

ALTINO JOSÉ MARTINS FILHO

CRIANÇAS E ADULTOS NA CRECHE: MARCAS DE UMA RELAÇÃO

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO, na área de concentração Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculada ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação do Professor Doutor João Josué da Silva Filho.

Ilha de Santa Catarina
Inverno de 2005



**Considero esta dissertação
como uma gotícula de conhecimento caindo em um oceano imenso de
possibilidades para pensar a categoria INFÂNCIA, os PROCESSOS de
SOCIALIZAÇÃO e a EDUCAÇÃO das CRIANÇAS de zero a seis anos.**

**Dedico este trabalho à
doce e meiga Ana Paula Martins (menininha de 5 anos), que durante o
percurso de escrita, período em que dava vida ao texto, alimentou-me
com seu sorriso surpreendente, e que freqüentemente expressava:**

“Pai, eu sei que você está estudando sobre as crianças”.

**Também, ao meu maior amor Ana Cláudia Ferreira Martins,
que a cada dia vem compreendendo o quanto a busca pelo
conhecimento sobre as crianças pequenas me satisfaz.**

AGRADECER PARA LEMBRAR...

Antes de tudo gostaria de agradecer para lembrar de algumas ou “muitas pessoas” que contribuíram para que fosse possível realizar esta pesquisa.

Em primeiro lugar, como sempre, agradeço a Deus pelo dom da VIDA.

Mãe e pai, obrigado por tudo, principalmente por torcerem por mim, mesmo não entendendo muito este processo do mestrado.

Agradeço o amor e a dedicação de minha esposa e minha filha. A primeira por cuidar e se preocupar comigo. Não esquecerei os lanches fora de hora e sua atenção e paciência quando pedia para escutar a leitura de cada seção desta pesquisa. Você me ajudou muito ao ouvir mesmo em silêncio os meus escritos, pois enquanto lia para você eu mesmo tinha a oportunidade de escutar o que escrevia.

A minha filha agradeço pelas massagens nas costas e as brincadeiras que criou nos momentos mais críticos da escrita das análises. É, vou sentir muita saudade e aqui registro, para ficar na lembrança, as suas inúmeras invenções para me tirar da cadeira e deitar na cama, local onde você, no papel de médica, pingava água com açúcar em meus olhos.

Agradeço aos quatro profissionais e às vinte e três crianças do grupo pesquisado. Sou grato, a todos e a todas, que desde o primeiro dia me receberam com grande curiosidade e carinho. Aos poucos fui sendo aceito nas brincadeiras e nas conversas, espaços de sociabilidade nos quais se realiza uma constante troca de percepções e sentimentos.

Agradeço às “meninas” do mestrado por tudo e principalmente pelo companheirismo. Senhorinha, segura e madura nas decisões. Sandra, pelas caronas e conversas que expressavam sua praticidade e objetividade nos encaminhamentos e decisões. Andréa, observadora e atenta a tudo, sempre alertando sobre algo. Zenilda, divertida e preocupada. Ivana, Rosângela e Selita, mesmo distante se faziam presentes.

Agradeço ao Doutor João Josué da Silva Filho por ter me aceito como orientando, já nos últimos momentos da pesquisa. Mesmo não podendo contar com sua orientação, expresso aqui meus agradecimentos à professora Doutora Ana Beatriz Cerizara, por ter me aceito como aluno no curso de mestrado.

Agradeço ao Doutor Manuel Jacinto Sarmiento, do Centro de Estudos da Criança de Portugal, pelas inúmeras conversas e pela sua generosidade em me enviar diversas bibliografias de um lugar tão distante. Era grande a expectativa de suas respostas e a espera por quinze dias dos materiais que me enviava. Você demonstrou ser uma pessoa sabia e, acima de tudo, sabe compartilhar seus conhecimentos, estudos e descobertas.

Agradeço de maneira especial e carinhosa a professora Doutora Deborah Tomé Sayão, que deu início à pesquisa e impulsionou-me a acreditar na possibilidade de sua realização. Mesmo distante você se fez presente neste trabalho.

Estendo meus agradecimentos aos participantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos – NEE0A6 e do CIPROCEI.

Agradeço à equipe diretiva da “Creche Joaquina Maria Peres” e à Prefeitura Municipal de Florianópolis – que permitiram a minha entrada na creche, oferecendo-me todo o apoio necessário.

Agradeço à Doutora e “querida professora” Maria Tereza Santos Cunha, por dispor-se a contribuir com essa pesquisa na qualificação. Sua leitura do texto foi muito preciosa e significativa.

Agradeço à Diana Carvalho de Carvalho participante da banca de qualificação, expresso aqui o quanto foi importante suas contribuições no período da primeira apresentação da temática que seria estudada.

Em especial, agradeço à Doutora “e amiga” Lecila Duarte Barbosa Oliveira, mestra sabia, que me ensinou de maneira paciente a encontrar meu caminho quando tudo parecia não ter sentido. Você de maneira rápida tornou-se guia e companheira no meu percurso de pesquisador. Obrigado por encorajar-me à enfrentar e desafiar os meus próprios limites nas horas em que mais precisei. Serei eternamente grato a você!

Agradeço à professora Geraldina, pela forma comprometida e competente com que realizou a revisão desse trabalho.

Não poderia deixar de agradecer aos amigos de longa data – Nilcéia, Jailson, Luciana, Fábio, Carlos, Lurdes, Mário, Dani, Leatrice, Reginaldo – companheiros e companheiras de finais de semana, amigos que me ajudaram e sofreram comigo.

Às professoras do “Centro Educacional Menino Jesus” e da Creche da “Prainha” meus cordiais agradecimentos. Em especial à Miria Maciel Melo, pelo carinho e ajuda nas dispensas e negociações.

Finalmente, quero agradecer ao Lucídio Bianchetti, Ilona Patrícia, Fernanda Tristão, Nilva Bonetti, Marilene Raup, pelo carinho e pelos estudos.

Ao CNPQ pelos meses de bolsa de pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis pela dispensa das atividades profissionais para cursar o mestrado.

A todos e a todas, tão especiais,
AGRADEÇO PARA LEMBRAR SEMPRE!

MARTINS FILHO, Altino José. Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação. Florianópolis, 2005. 185p..Dissertação (Mestrado em Educação) Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

RESUMO

Este estudo diz respeito a uma pesquisa na área da educação infantil, cujo objetivo principal foi descrever, analisar e interpretar as dinâmicas das relações que adultos e crianças estabelecem entre si nos espaços/tempos em que convivem no interior de uma creche. A fim de captar as dinâmicas das relações sociais dessa creche, foi utilizada uma metodologia de orientação etnográfica e recursos de registros escritos e fotográficos. Com a finalidade de ampliar o olhar sobre aquela realidade social efetuou-se um estudo socioespacial da creche e dos atores nela envolvidos. Buscando o apoio da sociologia da infância dirigiu-se o foco da análise para as relações travadas no interior da creche entre adultos e crianças e estas entre si, como atores sociais ativos nos processos de socialização. Pelas categorias de análise elaboradas para tal fim, pôde-se perceber que tanto nas relações de conflito e tensão como nas de maior harmonia adultos e crianças produzem representações simbólicas a respeito do mundo com o qual interagem e, no caso das crianças, a elaboração da cultura de pares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Processos de socialização. Culturas de pares. Sociologia da infância. Pedagogia da Educação Infantil.

MARTINS FILHO, Altino José. Children and adults in the day-care center: marks of a relation. Florianópolis, Dissertação 2005. 185f. (Mestrado em Educação) Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

ABSTRACT

This study it says respect to a research in the area of the infantile education, whose main objective was to describe, to analyze and to interpret the dynamic of the relations that adult and children establish between itself in the espaços/tempos where they coexist in the interior of a day-care center. In order to catch the dynamic of the social relations of this day-care center, it was used a methodology of etnográfica orientation and resources of written and photographic registers. With the purpose to extend the look on that social reality a socioespacial study of the day-care center and the actors in the involved ones was effected. Searching the support of the sociology of infancy the focus of the analysis for the relations stopped in the interior of the day-care center between adults and children and these between itself was directed, as active social actors in the socialization processes. For the elaborated categories of analysis for such end, she could herself be perceived that as much in the conflict relations and tension as in the ones of bigger harmony adult and children produce symbolic representations regarding the world with which they interact e, in the case of the children, the elaboration of the culture of peer.

Word-key: Infantile education. Processes of socialization. Cultures of pairs. Sociology of infancy. Pedagogia of the Infantile Education.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	11
--	-----------

COMO ABERTURA.....	12
---------------------------	-----------

PARTE I

1 – PRIMEIROS FIOS DE UMA TRAMA: O TRAÇADO DE UM ROTEIRO TRILHÁVEL.....	13
--	-----------

1.1 – Do surgimento do problema ao percurso da pesquisa.....	14
--	----

1.2 – Metodologia da Pesquisa.....	24
------------------------------------	----

1.2.1 – Mais do que um <i>clic</i> , a fotografia como recurso metodológico.....	31
--	----

PARTE II

2 – UMA CRECHE PARA PESQUISAR UMA HISTÓRIA PARA CONTAR: O CENÁRIO E OS ATORES DA PESQUISA.....	35
---	-----------

2.1 – A cidade de Florianópolis: o palco.....	36
---	----

2.1.1 – Itacorubi – “ <i>Isso era praticamente um matagal, hoje podemos dizer que é uma cidade</i> ”.....	38
---	----

2.2 – A “Creche Joaquina Maria Peres”.....	45
--	----

2.2.1 – Primeiro Ato: em busca de uma creche para pesquisar.....	45
--	----

2.2.2 – Segundo Ato: a configuração dos espaços da creche – De olho nas relações sociais!.....	52
--	----

2.3 – Os Atores do Enredo: personagens que movimentam e dão vida à história.....	68
--	----

2.3.1 – Os profissionais da creche: um retrato do conjunto.....	68
---	----

2.3.2 – O encontro com as meninas e os meninos do grupo V: primeiras aproximações.....	73
2.3.3 – As famílias das crianças participantes da pesquisa: quem são?.....	79

PARTE III

3 – DESVENDANDO A TRAMA DA HISTÓRIA: A DINÂMICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS ESTABELECIDAS ENTRE OS ADULTOS E AS CRIANÇAS E ESTAS ENTRE SI NO INTERIOR DA CRECHE.....86

3.1 – Crianças e adultos nas malhas das relações sociais: questões para um ponto de partida.....	87
--	----

3.2 – Para ler as anotações de campo: aspectos teóricos cruciais.....	95
---	----

3.3 – Adultos e crianças convivendo na creche: os processos de socialização em ação.....	109
--	-----

3.3.1 – Entre o permitido e o transgredido: tensões e contradições nas relações entre adultos e crianças.....	111
---	-----

3.3.2 – Relações partilhadas entre adultos e crianças: a simetria sobrepondo-se aos conflitos.....	128
--	-----

3.3.2.1 – <i>Outras Linguagens</i>	139
--	-----

3.3.3 – Adultos e crianças configurando regras e estratégias na tessitura dos processos de socialização.....	145
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EXPLICITANDO ALGUNS POSICIONAMENTOS PARA A CONTINUIDADE DE OUTROS ENREDOS.....162

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....174

ANEXOS A, B e C.....188

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CED – Centro de Ciências da Educação

CECCA – Crianças, Educação, Cultura e Cidadania Ativa

CIPROCEI – Culturas da Infância: as Produções Simbólicas das Crianças e dos Professores de Educação Infantil

LDBEN – Lei da Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MATO – Marcas do Tempo

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE0A6 – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos

NEI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil

POLIE – Políticas para a Infância e a Educação dos 0 a 6 anos.

