro Vinicius Sales dos Santos 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 2012.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) entrevistado(a)

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Isabel de Oliveira e Silva

\_\_\_\_\_  
Sandro Vinicius Sales dos Santos

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para pais e ou responsáveis autorizarem a participação das crianças

É com imensa satisfação que pedimos sua autorização para que seu(a) filho(a) possa contribuir com a pesquisa intitulada: **“O que as crianças sentem, dizem e desenham sobre a experiência cotidiana dentro da UMEI? – a instituição de educação infantil do ponto de vista das crianças”**; projeto de Mestrado apresentado ao curso de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob responsabilidade do mestrando Sandro Vinicius Sales dos Santos tendo como orientadora a Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é analisar as experiências vivenciadas cotidianamente por crianças de quatro/cinco anos no interior de uma instituição pública de Educação Infantil e esta UMEI foi escolhida para a realização deste estudo.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas e conversas, que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos sobre informações referentes às crianças da turma de quatro/cinco anos. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com as crianças, respeitando a disponibilidade e preferência delas. Você e seu(sua) filho(a) não terão nenhum custo com a pesquisa.

Diante das normas do Comitê de ética da Universidade Federal de Minas Gerais, informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode, a qualquer momento recusar-se a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações.

Fornecemos, abaixo, nossos contatos e o do Comitê de Ética da UFMG. Contatos dos pesquisadores: Isabel de Oliveira e Silva: fone 3409-6363 e e-mail: [isabel.os@uol.com.br](mailto:isabel.os@uol.com.br); Sandro Vinicius Sales dos Santos: 3044 0677 e e-mail: [sandro.vinicius79@yahoo.com.br](mailto:sandro.vinicius79@yahoo.com.br), e contatos do Comitê de Ética da UFMG : Av. Antonio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)), caso surja qualquer problema durante a pesquisa.

Caso os termos acima estejam de acordo com seu consentimento, gostaríamos de que o(a) Sr.(a) lesse e assinasse a declaração abaixo:

---

### DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos pesquisadores: Isabel de Oliveira e Silva e Sandro Vinicius Sales dos Santos, 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, autorizo meu(a) filho(a) \_\_\_\_\_, em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) entrevistado(a)

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Isabel de Oliveira e Silva

\_\_\_\_\_  
Sandro Vinicius Sales dos Santos

**APÊNDICE D – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS AUXILIARES DE APOIO À INCLUSÃO**

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS AUXILIARES DE APOIO À INCLUSÃO	
Nome:	Idade:
Sexo: ( ) masculino                      ( ) feminino	Estado civil:
Raça/etnia: ( ) branca              ( ) parda      ( ) asiática ( ) negra              ( ) indígena	Em caso de estar cursando ou ter completado o Ensino Superior, relatar o curso:
Formação: ( ) Ensino Médio (em andamento) ( ) Ensino Médio completo ( ) Ensino Superior (em andamento) ( ) ensino Superior completo	
Tempo de serviço no Caixa Escolar:	Tempo na UMEI Ouro Minas:
Outras atividades:	

**APÊNDICE E – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS AUXILIARES DE SERVIÇO DA UMEI**

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS AUXILIARES DE SERVIÇO DA UMEI	
Nome:	Idade:
Sexo: <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino	Estado civil:
Raça/etnia:  <input type="checkbox"/> branca <input type="checkbox"/> parda <input type="checkbox"/> asiática <input type="checkbox"/> negra <input type="checkbox"/> indígena	
Formação:  <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior	
Tempo de serviço no Caixa Escolar:	Função na UMEI Ouro Minas:
Outras atividades:	

## APÊNDICE F – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE DA UMEI

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE DA UMEI		
Nome:		
Sexo: <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino	Idade:	Estado civil:
Raça/etnia: <input type="checkbox"/> branca <input type="checkbox"/> parda <input type="checkbox"/> negra <input type="checkbox"/> indígena <input type="checkbox"/> asiática	Graduação em:	
Formação: <input type="checkbox"/> Técnico (modalidade normal) <input type="checkbox"/> Ensino Superior <input type="checkbox"/> Pós-graduação (especialização) <input type="checkbox"/> Pós-graduação (Mestrado) <input type="checkbox"/> Pós-graduação (Doutorado)	Em caso de Pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), relatar o curso:	
Tempo de serviço na PBH:	Tempo na UMEI Ouro Minas:	
Outras atividades de docência:		
Tempo de exercício na educação infantil: (incluindo outras instituições)	Tempo de serviço total em atividades de docência (incluindo outros níveis de ensino):	
Observações:		

## **APÊNDICE G – ROTEIRO DE PRODUÇÃO DE DESENHOS DAS CRIANÇAS**

TEMAS A SEREM DESENHADOS:

1. Eu na escola;
2. O lugar da UMEI onde eu fico mais tempo (demora mais, etc.)
3. O lugar da UMEI de que eu mais gosto?
4. A coisa de que eu mais gosto de fazer na UMEI;
5. Meus amigos da UMEI;
6. Eu e as minhas professoras;
7. A pessoa da UMEI de quem eu mais gosto.
8. O lugar da UMEI de que eu não gosto.

## **APÊNDICE H - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS**

1. O que vocês fazem aqui na UMEI?
2. Onde?
3. Com quem?
4. Quando (a que horas, em que momento da jornada)?
5. Quem está ou fica na UMEI todos os dias? (adultos? Quais? Etc.).
6. Vocês gostam da UMEI? Por quê?
7. O que tem aqui na UMEI de que vocês mais gostam? E de que vocês não gostam?
8. Quais desses lugares (espaços) que a gente viu nas fotos que vocês mais gostam? Por quê?
9. E os lugares de que vocês menos gostam? Por quê?
10. Quais são as coisas (momentos, situações e atividades) de que vocês mais gostam de fazer aqui na UMEI? E as de que menos gostam?

## **ANEXOS**

## **ANEXO A – BILHETE PARA OS PAIS REFERENTE À PESQUISA DE CAMPO**

### **UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – UMEI ROSA DOS VENTOS**

Belo Horizonte, 15 de maio de 2012

Senhores pais ou responsáveis,

Comunicamos que dia 17 de maio (terça-feira) às 7 horas, teremos reunião para discutir assuntos referentes à participação de seu(a) filho(a) em uma pesquisa que está acontecendo na UMEI. Sua presença se faz necessária para autorizar a participação de sua criança. Contamos com sua presença.

Atenciosamente,

A direção

---