PIAP – Participação Infantil e Ação Pedagógica

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

FUNDEF – Fundo para o Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PMDB – Partido Democrático Brasileiro

IPUF – Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis

COMO ABERTURA...

Rir é **arriscar** parecer
tolo.

Chorar é **arriscar** parecer
sentimental.

Tentar alcançar é **arriscar**
envolvimento.

Expor sentimentos é **arriscar**
rejeição.

Expor seus sonhos perante a
multidão é **arriscar** parecer
ridículo.

Amar é **arriscar** não ser amado de
volta.

Seguir diante face às
probabilidades irresistíveis,
é **arriscar** ao fracasso...

Apenas uma pessoa que **corre riscos é**

LIVRE...

(Alexandre Lowen).

Nesta pesquisa apostei em **arriscar**,
entrar na creche, para conhecer as
dinâmicas das relações
que adultos e crianças
estabelecem ente si.

PARTE I

PRIMEIROS FIOS DE UMA TRAMA: O TRAÇADO DE UM ROTEIRO TRILHÁVEL

**E não me esquecer, ao começar o trabalho, de me preparar para errar.
Não esquecer que o erro muitas vezes se tinha tornado o meu caminho.**

**Todas as vezes em que não dava certo o que eu pensava ou sentia –
é que se fazia, enfim, uma brecha, e, se antes eu tivesse tido coragem,
já teria entrado por ela.**

Mas eu sempre tivera medo de delírio e erro.

**Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade:
pois só quando erro é que saio do que conheço e do que entendo.
Se a verdade fosse aquilo que posso entender – terminaria sendo
apenas uma verdade pequena, do meu tamanho.
(Clarice Lispector. A paixão segundo G.H. 1990)**

1.1 – Do surgimento do problema ao percurso da pesquisa

Começar a conversa, escrever o texto trazendo um contexto¹, ou colocar em cena um retrato da pesquisa que desenvolvi, diria que não é tarefa nada fácil. Pois entre as escolhas que tive que fazer, estão as histórias que circundam as experiências vividas, emolduradas por diferentes papéis sociais que venho assumindo, seja como filho, pai, estudante, professor ou pesquisador. Assim, a escrita e as escolhas que foram realizadas neste trabalho são impulsionadas por minha existência, por meu estar no mundo e, principalmente, pelas condições de produção de meu lugar social no mundo.

Nesse sentido, a tessitura desta trama começou a emergir a partir do momento em que optei ser professor de crianças em idade de zero a seis anos². Já se passou uma década, porém não foi possível esquecer as lembranças que ficaram marcadas na memória. Recorro a elas na tentativa de justificar o surgimento do interesse por esta pesquisa, e para recompor na memória o ano de 1992 em que me vi sozinho diante dos meus próprios limites ao assumir uma turma de vinte e duas crianças de cinco anos de idade, em uma instituição pública da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

Tal experiência profissional foi palco de muitas adversidades, ousadias, dilemas, insegurança, surpresas e indagações, porém, permitiu entrever um tanto daquelas práticas que desafiaram a romper com as certezas que tinha como professor, para apreender a “duras penas” as contradições presentes no cotidiano institucional. Isso provocou a busca

¹ É importante ressaltar que o texto, ao trazer um contexto, não está aprisionado em um significado único. Ao contrário, ele é polissêmico, múltiplo e plural. Assim, concordo com Certeau (1982, p.103) quando diz que o pesquisador, ao organizar um texto, também organiza um espaço social.

² Neste trabalho, optei por utilizar o que prescreve a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), quando, em seu capítulo II, Seção II, artigo 29, afirma que o atendimento à Educação Infantil dar-se-á em creches para crianças de zero a três anos e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. Utilizarei então a expressão educação infantil e correlatas do tipo “educação de crianças pequenas”, “educação de zero a seis anos”, para referir-me amplamente à educação na faixa etária de zero a seis anos.

de outras formas e possibilidades de construir relações educativas pautadas no respeito e na valorização àquilo que é específico da infância. Essa vivência, propiciou como desafio, a desconstrução de imagens de crianças como seres passivos e inocentes, bem como passei a questionar as relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças geradas por meio do controle, ensino unidirecional e meramente pedagógicas.

Foi em decorrência dessa experiência e pelo fato de não ter formação em Pedagogia³ que sempre busquei visitar este campo disciplinar à procura de algo para uma profissão que precisava “construir”. Uso o termo construir porque estando junto das crianças de zero a seis anos percebi que precisava de conhecimentos teóricos que dessem embasamento às minhas atividades como professor e, por outro lado, à medida que ia me apropriando dos modelos que prevaleciam no contexto educacional, percebia que não eram suficientes para compreender o *sujeito criança na sua totalidade*. Dessas inquietações surgiu a busca pelo mestrado no campo da Educação e Infância.

Como pano de fundo desta pesquisa, busquei elucidar as discussões tecidas em torno da construção, constituição, difusão e consolidação da especificidade do profissional da Educação Infantil. Para definir esta especificidade, traçamos caminhos que nos levem ao encontro da perspectiva de uma *Pedagogia da Infância e da Educação Infantil*⁴. Assim, busca-se os debates em defesa da categoria infância⁵ como um tempo de direitos, no esforço de conceber as meninas e os meninos como “seres concretos e contextualizados” (SARMENTO & PINTO, 1997, p.137).

³ Considero importante citar minha formação acadêmica. Em primeiro lugar não sou pedagogo, mas graduado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC com especialização em História Social do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual de Santa Catarina/UEDESC, e em Mídia e Conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação da Engenharia de Produção da UFSC. Acredito que em decorrência deste distanciamento acadêmico e paralelamente exercendo a função de professor na Educação Infantil, venho procurando incorporar novas atitudes frente à prática pedagógica, voltando o olhar para entender quais características estão presentes no cotidiano dos contextos educativos que os fazem ser instituições específicas de educação para crianças de 0 a 6 anos.

⁴ Expressão usada com base nos estudos de Rocha (1999), que em sua pesquisa de doutoramento delimita um novo campo de estudos que se encontra atualmente em processo de construção. Segundo a autora busca-se “a consolidação de um campo particular na área da Educação, qual seja, a Pedagogia da Infância com fins de demarcar os limites de suas fronteiras com a educação da criança escolar”. (Idem, p.11).

⁵ Sarmiento e Pinto (1997) consideram a infância como uma categoria social do tipo geracional, por entender que ela também ocupa uma posição estrutural em relação a outras categorias geracionais (adulta, adolescência, juventude, velhice).

De acordo com estas reflexões iniciais, elegi como objeto desta pesquisa um estudo sobre as **marcas sociais e culturais** expressas por adultos e crianças nos processos de socialização vividos no cotidiano de uma creche.

O principal objetivo foi descrever, analisar e interpretar as dinâmicas das relações que adultos e crianças estabelecem entre si nos espaços/tempos em que convivem no interior das instituições de educação infantil. Por isso, entendi ser importante colocar em cena adultos e crianças como atores sociais ativos nos processos de socialização.

Assim, no intuito de estabelecermos uma relação reflexiva sobre os processos de socialização que são travados nos ambientes educacionais, algumas questões são colocadas em cena como principais eixos norteadores da pesquisa. Elas foram surgindo como resultado de um estudo exploratório por ocasião dos primeiros contatos com os sujeitos e o contexto social investigado:

- Como se caracterizam as relações estabelecidas entre adultos e crianças no interior das instituições de educação infantil?
- Como se caracterizam as relações que as crianças estabelecem umas com as outras no espaço social da creche?
- As instituições e os profissionais favorecem ou cerceiam o desenvolvimento de espaços/tempos/atividades nos quais as crianças se relacionam umas com as outras?
- Quais os mecanismos mais evidentes nas práticas de favorecimento ou cerceamento desenvolvidos pelas instituições/profissionais?
- Como as crianças reagem aos mecanismos de favorecimento ou cerceamento de suas atividades frente ao que é proposto pelas instituições/profissionais?

A pesquisa desenvolveu-se em uma creche pública da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, localizada na região norte da ilha, capital de Santa Catarina. É importante ressaltar que está vinculada a um projeto em parceria com a Universidade do Minho – em Portugal, denominado: “Crianças, Educação, Culturas e Cidadania Ativa

(CECCA)⁶”, e no Brasil com o subprojeto de investigação: “Culturas da Infância: as Produções Simbólicas das Crianças e dos Professores de Educação Infantil (CIPROCEI)⁷”.

Tais projetos estão interligados com estudos na recente área da Sociologia da Infância, cujo esforço pauta-se pela necessidade de “compreensão da infância contemporânea nas suas dimensões sociais, culturais e educacionais” (Projeto CECCA, p.22). A busca do diálogo com os sociólogos da infância, refere-se ao desafio que nos foi posto em modificar e romper com o quadro de compreensão sobre as crianças, alargando os estudos sobre a infância, para além do paradigma *psicopedagógico e biopsicológico*⁸. Perspectiva “que as compreende como objetos passivos de socialização, numa ordem social adulta” (FERREIRA, 2002).

Para incorporar a contribuição da Sociologia da Infância é necessário ampliar (e aprofundar) investigações que tomem como temática as relações entre adultos e crianças e entre as próprias crianças, no interior das instituições de educação infantil. O pressuposto é que a educação institucionalizada (formal) é tão mais conseqüente quanto melhor conhecermos expectativas, desejos e intenções dos protagonistas dessa prática social.

Atualmente, tratando da infância como categoria social e cultural, os estudos na área da Sociologia da Infância têm esclarecido que as crianças possuem um nível de protagonismo muito mais incidente do que historicamente vinha se admitindo. Isso significa que os/as pequenos/as meninos e meninas não são meros reprodutores da cultura do mundo adulto. Pesquisadores (CORSARO, 2002, 2004; SARMENTO e PINTO, 1997;

⁶ Trata de um convênio entre o Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e a Universidade Federal de Santa Catarina. Esse convênio desdobra-se em três subprojetos, são eles: PIAP (Participação Infantil e Ação Pedagógica); MATO (As Marcas do Tempo) e POLIE (Políticas para a Infância e a Educação dos 0 aos 6 anos). Apresenta como objetivo central conhecer e interpretar os modos de inserção social das crianças portuguesas e brasileiras, numa perspectiva comparativa, tendo em vista a análise das culturas infantis e os modos de produção simbólica realizados pelas crianças e para as crianças, a relação desses modos com a construção escolar, especialmente com a educação da infância e a educação básica obrigatória, e da estruturação das produções simbólicas sobre as crianças e sua educação no âmbito político, normativo e científico, quanto às suas possibilidades e limites para uma plena e ativa cidadania da infância.

⁷ Este é um subprojeto do Projeto MATO, o CIPROCEI caracteriza-se como uma pesquisa-ação, que tem como uma das metas construir com as professoras que atuam com as crianças de 0 a 6 anos práticas de observação, registro e análise das experiências das crianças, subsidiando a prática docente. Este grupo vem colocando em prática uma parceria com duas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, uma que atende crianças em período parcial, denominada no município de Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NEI) e outra que atende em período integral – Creche.

⁸ Segundo Rocha (1999), no caso da Pedagogia, não há dúvida de que é a Psicologia que tem orientado de forma predominante os estudos relativos à educação infantil, a articulação neste caso é freqüentemente marcada por uma assimetria, onde o domínio da Psicologia acaba por prevalecer (idem, 1999, p.76).

FERREIRA, 2002; JAMES e PROUT, 2004) têm buscado compreender a infância a partir dela mesma ou do ponto de vista dos pequenos, no interior dos ambientes educacionais e, assim, têm analisado as ações e manifestações das crianças frente ao proposto pelos adultos, tanto nas suas relações com os pares quanto consigo próprias e com os objetos que as circundam. De outro lado, podemos inferir que a teoria educacional que predomina nas propostas pedagógicas que servem para orientar a prática educativa com crianças pequenas ainda não absorveu a importância de levar em conta este alto grau de protagonismo infantil. O mesmo pode ser constatado nos estudos sobre o cotidiano das atividades na creche e na pré-escola, como já foi apontado por algumas pesquisadoras da área da infância. (ROCHA, 1999; BATISTA, 1998; OLIVEIRA, 2001; PRADO, 1998; FARIA, 1999, etc.).

Ao analisar tais pesquisas, deparamo-nos com realidades educacionais pautadas em relacionamentos sociais nos quais prevalece a rigidez e a constante busca pela regulação das crianças frente a um esquema social pré-ordenado. Esse é o caso da pesquisa de Oliveira (2001) que analisa a organização do ambiente da creche, em conformidade com os modos de configuração da estrutura escolar que impõe locais que favorecem a visibilidade e o controle, além, de conter ou limitar o movimento. A pesquisa aponta ainda o controle constante dos professores/as sobre as crianças em busca de “comportamentos adequados”. Já o trabalho de Batista (1998) evidencia a carência de uma pedagogia própria para as crianças de zero a seis anos. A autora salienta que essa carência intensifica os vínculos que a educação infantil possui com a escola, principalmente quando observamos as formas de organização das creches, a diferenciação etária entre as turmas, os conteúdos “etapizados”, os ambientes internos denominados salas de aula – local onde são desenvolvidas a maioria das atividades, tempos e espaços distribuídos geralmente levando em conta as necessidades do adulto e não as da criança, exigência de domínio de habilidades e competências cognitivas como pré-requisitos para outras aprendizagens e, como agravante, a criança é chamada de aluno. Nesse sentido, também a pesquisa de Prado (1998) indica o conflito vivenciado pelas/os profissionais entre a possibilidade dos contatos entre os corpos e a necessidade de manter a disciplina. Assim, observando as brincadeiras das crianças, percebeu que muitos objetos foram criados e transformados, sentidos e significados lhes foram atribuídos. Isso era acompanhado de sons, vozes, falas, movimentos corporais, que extrapolavam muitas vezes a compreensão dos adultos criando uma atmosfera de desordem,

bagunça, barulho. Neste caso, os adultos, intervinham na tentativa de manter a disciplina e a ordem e, muitas vezes, interrompiam a brincadeira das crianças.

O contato com esses trabalhos permitiu-me tomar como referencial em minha investigação sobre as relações estabelecidas entre adultos e crianças no interior da instituição, o conceito de socialização e culturas de pares, evidenciado pela Sociologia da Infância. Esta aponta críticas a “verdades” produzidas pela ciência, quando elaboradas de modo a determinar padrões de comportamento e desenvolvimento em que se pode medir as crianças e assim procurar ajustá-las a modelos universalizantes e determinantes.

Autores como Sarmiento e Pinto (1997), Ferreira (2002) e Corsaro (1997,2004) expõem que faz sentido reconhecer que as crianças em suas experiências, relações com outros sujeitos humanos, sejam adultos, crianças da mesma idade ou não, são capazes de agir/refletir sobre o que produzem e o que vivenciam. Assim, a capacidade de produção simbólica das crianças está permeada por crenças, valores, representações que se produzem/reproduzem em sistemas organizados, denominados por estes autores de culturas infantis. Sem esquecer, ainda, que os pequenos

participam da estabilidade e das nossas mudanças mediante uma reprodução interpretativa, ou seja, que eles reproduzem elementos culturais existentes, e essa reprodução não é cega ou automática, mas remete a uma interpretação coletiva. (Montandon, 2001, p.53).

Segundo Sarmiento e Pinto (1997, p.34), o foco do estudo sobre a infância deve estar nas suas dimensões sociais e culturais, isto é, no conjunto de processos sociais e processos de socialização, mediante os quais a infância emerge como realidade social, realidade essa que também produz, em certa medida, a própria sociedade. Para os autores, a infância precisa ser estudada considerando-se a “voz” das crianças, o que nos permitirá descortinar uma outra realidade social e cultural, emergente das interpretações infantis. Conforme explicam,

o **processo de valorização da infância** e os estudos do processo de **desenvolvimento e de socialização** das crianças conheceram, a partir do século passado, desenvolvimentos qualitativos a que não lhe é alheio, certamente, o novo quadro de problemas sociais originados pela industrialização e o movimento social pelos “**direitos da criança**”, que começa a manifestar-se já desde o século XVIII, mas que acabará por ver as suas preocupações traduzidas em legislação apenas no século XIX e sobretudo no século XX. Esse

movimento exprime, ao fim e ao cabo, uma nova sensibilidade e uma nova atitude que procura valorizar a “voz” e a “**expressão cultural das crianças**”. (Idem, p. 49-50). [grifos nossos].

Nessa lógica, as crianças, como produtoras de culturas vivem intensos processos de relações e transformações, em cujos interstícios estão sempre a reelaborar novos/outros significados e a produzir condições de criação. É imprescindível considerar a produção cultural das crianças fundada em suas relações sociais. Para este trabalho, toma-se de empréstimo o conceito de cultura como desenvolvido por Geertz (1989, p.103), assim descrito:

um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.

Para Geertz (Idem, p.58), o homem está amarrado a teias de significados construídas por ele, sendo a cultura essas teias. E esclarece que a cultura aproxima-se da idéia de sistemas organizados de símbolos significantes que orientam a existência humana. Assim sendo, a cultura é compreendida como sendo os vários significados atribuídos a todas as coisas e ao meio social, aos modos de agir, pensar, relacionar-se e interpretar do ser humano, que lhe permite maior controle sobre o ambiente, sobre seu sistema social e, em última análise, sobre si mesmo. Essa compreensão é defendida pela Sociologia da Infância que assume as “crianças como atores ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto”. (CORSARO, 2004; FERREIRA,2002). As crianças nas relações sociais travadas com seus pares e com os adultos, convivem com múltiplas formas de interagir com o mundo e mesmo as experienciam, estando, portanto, imersas em diversas formas de produção cultural. Desse ponto de vista, o desenvolvimento humano é sempre coletivo e as transições são sempre produzidas coletivamente e partilhadas com outros significados. Isto nos faz reforçar o que estamos entendendo por cultura de pares, a qual está conectada com outras manifestações culturais mais amplas.

Neste sentido, Cleonice Tomazzetti (2004) em sua pesquisa de doutoramento sobre “Pedagogia e Infância na Perspectiva Intercultural: implicações para a formação de professores”, sublinha que este entendimento das relações das crianças parte das

pedagogias abertas e pautadas na vivência da cultura crítica e da função educativa das instituições. Entende dessa forma, que a concepção positivista do conhecimento científico e as decorrências que as embaçam precisam ser superadas; precisam, também, incluir os processos, os conflitos e as contradições que estão na base da geração do pensar, do sentir, do fazer e do produzir conhecimento e cultura potencializados pela Educação.

A revisão de concepção proposta pela autora supracitada, apresenta algumas indicações para os contextos coletivos de educação infantil, as quais também, vêm ao encontro de nossas análises. Pois, nesta investigação, estamos concebendo que a “cultura é o conteúdo substancial da educação; sua fonte e sua justificação última: portanto, a educação não é nada fora da cultura e sem ela, toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra” (FORQUIN,1993, p.14). Ainda na perspectiva de Forquin (Idem), podemos refletir que, “sendo a cultura o conteúdo principal da educação, uma não pode ser pensada sem a outra, elas precisam caminhar de mãos dadas, já que todo ato educativo traz implícito um processo de seleção de uma cultura”. Assim, “fornecer as crianças meios de submeter a um exame crítico as crenças próprias de sua cultura e de fazer evoluir sua representação do mundo” (Idem, p.14), é considerado nesta investigação como grande possibilidade para que os atores crianças construam suas perspectivas e sintam-se motivados a produzir sua cultura na infância.

Desta forma, compartilho a idéia segundo a qual todo ser humano (criança, jovem, adulto, idoso, mulher, homem, rico, pobre...), por meio de padrões culturais (coletivos) existentes no meio social em que está inserido, constrói sua individualidade, sua maneira de agir no mundo, efetuando mudanças e transformando sua existência. Portanto, é no social vivido coletivamente que o ser irá construir sua individualidade, manifestando-se, produzindo cultura e por ela sendo produzido, num processo dinâmico e simultâneo.

Neste âmbito, estou considerando “que as culturas da infância [e as culturas de pares] são um produto coletivo dos grupos infantis” (FARIA, 1999). Sendo assim, o movimento que se deve efetuar para conhecer as experiências das crianças com seus pares, é deixar-se emaranhar na teia de significados que as crianças tecem com seus pares e com os adultos. Fios que são intermináveis e que nos fazem perceber as experiências e as criações desses seres humanos tão pequenos, mas que vivem e agem num mundo que eles percebem, interpretando-o e dando sentido para si próprio.

Diante disso, acredito que a criança quando nasce, encontra um mundo social e cultural pré-estruturado que orienta em parte, suas ações e interpretações. Entende-se, no entanto, que, mesmo diante desta pré-estruturação, há por parte de cada uma delas, uma possibilidade segura de ir produzindo suas próprias interpretações, sobre todas as coisas que constituem esse mundo.

Importa também destacar, o que Faria (Idem) aponta pela análise da bibliografia brasileira disponível sobre as pesquisas em Educação Infantil. Segundo a autora, a tradição nessa área valoriza os conteúdos ensinados às crianças ou as inovações didáticas, e não os conhecimentos criados pelas crianças, ou experiências construídas que almejam uma educação voltada para a *criança enquanto criança*. Suas reflexões nos apontam a necessidade de conhecermos as crianças com a qual nos relacionamos cotidianamente nos contextos de educação, o que, para ela, evidencia que pouco se sabe sobre as manifestações culturais dessa criança e das relações que estabelecem com seus pares e com os adultos.

Nesse mesmo estudo Faria (Idem) dá ênfase às culturas da infância, elegendo como foco os Parques Infantis⁹ do projeto cultural-educativo do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, da década de 1930, que na ocasião tinha como diretor o poeta Mário de Andrade. Sua análise, possibilita visualizar que na década de 30 já havia um trabalho que tomava como ponto de partida as produções e manifestações das culturas da infância, ou seja, indica que embora se busque hoje, conhecer e compreender as crianças como (re)produtoras de culturas, nos Parques Infantis, este movimento já se fazia presente.

De outra parte, em busca de uma especificidade para a educação das crianças pequenas, Rocha (1999) argumenta que a criança vêm ganhando contornos que definem sua heterogeneidade, porém alerta que isto não é suficiente para que ela ganhe voz e seja ouvida. Aponta também, que esta não é somente uma característica da área da Pedagogia. Nas pesquisas pelo prisma antropológico, psicológico e histórico, também, tem sido pouco o espaço dado às vozes das crianças.

⁹ Segundo a autora, os parques infantis eram espaços de educação e recreação de crianças de 3 a 12 anos, os quais recebiam as crianças em período integral, para os que não tinham idade escolar e em período oposto ao da escola para os que a freqüentavam. Faria (1999) apoiada em um amplo referencial teórico trazido da experiência italiana sobre a infância e a educação infantil em instituições públicas, sinaliza que esta experiência precisa ser vista como exemplar para a educação das crianças, pois dá ênfase no brincar e na cultura, favorecendo a construção de uma pedagogia da infância e de uma pedagogia da educação infantil que supere o atual modelo da escola de ensino fundamental, tão adotadas nas nossas pré-escolas. Este estudo, passa a ser referencia primordial para minha pesquisa.

É, pois, premente a necessidade de conhecer as crianças, para pensar em uma instituição que possa respeitá-las em suas múltiplas linguagens, considerando-as como *Outros* diferentes dos adultos e cujas manifestações culturais devem ser preservadas. Busca-se, para tal, romper com modelos escolarizantes que se destinam à infância em situação escolar, sendo que

O aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da educação infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, nem reduzir a educação ao ensino (...). Na educação de crianças menores de seis anos em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no ato pedagógico. Apesar do compromisso com um “resultado escolar” que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir. (Rocha, 1999, p. 63-64). [grifos da autora].

É possível aí observar a preocupação com a busca e a construção permanente da especificidade da educação infantil, como campo de conhecimento. Esta tem sido enfatizada e ressaltada de várias maneiras por muitas pesquisas que apontam que a educação infantil vem passando por alterações importantes, na busca de uma identidade que lhe seja própria, reorientando de forma constante seu papel e suas funções, mostrando outras formas de ser criança que existem e resistem.

Esta tentativa de estudar a(s) infância(s)/criança(s) não apresenta sínteses fechadas, com respostas definitivas. O debate está aberto e este trabalho pode ampliar as discussões da área, lançando à própria Pedagogia o desafio de conhecer estas crianças que emergirão ao longo desta investigação como atores sociais no cenário da creche, crianças que ganharão voz e vez, durante o percurso desta pesquisa.

Assim, caminhar à procura de trilhas por uma inteligibilidade da infância a partir do conhecimento das relações sociais que são travadas entre crianças e adultos no contexto institucional é perceber a creche como espaço de trocas, lugar de garantia e compromisso com a educação e as culturas da infância, respeitando todas as crianças de zero a seis anos, meninos e meninas, que precisam desfrutar de uma infância alegre, lúdica, digna, com muitas oportunidades, expressões, cantos, movimentos, criatividade, crítica, ou seja, uma infância de diversas crianças, que estão em pleno convívio coletivo na creche.

2.2 – Metodologia da Pesquisa

A Função da Arte

Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!
(Eduardo Galeano, 2000).

O caminho metodológico escolhido para ser trilhado neste trabalho é de caráter interpretativo e qualitativo. Caracteriza-se como um estudo de caso com orientação etnográfica com quatro profissionais e vinte e três crianças em idade aproximada de cinco anos, pertencente a uma creche municipal de Florianópolis. A opção por um método mais aproximado dos processos qualitativos e participativos se deu pelo fato de que neles se encontram os elementos básicos para a apreensão da multiplicidade de fenômenos presentes no cotidiano institucional.

Estamos compreendendo o *estudo de caso* com base em Lüdke & André (1996). Os autores caracterizam-no como sendo um método que permite penetrar na realidade social e descrever a complexidade de um caso concreto, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.

A contribuição da etnografia diz respeito à relativização¹⁰ do universo que estudamos, problematizando e comparando a diferença entre modos de vida, descobrindo o arbitrário e o particular, des-naturalizando os comportamentos e desvendando os princípios subjacentes (DAUSTER, 1989, p.3). Isso porque a *etnografia* impõe uma orientação do *olhar* investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores relativos à vertente cultural da dinâmica da ação humana que ocorre nos contextos pesquisados. Sua importância reside em captar uma determinada especificidade, trabalhar conceitos e situações concretas, teorizando dentro do caso estudado.

Para tal, nos inspiramos na epígrafe que abre esta seção, de autoria de Eduardo Galeano. Ela expressa o desafio que nos acompanhou durante todo o período da coleta dos dados empíricos. Assim, ao longo deste estudo buscou-se por um afinamento do *olhar* e uma *escuta* atenta às relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças e crianças entre si, o que exigiu do pesquisador entender o *Outro* com tudo que apresenta de particular e próprio, compreendendo esse *Outro* em todas as suas dimensões humanas. Galeano nos ajuda a perceber o quanto nosso olhar se fecha para o mundo, tornando as imagens do cotidiano opacas, ofuscantes, quase invisíveis, sem mais sentido. O autor nos faz um convite a olharmos para o mundo de maneira que possamos enxergar sua beleza, mundo escondido, distante para alguns, próximo demais para outros, mas sempre repleto de contradições e incertezas cotidianas.

O tom poético desse autor evidencia o que nos propomos realizar: construir e trilhar um percurso metodológico que possibilite uma maior aproximação à perspectiva dos diversos atores investigados, com o objetivo de captar uma voz mais direta das meninas, dos meninos e dos quatro adultos participantes da pesquisa. Assim, com base nas observações, registros escritos e fotográficos elaborei um quadro que mostrasse a regularidade dos diversos relacionamentos estabelecidos entre adultos e crianças e delas entre si. Deste quadro geral, procurei destacar algumas categorias analíticas que permitissem interpretar e contextualizar os processos de socialização, com intuito de “apreender a situação e descrever a complexidade” (GOLDENBERG, 2003, p.34) das relações travadas no ambiente da creche em tela.

¹⁰ Os efeitos relativizados de um “olhar” permitirá ao pesquisador perceber o contexto na sua totalidade, sem verdades prontas ou absolutas.

Optamos também em conhecer a história do cenário onde a creche está localizada e as três categorias de atores presentes no cotidiano da instituição – crianças, profissionais e familiares. Para isso, transitamos pelo bairro, conversamos com habitantes, ex-moradores, recolhemos o depoimento de duas mães, duas profissionais e analisamos as fichas de matrículas¹¹ das crianças.

Após o levantamento da bibliografia, a pesquisa seguiu em direção da definição do campo empírico. De imediato marquei uma conversa com a professora regente, a professora de Educação Física e os dois auxiliares de sala para expor uma prévia do trabalho que seria realizado. Expliquei que seria fundamental a exposição dos detalhes do trabalho, bem como da compreensão e da aceitação desses profissionais em serem pesquisados. O aceite veio de todos. No entanto, a professora regente, no mês de dezembro de 2003, nos informou que havia mudado de instituição e não iria mais participar da investigação. Com isso, ficamos até o início do ano de 2004 na expectativa da nova professora aceitar ser pesquisada. Já no início de fevereiro de 2004, em nosso primeiro contato com essa professora, obtivemos uma resposta positiva e em março voltamos a realizar nossas observações empíricas.

O período de observação foi estruturado em dois momentos distintos: entre outubro e dezembro de 2003 e março e julho de 2004. As observações resultaram em diários de campo que somam, no total, trezentas páginas escritas. Também chegamos a organizar um arquivo com noventa fotografias, todas relacionadas às situações descritas nos diários de campo. Na primeira etapa das observações, seguindo o compasso de uma sinfonia, fomos elaborando os primeiros registros escritos e fotográficos. Naquele período apesar de já termos escolhido o grupo de crianças e adultos que seriam pesquisados, optamos por não entrar na sala de referência da turma e elaborar nossos registros por todos os ambientes da creche, acompanhávamos as atividades que adultos e crianças estavam envolvidos em horários do almoço, do lanche, no parque, nos brinquedos, nas brincadeiras e momentos de espera, nos conflitos, no *hall*, na Educação Física, e onde mais o olhar pôde estar e/ou foi convidado a estar. Nesse primeiro momento já procuramos atentar às características do bairro: segurança, iluminação, serviços disponíveis, arquitetura, a pavimentação e arborização e, sobretudo, conhecer um pouco as pessoas que por ali

¹¹ Consultar anexo A.

transitavam. Desses registros começamos a elaborar a contextualização do cenário e dos atores envolvidos no enredo desta pesquisa. Em relação ao ambiente da creche, observávamos o espaço físico, as instalações, mobiliário, elementos decorativos e cartazes. Esse período exploratório inicial foi significativo, não só para o amadurecimento da pesquisa em si, mas, principalmente, para estabelecer minha inserção no grupo da creche e conhecer a realidade social e cultural em que esta estava inserida. Portanto, considerei ser importante realizar uma leitura da realidade procurando compreender a creche em seu conjunto, para poder captar as múltiplas dimensões das relações sociais que ali se estabeleciam.

Desse primeiro mergulho no cotidiano foi possível perceber que não daríamos continuidade à observação e ao registro de todos os momentos das crianças e dos adultos, pois tal tarefa foi considerada por nós como algo quase impossível de realizar, pelo fato do ambiente institucional ser amplo e complexo em sua totalidade. Foi constatado, que não seria possível observar todas as relações que são travadas na dinâmica realidade de uma creche. Assim, optamos por estabelecer alguns critérios para conduzir nossas observações no segundo momento da coleta dos dados. Estes se fixaram mais atentamente nas relações estabelecidas na sala de referência, nos momentos em que as crianças estavam no parque e na hora do sono.

Formalmente, foi no início de uma tarde do mês de março de 2004 em um lindo dia de sol que me lancei entre às crianças e aos profissionais do grupo V, principais atores sociais desta investigação. Entrei munido com meu diário de campo, que naquele dia só foi possível escrever quando cheguei em casa, pois as crianças para minha surpresa solicitaram que eu participasse de tudo, ou seja, nas atividades e brincadeiras, como: amarrar o cadarço dos tênis que usavam, desenhar, recortar, entrar na cabana, brincar no parque, subir no balanço, gangorra, trepa-trepa, fazer bolinhos com areia e até passear pela creche ocasião em que iam apresentando seus primos, irmãos e até sobrinhos¹². Assim, pude sentir que, se um lado a minha presença no grupo foi bem-vinda, por outro, uma certa curiosidade e desconfiança por parte das crianças em saber o que realmente eu estava fazendo ali. Pois, se lhes afirmei que não era professor, afinal quem seria *Eu* então naquele grupo? Seria

¹² Era o caso específico de uma menina que tinha uma tia (criança) no grupo sete. Assim, como os próprios profissionais falavam, era tia e sobrinha na mesma creche.

realmente apenas um *Outro* que estaria atrás das crianças e dos adultos com um diário e uma máquina fotográfica, a fim de captar suas manifestações, vozes, seus movimentos e tudo mais o que queriam me mostrar?

Imerso com essa interrogação no ar quanto a minha função de ser professor, pesquisador ou mais um *Outro* adulto, ali sentei-me juntamente com a professora e explicamos para as crianças qual seria o meu papel entre elas, o objetivo de minha presença no grupo. De antemão, considerava ser necessário que elas não me vissem na figura de professor, pois acreditava que não poderia assumir uma imagem ligada à instituição, para que a diversidade das relações sociais e manifestações culturais fossem as mais espontâneas possíveis. Procurei, portanto, intervir o mínimo possível nas atividades e nas relações da professora com as crianças e destas entre si. Porém, desde o primeiro dia de entrada na sala de referência das crianças, ficou claro que seria impossível observar sem participar. Citamos uma passagem registrada no diário de campo que exemplifica bem o quanto se torna difícil estar na creche e não participar do seu cotidiano:

Hoje fui para a creche com o intuito de começar minhas observações no grupo V. Porém, chegando na instituição, percebi uma movimentação, neste dia havia em cada sala somente um adulto para organizar as crianças, faltando um grande número de profissionais. Percebi que seria impossível ficar na creche somente realizando minhas observações, principalmente, pelo fato de presenciar duas professoras antes muito animadas e com todo o material organizado para desenvolver o que haviam planejado: - “oficina de papetagem com o coletivo de crianças da creche”. Presenciando tal situação, me ofereci para colaborar na organização ficando responsável por um grupo de crianças em uma oficina. (Registro em diário de campo, 2/04/2004).

Com as crianças combinei que estaria entre elas durante algumas manhãs e tardes, sempre acompanhado de um caderno (diário de campo) e que também usaria uma máquina fotográfica, pois precisava registrar tudo que via para conhecer o que elas e os adultos fazem na creche durante todo o dia. No princípio percebi que para as crianças eu seria mesmo mais um profissional da instituição, porém, a partir do momento que elas próprias percebiam que minhas atitudes se diferenciavam dos outros adultos (professores e auxiliares) e que me interessava em estar junto delas para ouvi-las e participar das atividades que as envolvia com os adultos e com seus pares, começaram a me direcionar muitas perguntas, para as quais quase sempre elas mesmas já tinham as respostas, *Tá, já sei*

que estas fazendo pesquisa, né! Tens que escrever para a tua aula, né? Tu és professor, mas agora só estudas? Mas, que talvez não as compreendessem. Pois, o que passaria por suas “cabeças” quando um homem adulto e estranho se apresenta como pesquisador e aluno de um Curso de Mestrado às crianças de 4 a 5 anos? Assim, as crianças inconformadas com minhas atitudes de querer ficar junto delas “cheretando” tudo, me indagavam sobre o meu papel na creche. Quem era eu, afinal para elas?

Desse modo, fiquei entre elas e deixei que o tempo falasse, pois só assim iriam entender o meu verdadeiro papel na creche. Recorrendo as reflexões de Sarmiento (2003, p.161) podemos lembrar que,

o tempo, como condição de habitação mútua a uma presença desejavelmente não interferente e muito menos avaliativa, e a “efetiva implicação na ação”, no sentido de uma “familiarização” que não recusando o “distanciamento” possa afirmar o investigador como “mais um de nós”, só que com uma tarefa própria. [grifos do autor].

Com efeito, tomando a posição de investigador que entrou na creche para apreender como se processam as dinâmicas das relações, de alguma forma, também foi preciso *deixar-me socializar*, para que eu garantisse o acesso perante os diferentes atores pesquisados. Assim, entrei e permaneci no meio das crianças e dos adultos durante todo o tempo das observações, procurando me relacionar com elas e me posicionando em lugares que oportunizassem *um amplo campo de visão frente ao grupo*.

Buscando atingir os objetivos propostos, optei por estar o mais próximo possível para captar os elementos que fazem parte do enredo no qual as crianças e os adultos estariam envolvidos. Tal esforço ajudou-me a conhecer os processos de socialização e a entender como as crianças vão atribuindo seus significados ao mundo no qual estão inseridas. Pois, se queremos entender as crianças nas suas potencialidades, como atores sociais, que se expressam de diferentes maneiras e que por meio destas têm muito à nos dizer, partimos do pressuposto de que ao descrevermos suas relações, estaremos legitimando sua voz e os seus relacionamentos.

No entanto, percebendo que as crianças estavam desconfiadas e curiosas em saber o que eu tanto escrevia no diário de campo e por que me postava em todos os cantos e recantos da creche e que, às vezes, isto estava incomodando e intimidando as crianças, decidia suspender por alguns momentos a escrita no diário de campo e não fotografar.

Nessas ocasiões, reservava alguns momentos no decorrer das observações para realizar meus escritos, para o que era preciso me esquivar nos espaços da instituição, para que eu não perdesse os detalhes dos diálogos e de outras expressões espontâneas dos adultos e das crianças com seus pares. Ressalto ainda que foi preciso me posicionar frente às crianças com paciência, respeito, curiosidade e atenção em relação aos seus gestos, movimentos, falas, choros, silêncios...

Neste íterim, descrevo que no início da descrição das observações empíricas, me defrontei com reações adversas no grupo, tais como: *Vai escrever prá lá, Altino! Credo, só quer escrever, escrever, escrever...! Dá um tempo, né! Na casinha, hoje, vamos ficar sozinhos, tá! Podes escrever do outro lado! Agora pára de escrever e faz um relógio no meu braço. Empresta a sua caneta para ser a injeção do médico, Altino? Ou ainda: Ah, Altino escreve isso! Queres que eu repita? Pô, quanta coisa tu escreveu hoje, hem! Mudasse de caderno, né? Podes ler pra mim tudo que tu escreveu aí?*¹³ Essas situações evidenciam não só a natural curiosidade das crianças ou a necessidade de interpretar a realidade em sua volta, mas também o imperativo de sua participação nessa realidade, ou mesmo a rejeição de situações em que elas não se sentiam partícipes. E assim, ao mesmo tempo que observava, eu era igualmente alvo de intensa observação por parte dos sujeitos observados.

Houve algumas situações em que as crianças não queriam que eu ouvisse ou presenciasse para que não captasse, escrevesse ou fotografasse suas relações com seus pares. Naqueles momentos a minha postura foi a mais respeitosa possível, sempre aceitando e me afastando, participando somente quando **convidado ou autorizado**, quer pelas crianças¹⁴ quer pelos adultos. Senão vejamos:

As crianças estão na cabana, por cima da porta observo que Analu está deitada no chão e Felipe está ao seu lado segurando em sua mão beijando-a, também deitado. Peço licença para entrar e logo sou barrado na porta por Makelly que diz: Você pode entrar, mas deixe seu caderno e a máquina fotográfica lá fora, nós estamos brincando de “namorados”, você não pode escrever isto, tá. Neste momento preferi sair e não voltar mais lá na cabana,

¹³ Observações referentes aos registros em diário de campo.

¹⁴ Maria Manuela M. Ferreira (2002), em sua pesquisa de doutoramento, nos alerta que precisamos “ter uma postura que se prenda com preocupações de ordem ética para com as crianças”. (Idem, p. 66).

até que se iniciasse outra brincadeira. (Registro em diário de campo, 10/05/2004).

Além dos vínculos estabelecidos com as vinte e três crianças, partilhamos sorrisos e em outros momentos indignações com a equipe diretiva da creche e com os quatro profissionais participantes da pesquisa. Ouvimos histórias, discutimos situações e organizamos atividades coletivas com a equipe de profissionais da creche. Também, por pedido de alguns profissionais, estruturamos um grupo de estudo durante algumas noites, na intenção de discutir e proporcionar reflexões sobre a temática das culturas infantis.

No que se refere à escrita e apresentação dos dados, seguimos as indicações de Goldenberg (2003, p.86), garantindo o anonimato dos/das participantes da pesquisa. Quanto à identificação, utilizamos nos registros nomes fictícios, para as crianças. Já os adultos foram identificados aleatoriamente por ordem das letras do alfabeto: A, B, C e D. Isso significa que o adulto A poderia ser o B e vice-versa, e assim por diante. As fotografias foram utilizadas mediante a autorização dos participantes. Procurei mostrá-las para os adultos e as crianças e juntos selecionamos as que poderiam ser utilizadas no trabalho. Ainda tivemos a preocupação de realizarmos uma reunião com os familiares das crianças para pedir a permissão do uso das imagens de seus filhos na dissertação pois, sabemos e concordamos que os adultos responsáveis pelas crianças precisam estar de acordo e autorizar o uso. Com base no que foi combinado com os pais assinaram um termo de compromisso que ficou anexado na agenda das crianças do ano de 2003/2004. Desta forma, nos sentimos mais aliviados em fotografar os sujeitos da pesquisa e utilizar suas imagens, principalmente pelo fato de os responsáveis das crianças e os quatro adultos pesquisados não apresentarem nenhuma rejeição em expor suas imagens. Outrossim, salientamos que por decisão particular usaremos o mínimo de imagens fotográficas¹⁵ no corpo do trabalho.

¹⁵ Salientamos que as fotografias serão impressas preto e branco para que as imagens não fiquem tão nítidas.

1.2.1 – Mais do que um *clic*, a fotografia como recurso metodológico

A fotografia pode apoderar-se, sem ser molestada, das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos de nossa memória. (Walter Benjamim, 1985).

No intuito de apresentar os procedimentos metodológicos, explicitamos nossa escolha pelo uso do registro fotográfico em nossa pesquisa.

Foi precisamente a partir da inserção na complexa realidade cotidiana da creche, que percebi a importância do uso do registro fotográfico para captar o que por nós passava despercebido ou não era visto pelo primeiro olhar. Desse modo, o registro fotográfico foi utilizado nesta pesquisa não apenas para ilustrar as seções ou dar um “colorido ao texto”, ele representou uma ajuda absolutamente indispensável no registro dos relacionamentos dos adultos/crianças, ampliando nossos processos visuais.

Utilizando-me das palavras de Lopes (1998,p.75), afirmo que o recurso das imagens visuais permitiu construir um “texto-imagem” que, cruzando com os registros escritos do diário de campo, pôde-se captar com mais vivacidade os processos de socialização evidenciados na creche. Tal procedimento era acompanhado de muita expectativa a cada filme revelado e a cada foto manuseada, vista e contextualizada.

Considerando a fotografia como registro de um fragmento da realidade, ela é um instrumento que permite ao pesquisador uma interpretação de um momento, que deve ser marcado pela contextualização do tempo e do espaço no qual foi produzido. Esta era uma das primeiras preocupações após a revelação dos filmes, os quais eram datados e colocados junto aos registros que lhes diziam respeito. Assim, a possibilidade de olhar para a imagem congelada, motivava-me a ver e rever inúmeras vezes a cena retratada, aguçando a memória, a imaginação, a criação e a reconstituição da própria história vivida, pelas imagens e nas imagens. A fotografia contribuiu para reconstruir o próprio olhar do

observador, pois muitos dos detalhes apresentados nos registros etnográficos foram completados com base nos olhares, gestos, sorrisos, movimentos, posturas de crianças e adultos captados pelo *clic* da máquina.

A pesquisadora Fernandes (1998, p.104) ajuda-nos a refletir sobre a importância de contextualizarmos as interpretações realizadas com base nos registros fotográficos, quando afirma que,

a imagem fotográfica como meio de comunicação instituído socialmente e, portanto, suscetível de provocar interpretações, pressupõe a existência de uma série de níveis de seleção, combinação, comparação, etc.. Tanto o olhar de quem fotografa quanto o de quem vê as fotos sofre um processo seletivo. A apreciação e a reflexão sobre essas produções, com o intuito de interpretá-las, envolve a formação cultural, intelectual e biográfica daquele que as vê, que são os “óculos” dos quais a pessoa está imbuída. [grifos da autora].

Nessa perspectiva, fomos analisar as fotografias existentes na creche em tela e constatamos que elas estão presentes nesse contexto, porém centram-se ainda nos momentos considerados como especiais: datas comemorativas, aniversários, passeios ou atividades específicas de projetos, dentre outras, não apresentando as vivências diversas, espontâneas e cotidianas das crianças e dos adultos. Outro ponto refere-se à identificação das imagens, que por vezes restringe-se à própria fotografia, sem dizer de que momento se trata, quem aparece na imagem, quando ocorreu.

Um dos impasses que permeou e ainda nos acompanha, quando da utilização das fotografias, como procedimento metodológico, é a preocupação com a dimensão ética referente ao uso das imagens das crianças. Dentre os questionamentos e as dúvidas que emergem a partir da exposição pública das crianças, podemos destacar: quem pode autorizar? São as crianças? Os pais? Ou será a instituição? No caso da nossa pesquisa, como já explicitarei, foram os pais ou responsáveis pelas crianças que autorizaram o uso das imagens. Porém, ficamos ainda com outros questionamentos: como ter certeza de que as crianças terão satisfação e até mesmo aceitarão que suas imagens, nomes e gravações sejam usados em um trabalho científico que ficará exposto na biblioteca por longos anos? Perguntamos: como lidar com essas questões? Nesse sentido, compartilho de algumas indagações e inquietações a respeito da autorização das imagens com base nos estudos de Kramer (2002, p. 53):

No caso das fotografias de crianças, há que perguntar: quem autoriza a participação, o nome, a gravação? Sabemos que é o adulto, e concordamos que é necessário que assim seja, mais uma vez para proteger as crianças, para evitar que suas imagens sejam exploradas, mal-usadas. Mas se a autorização quem dá é o adulto, e não a criança, cabe indagar mais uma vez: ela é sujeito da pesquisa? A autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia. Pergunto: como proteger e ao mesmo tempo garantir autorização? Como resolver esse impasse?

Neste caso, fotografar as crianças e os relacionamentos destas com os adultos constituiu um grande desafio. Um dos principais seria dar legitimidade às ações e manifestações das crianças na relação com seus pares e com os adultos no cotidiano da creche, na possibilidade de perceber o dinamismo dos relacionamentos desses atores com os diferentes adultos.

Não poderia terminar esta seção sem frisar que o estudo de pesquisas no campo da Educação Infantil (tais como Prado, 1998; Oliveira, 2001; Ávila, 2002; Tristão 2004; Ferreira, 2002; Coutinho, 2002) foram essenciais para a construção de um percurso metodológico que possibilitasse um maior contato com as crianças e adultos, proporcionando-me principalmente a *ouvir e captar suas vozes*.

Estruturamos o trabalho em três partes, todas entrelaçadas pelas referências teóricas e pelos dados empíricos. A parte I apresenta as principais questões do surgimento do tema e o caminho metodológico. Na parte II abordamos algumas características da cidade de Florianópolis e do bairro de Itacorubi, palco desta trama. Além disso, realizamos a sistematização da história do bairro e seus habitantes. Nessa parte apresentamos também uma descrição sobre a história da creche e dos atores pesquisados. Na parte III entrelaçamos os fios que tecem nossas análises. Iniciamos com uma discussão dos estudos no recente campo da Sociologia da Infância, apresentando em seqüência as categorias destacadas para análise. Preocupamo-nos em apresentar a experiência vivida e registrada pelo enfoque dos relacionamentos entre adultos e crianças e estas entre seus pares, dando ênfase aos processos de socialização sentidos no interior de uma instituição educacional que recebe crianças de zero a seis anos. Entendemos que a forma que a pesquisa ganhou revela o olhar de um pesquisador e que, talvez, não coincida com o olhar crítico do leitor e por isso está aberta a novas interpretações e questionamentos.

PARTE II

UMA CRECHE PARA PESQUISAR UMA HISTÓRIA PARA CONTAR: O CENÁRIO E OS ATORES DA PESQUISA

**A criança que ri na rua,
A música que vem no acaso,
A tela absurda, a estátua nua,
A bondade que não tem prazo.
Tudo isto exerce esse rigor,
Que o raciocínio dá a tudo,
E tem qualquer coisa de amor,
Ainda que o amor seja mudo.
(Fernando Pessoa)**

2.1 – A cidade de Florianópolis: o palco

Um pedacinho de terra, perdido no mar!...
 Num pedacinho de terra, belezas sem par...
 Jamais a natureza reuniu tanta beleza,
 Jamais algum poeta teve tanto pra cantar.¹⁶

Lugar¹⁷... recanto... encanto... que seduz qualquer um, é uma cidade formosa, sestrosa, dengosa, poema ao luar. Localizada na costa marítima da região Sul do país, Florianópolis possui 450 quilômetros quadrados de área total, dos quais somente doze localizam-se no continente. Isso faz com que a cidade seja pensada como totalmente superposta à Ilha, ou seja, fique situada integralmente na Ilha de Santa Catarina. A ilha tem 54 quilômetros de comprimento, por 18 de largura e 172 quilômetros de orla marítima, sendo caracterizada por uma geografia bastante diversificada.

Ilha da moça faceira. Da velha rendeira tradicional. Ilha da velha figueira, onde em tardes fagueiras vou ler meu jornal. Ilha que me faz sentir a pureza da vida com suas cores e versos, com o canto dos pássaros, o perfume das flores, o movimento das ondas do mar e o vento que sopra a areia das dunas em um movimento constante mudando-as de lugar.

E por que não dizer? – Ilha da Magia! Com suas figuras folclóricas como as rendeiras e suas almofadas de bilros na Lagoa da Conceição; o artesão que constrói canoas; o pilão; os engenhos de farinha ainda em funcionamento (apesar de raros); os pescadores estendendo suas redes ao sol, formando um extenso varal; as casas de alvenaria no seu interior; as rodas dos homens conversando às portas de pequenas vendas, o falar do

¹⁶ Os trechos utilizados neste capítulo são da música considerada desde 1968 o *Hino Oficial do Município* em foco, autoria do poeta Cláudio Alvim Barbosa, e intitulada Rancho de Amor à Ilha.

¹⁷ Neste trabalho usarei a expressão *lugar* com o sentido atribuído por Frago & Escolano (1998), entendido como um espaço construído socialmente e culturalmente, com marcas da história das pessoas que ali estiveram, de forma a estar imbuído de múltiplos sentidos para estas.

“manezinho”¹⁸, as bruxas e suas histórias (tão bem ilustradas nas obras de Franklim Cascaes); suas praças; seu casario e a figueira centenária...

Ilha de muitas brincadeiras que inspira meninos e meninas a rodar o pião, a soltar o papagaio, armar as arapucas, a dançar o boi-de-mamão e o pau-de-fitas; que nos encanta com suas mais de 40 praias, inúmeros costões, rios, lagoas, dunas, restingas, mangues, montanhas e barcos de pescadores artesanais (cada vez menos, é verdade!) que ainda desafiam o vento sul.

Florianópolis, uma cidade que se transforma. Mas onde ainda é possível encontrar cenas de uma realidade que nos remete a séculos passados, convivendo em sincronia com dinâmicas que fornecem indícios do século XXI: o turismo globalizado por sob os guarda-sóis coloridos, os *shoppings*, os condomínios e hotéis de luxo, as pousadas de *mochileiros*, tudo numa mistura cosmopolita de pessoas de diferentes procedências e estilos de vida.

Florianópolis que nasceu Nossa Senhora do Desterro¹⁹! Quantas palavras poder-se-iam buscar para expressar o que a natureza pródiga e bela reuniu nela e que precisamos hoje preservar. Surpreendentemente não é a maior cidade do estado, apesar de ser a capital. Com uma população estimada em 342 315 habitantes (165.694 do sexo masculino e 176.621 do sexo feminino – censo de 2000), perde para Joinville (mais de 600 mil habitantes) e Blumenau (mais de 400 mil). As pessoas moram principalmente na zona urbana, que congrega mais de 97% da população cujas taxas de crescimento são superiores à média brasileira (5,16%). Com relação à economia, que é voltada principalmente para o setor terciário, destaca-se o turismo.

A oferta educacional é fortíssima, pois concentra 70% do ensino superior oferecido no Estado de Santa Catarina, o que acaba se refletindo no alto grau de alfabetização da população do município (96,7%).

É nesse contexto geográfico sóciopolítico e econômico que se insere o bairro sede da creche alvo de nossa pesquisa, cuja caracterização faremos a seguir.

¹⁸ “Manezinho” é a forma utilizada para designar o nativo da Ilha de Santa Catarina, de origem açoriana, de falar típico e original.

¹⁹ Denominação que vigorou até 3/10/1894, quando então passou a chamar-se Florianópolis, em homenagem ao Marechal Floriano Peixoto, cuja força militar venceu a resistência local, num episódio marcante para a história da cidade. Para uma análise mais aprofundada sobre a história de Florianópolis consultar a obra de Virgílio Várzea. A Ilha. Florianópolis: Lunardelli, 1985.

2.1.1 – Itacorubi: “*Isso era praticamente um matagal, hoje podemos dizer que é uma cidade*”²⁰

Saindo do centro de Florianópolis, no sentido norte/leste, encontra-se o bairro de Itacorubi, cujas raízes ligadas diretamente à história dos antigos moradores da ilha, guardam até hoje as marcas da cultura açoriana. Atravessando a avenida geral do bairro *aquela que vai lá pras bandas da Lagoa da Conceição*, percebe-se que este também está vivendo, nos dias atuais, diversas transformações sociais, culturais, econômicas, geográficas e arquitetônicas.

Uma medida dessas transformações pode ser constatada com base no depoimento de uma antiga moradora do bairro:

Tinha poucas casas, uma igreja, um clube e uma rua geral. As ruas eram cobertas de mato e espinho. O rio era aproveitado para lavar roupas, havia muitas lavadeiras no bairro. A principal rua do bairro era cercada de cafezeiros. Pés de jabuticabas e bananeiras. Poucas pessoas moravam aqui. As casas eram muito simples, a maioria era de madeira, ou de pedra. Isso era praticamente um matagal, hoje podemos dizer que é uma cidade (Elizabeth Maria Nunes, entrevista em 27/04/1999, In: FREIRE *et al.*, 2003, p.50).

Uma outra moradora relata, com uma certa saudade, que

Os prédios estão transformando o bairro do Itacorubi e trazendo gente de todo lado para morar aqui. Você está sentindo este cheiro? É por causa das tubulações que não resistem a grande quantidade de esgotos e por isso temos que agüentar o mau cheiro insuportável. Só querem construir prédios! (Registro em diário de campo, 20/04/2004).

Ela destaca as características de um tempo em que no Itacorubi era possível brincar nas ruas com a Farra de Boi, ver as crianças e os adolescentes subirem o Morro do Quilombo à noite para brincar de “esconder”, chupar laranja e namorar no “escurinho” da

²⁰ Para compor a história do bairro utilizamos alguns depoimentos de atuais moradores do bairro e a entrevista de Elizabeth Maria Nunes de 64 anos, também moradora do bairro, concedida em 27/04/1999 e encontrada na obra Itacorubi: fazendo história na sala de aula, organizada por Ana Lúcia Freire, Fátima Regina da Silva Pereira, Mário César Brinhosa. Florianópolis, 2003.

mata no Morro. Esses depoimentos ajudaram a construir a quase desconhecida história do bairro e foram fundamentais para compreender porque a disputa pelos espaços do bairro são também retratadas na dinâmica das relações entre as crianças na creche. Observava que freqüentemente os meninos e meninas expressavam, entre pares, sua indignação frente às mudanças no bairro, o que, pelo jeito, os levava a construir um *outro modo de viver* ali.

Pergunta Felipe: - Gabriel, vamos brincar hoje depois da creche? Gabriel responde: - Não dá mais para atravessar pelo mato, os homens cercaram tudo. A mãe disse que vão fazer um prédio lá e fecharam tudo. Felipe comenta: - Ah! Que pena, vão desmontar a nossa cabaninha, tão legal! (Registro em diário de campo, 24/06/2004).

Aparecem, nas manifestações das crianças, as mazelas da modernização, conforme se pode perceber também no relato de uma outra moradora:

Aqui não é mais possível se reunir no final do dia para brincar nas ruas e ficar entre amigos jogando conversa fora, devido à criminalidade local e à grande circulação de pessoas estranhas no bairro (Registro em diário de campo, 24/06/2004).

Podemos assim constatar, ainda que topicamente, que as questões que mais preocupam os moradores do bairro são: a falta de planejamento urbano, de saneamento básico e de segurança pública. Situação também vivenciada pela comunidade da creche, pois freqüentemente se observava os adultos alertarem as crianças para que brincassem no pátio detrás, uma vez que as fossas localizadas no pátio da frente, quase sempre transbordavam. Também era constante a preocupação de todos os adultos em chavear o portão para impedir a entrada de pessoas estranhas na creche.

Quanto às origens históricas, o bairro nasceu tipicamente agrícola. O antigo núcleo de moradores dedicava-se às atividades rurais, principalmente à criação de gado leiteiro. Esta gênese ainda encontra-se presente na memória de alguns moradores conforme depreendemos de trechos de um outro relato:

Existiam muitas propriedades rurais, tinha a fazenda do José Elias, um dos homens mais importante e rico da localidade na época. Aqui os homens plantavam e as mulheres lavavam pra fora e faziam a renda de bilro. Quase não se comprava nada, tudo vinha da terra. Comenta ainda que muitas

mulheres “nativas²¹” hoje deixaram as lavações e a renda de bilro para trabalhar como domésticas, em sua maioria, babás e balconistas no comércio da cidade (referindo-se ao centro de Florianópolis). (Registro em diário de campo, 20/04/2004).

Segundo Glauco Oligier, assessor de agricultura no governo de Celso Ramos (1961-1965), iniciaram-se à época na área de Itacorubi, pondo em ação o Plano de Metas do Governo, as instalações dos órgãos do sistema público que tinham como função o gerenciamento da questão agropecuária do Estado de Santa Catarina. Em entrevista concedida a Faccio (1997) relata que os agricultores tinham muita dificuldade de chegar na capital e procurar os órgãos ligados à agricultura, que estavam espalhados pela cidade. Assim, o “Itacorubi por sua geografia foi escolhido para centralizar esses órgãos, porque era uma área muito próxima de Florianópolis com áreas públicas vagas”. (FACCIO, 1997, p.119).

A presença de muitos órgãos públicos (UDESC, CIDASC, EMPASC, TELESC, ACARPESC e parte das instalações da UFSC, apenas para citar alguns deles) que se instalaram na região nos últimos 50 anos contribuiu sobremaneira para modificar o perfil da comunidade local. O agrupamento das residências de muitos dos funcionários desses órgãos públicos provocaram um crescimento significativo na população do bairro e uma agregação de necessidades e interesses completamente novos que convivem com precariedades bastante antigas.

O bairro conta com três serviços de educação pública. A Escola Estadual *Leonor de Barros*, a Escola Básica *Vitor Miguel de Souza* e a Creche Municipal *Joaquina Maria Peres*, implantada em abril de 1987. De acordo com Freire *et al.* (2003, p.58-59), as escolas do bairro tiveram início em salas alugadas, funcionando somente com o ensino da primeira até a quarta série e em condições muito precárias. A Creche Municipal foi a instituição selecionada para realizar as observações que apóiam o trabalho aqui analisado.

Em uma rua próxima à creche, há um Posto de Saúde, mantido pela Prefeitura Municipal que divide terreno com a Sede da Associação das Lavadeiras, ambos os prédios em precárias condições. No âmbito da organização comunitária, o Itacorubi conta ainda

²¹ A denominação “nativos” caracteriza os habitantes que nasceram na Ilha de Florianópolis e que ainda residem neste local. Também serve para diferenciar esta categoria de habitantes daqueles conhecidos como “os de fora”, ou seja, aqueles que optaram por residir na Ilha.

com a Associação dos Moradores e o Centro Comunitário. Em relação à participação dos atores (adultos e crianças) nesses centros sociais do bairro foi possível constatar que alguns profissionais da creche, moradores da comunidade, traziam para o seu cotidiano comentários que envolviam desde organizações de eventos até vendas de rifas para angariar fundos para tais instituições. Entre as crianças da creche moradoras no bairro também foi possível perceber que teciam comentários entre si e com o pesquisador a respeito das festas e das reuniões no “*Conselho*”. Inclusive foi solicitado ao pesquisador, por uma criança do grupo pesquisado, que participasse de uma festa na localidade:

Criança: Tu vai vir na festa no conselho, Altino²²?

Pesquisador: Será quando?

Criança: Vai ser sábado à noite, mais se tu quiser escrever tem luz lá.
(Registro em diário de campo, 06/2004).

Apesar da localidade contar com luz elétrica, água encanada, coleta de lixo seletivo, telefones públicos, algumas ruas pavimentadas e dois itinerários de ônibus não é uma comunidade que dispõe de muita infra-estrutura, pois nas imediações da creche são poucos os serviços oferecidos. Constatei durante o período de observação que, nos dias de reunião pedagógica na creche, muitos profissionais que não moram na localidade reclamavam pela falta de restaurante ali, era preciso levar almoço ou *lanchar na padaria*, já que a creche não disponibilizava alimentação²³. Os moradores me relataram também que não existem muitas opções de trabalho próximo, obrigando-os a procurá-lo no centro de Florianópolis.

Na busca por informações sobre a população de Itacorubi, fomos analisar os dados computados por setores censitários. Selecionamos os do último censo, realizado em 2000. Em relação à demografia, o censo aponta que há no Itacorubi 10 307 pessoas vivendo nesta localidade, que é considerada como zona urbana da cidade de Florianópolis. Desse total, 4 897 são do sexo masculino e 5 410 são do sexo feminino. Alguns dados que foram colhidos encontram-se, a seguir, apresentados em forma de tabelas para que possamos ter

²² Nome do pesquisador.

²³ Destaco que no segundo semestre de 2004, após algumas negociações com os profissionais, a direção começou a disponibilizar almoço para os funcionários em dias de reuniões pedagógicas.

uma melhor visualização dos resultados. A tabela I, abaixo, mostra o quadro da população infantil discriminado por faixa etária:

TABELA I

População Infantil do Bairro de Itacorubi

FAIXAS ETÁRIAS	QUANTIDADE
Crianças com menos de 1 ano de idade	134
De um ano de idade	137
De dois anos de idade	137
De três anos de idade	137
De quatro anos de idade	125
De cinco a nove anos de idade	757
Total de crianças de 0 a 4 anos de idade	670

Fonte: IBGE/Censo 2000

Esses dados nos revelam que o bairro do Itacorubi possuía no ano de 2000 aproximadamente 670 crianças na faixa etária de 0 a 4 anos de idade. Portanto, considerando que na localidade em pauta temos apenas uma creche que atende em torno de 150 crianças, é fácil inferir que apenas um quarto da população infantil encontra vaga na instituição existente no bairro. Fato este confirmado pelo grande número de crianças que aguardam por uma vaga na “Lista de Espera da Creche”, bem como a insistente presença de mães solicitando uma vaga na creche para seu filho.

O depoimento de uma das mães do grupo das crianças pesquisadas mostra bem o problema: *a minha filha está inscrita na creche desde quando ela nasceu, mas só consegui a vaga com quatro anos de idade, sempre vinha aqui na creche, mas diziam que*

não tinha vaga. Eu tive que fazer a matrícula dela três anos seguidos para conseguir somente agora em 2004 (Registro em diário de campo, 1/09/2004).

Das 10 307 pessoas moradoras do bairro, 3 413 possuem domicílios próprios e desses 1969 são quitados, 710 estão em processo de quitação, 619 são alugados e 107 são cedidos. Na próxima tabela abaixo podemos verificar a renda do responsável pelo domicílio em salário mínimos.

TABELA II

Renda do Responsável pelo Domicílio em Salários Mínimos

RENDA DO RESPONSÁVEL PELO DOMICÍLIO	QUANTIDADE
Sem renda	494
Até 1 SM	327
De 1 a 2 SM	644
De 2 a 3 SM	813
De 3 a 5 SM	1557
De 5 a 10 SM	2480
Mais de 10 SM	887

Fonte: IBGE/Censo 2000

Outra observação que pode ser destacada desse quadro é que 4,8% dos moradores (494 homens e mulheres) são chefes de família sem renda. Esta é, na maior parte das vezes, a parcela da população do bairro que fica na lista de espera da creche na expectativa de ser contemplada com uma vaga para o filho. Pois a atual Portaria de Matrícula N° 032/2003²⁴ estabelece que para o cálculo da renda *per capita* será considerado o rendimento bruto do demonstrativo de pagamento ou declaração de trabalho dos pais ou

²⁴ Ver anexo B

responsável dividido pelo número de pessoas da família que residam com a criança, ficando como segunda opção para o preenchimento das vagas as crianças cujos pais ou responsáveis não exerçam atividade remunerada, incluindo dentre estes, pensionistas e inativos. Neste caso, concordamos com Tristão (2004) quando anuncia que as creches municipais de Florianópolis não são para as crianças com renda familiar um pouco acima da média e também não são para os filhos de desempregados. Podemos então perceber que os critérios para o atendimento nas Creches e NEIs estão distantes do processo democrático da educação, possibilitando o atendimento apenas a alguns segmentos sociais.

No próprio Projeto Político-Pedagógico da creche pesquisada encontramos indicativos da necessidade de construir mais unidades de educação infantil nessa localidade, para que um maior número de meninos e meninas do bairro sejam contempladas com vagas, possam freqüentar os espaços coletivos de educação infantil, e tenham a oportunidade de conviver e se relacionar com crianças de diferentes idades. Assim se expressa o texto:

Diante de um grande número de crianças escritas mas não contempladas com as vagas existentes nessa unidade, faz-se necessário com certa urgência a construção de uma outra creche no bairro que poderá atender a demanda de crianças que estão fora da unidade de Educação Infantil, uma vez que não temos vaga para atendê-las (Projeto Político-Pedagógico, 2003/2004, p. 9).

Em relação à escolarização, segundo as informações do IBGE, no bairro de Itacorubi, de um total de 9.637 habitantes 94,96% das pessoas sabem ler e escrever. No mesmo quadro estatístico podemos ainda constatar que é mínimo o percentual de moradores com baixa instrução escolar, pois em um universo de 3413 pessoas responsáveis por domicílio, apenas 57 não possuíam nenhuma instrução e cerca de 1070 possuíam nível superior. Provavelmente uma das razões para esse alto percentual seja o fato de o bairro localizar-se ao lado de duas universidades públicas (UFSC e UDESC).

De maneira geral, este é o retrato do bairro de Itacorubi; meio social em que se localiza a *Creche Joaquina Maria Peres* e em que a maioria das crianças que a freqüentam e suas famílias estão inseridas, ocupam uma posição social e travam diversas relações sociais, algumas das quais são objeto de análise nesta pesquisa.

2.2– A “Creche Joaquina Maria Peres”

2.2.1– Primeiro Ato: em busca de uma creche para pesquisar

Diante do interesse em desenvolver uma pesquisa tendo como foco principal a dinâmica das relações estabelecidas no interior de uma creche, procurei encontrar, no início do segundo semestre de 2003, um *lugar* em que as observações empíricas pudessem desenvolver-se. De acordo com a minha orientadora na época²⁵, um dos critérios para a escolha seria levar em conta o fato de a instituição já ter incorporado, em seu projeto pedagógico, a preocupação de *conhecer como as crianças se relacionam e expressam suas manifestações culturais*. Isso não foi difícil, pois naquele mesmo período, estávamos organizando um trabalho de pesquisa cujo objetivo era *investigar as produções simbólicas das crianças e dos professores de educação infantil* (denominado CIPROCEI). A creche *Joaquina Maria Peres* era uma das instituições que acolheu os pesquisadores. A partir dessas definições iniciais, encaminhamos uma carta à Divisão de Educação Infantil, órgão público municipal responsável por aquela instituição, pedindo autorização para realizar a investigação. Mediante resposta positiva que logo chegou, bastaria saber agora se na creche em tela havia um profissional disposto a *abrir as portas para minha entrada e participação no cotidiano e na dinâmica das atividades junto ao grupo de crianças*. Apesar da grande expectativa, tive ainda dois meses de espera até poder iniciar os contatos com os profissionais e com as crianças.

Na chegada à creche, tudo parecia ser novo, estranho, diferente. Não havia crianças, pois naquele dia a instituição estava realizando uma Reunião Pedagógica²⁶. Entrando na creche meu olhar não se fixava em nada, pelo contrário, parecia querer ver

²⁵ No primeiro ano do Curso de Mestrado, estava sob a orientação da Professora Dra. Ana Beatriz Cerisara.

²⁶ A *Reunião Pedagógica* se constitui “uma parada” para todos os profissionais da creche, que se reúnem mensalmente para discutirem questões relativas à prática pedagógica e à organização do cotidiano da instituição.

tudo ao mesmo tempo; as pessoas que por ali passavam, também me avistavam e nada diziam, apenas olhavam timidamente. Foram alguns minutos de miragem para aquele lugar que se apresentava para mim tão diferente das creches em que já havia trabalhado. Nesse primeiro contato me senti uma pessoa estranha, alguém que não pertencia ao grupo, que chegava na creche no mês de outubro (quase final do ano) para participar de uma reunião pedagógica com os profissionais e que trazia consigo o interesse em ser aceito por algum professor ou professora para atuar como pesquisador. Entretanto, naquele momento o diferente, o estranho e o novo para mim estavam relacionados a algumas incertezas, já que precisava me apresentar como pesquisador e nem bem entendia o papel que desenvolveria dentro daquele contexto social.

Posso dizer que foi um “momentão”, essa experiência do primeiro contato. As coisas apenas retomaram um pouco as dimensões corriqueiras quando uma professora se aproximou e, “ao pé de meu ouvido”, sussurrou: – *Você é o Altino que quer fazer uma pesquisa aqui na creche?* – *Sim*, respondi imediatamente, *sou eu mesmo*. Ela, muito simpática e acolhedora, se apresentou como sendo a professora interessada pelo trabalho que eu pretendia desenvolver. Iniciamos imediatamente uma conversa. Não me sentia mais tão perdido.

Fui levado até o refeitório onde estava a maioria dos profissionais e a professora sorridente me apresentou falando: - *Olha! este é o Altino, ele também é professor da Rede e está aqui para começar a sua pesquisa de mestrado na creche*. Ouvi, em meio de muitos “bom dia”, a voz de uma outra professora que exclamou: *Nossa creche tem mel, todos querem pesquisar aqui!* Encarei esse comentário como manifestação de algumas resistências, pois a creche já havia sido palco de uma pesquisa de mestrado no ano de 1998, desenvolvida por uma aluna da Universidade Federal de Santa Catarina e que naquele momento fazia parte do grupo de investigação CIPROCEI. Apesar da manifestação de desabafo, é importante frisar que percebi, por meio de conversas informais com os profissionais, que eles compreendem que o CIPROCEI contribui de maneira significativa e construtiva para que eles repensem o lugar que as crianças ocupam no tempo/espaço do cotidiano da creche.

Particpei da reunião durante toda a manhã. Fui solicitado, pela diretora, a expor uma primeira notícia do meu projeto de pesquisa, para saber da disponibilidade e aceitação

de todo o corpo de profissionais da creche²⁷. Após a exposição e o voto de aprovação, ficou decidido que a pesquisa ocorreria com o grupo V, composto por 23 crianças na faixa etária entre três anos e meio e quatro anos e meio. A partir daquele momento obtive autorização para circular pelos espaços da instituição no intuito de investigar as relações sociais ali existentes. Espaços considerados como “local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças”, expressão emprestada de Malaguzzi (1999, p.72), e que estará permeando toda as análises realizadas neste trabalho.

Mas, como é esta Creche que escolhi para desenvolver a investigação? Quais são suas peculiaridades? Como foram demarcados seus traços como instituição de educação de crianças pequenas? Como são constituídos seus espaços? Quem são os profissionais? Quem são as famílias e as crianças usuárias dos seus serviços? As crianças gostam de frequentá-la?

Os dados que recolhi e sistematizei procurando esclarecer tais interrogações, provieram dos depoimentos de duas profissionais, coletados em conversas informais registradas em diário de campo e de outros registros. Ambas as profissionais trabalham na instituição desde sua inauguração há 17 anos. Também contamos com as informações que estão no documento que é norteador das ações desta instituição – o Projeto Político-Pedagógico, que vem sendo elaborado pela atual equipe pedagógica e direção.

É imperioso destacar que as reivindicações por creches e pré-escolas públicas estão atreladas aos movimentos decorrentes da mobilização da sociedade civil por políticas públicas capazes de responder às necessidades concretas e objetivas da população²⁸. No município de Florianópolis não foi diferente. Algumas pesquisas já realizadas nesse município (DEMARTINI, 2003; FULLGRAF, 2001; AGOSTINHO, 2003; TRISTÃO, 2004, e outras)²⁹ nos mostram que as creches municipais são fruto de muita luta dos movimentos sociais nas décadas de 1980 e 1990, tendo sido construídas, principalmente

²⁷ Uso esse termo para me referir a todos os profissionais da creche. Pois além de professores, da diretora e da supervisora, também participaram da reunião auxiliares de sala, merendeiras, pessoal de serviços gerais e outros.

²⁸ Segundo informações do atual Departamento de Educação Infantil (março de 2005), a Rede Municipal de Florianópolis está constituída por 37 creches, 20 NEIs, 12 NEIs vinculados e 29 entidades conveniadas. Recebendo em torno de 11.226 crianças nessas instituições, tendo ainda 3000 crianças matriculadas em lista de espera.

²⁹ O percurso histórico da Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis tem sido reconstituído por um número considerável de pesquisa de mestrado, neste caso é importante conferir: Ostetto, 2002; Fullgraf, 2001; Agostinho, 2003; Tristão, 2004.

em terrenos doados em bairros periféricos que, na sua maioria, são constituídos por mulheres, mães trabalhadoras³⁰.

Na creche foco desta pesquisa não foi diferente. Segundo o depoimento das profissionais, ela foi construída em resposta às inúmeras reivindicações dos moradores dos bairros da Lagoa, Itacorubi e da comunidade do Morro do Quilombo. Foi um intenso movimento agregado à Associação das Lavadeiras do bairro do Itacorubi para que se construísse uma creche para seus filhos:

A D. Joaquina era proprietária de muitos terrenos aqui no Itacorubi, principalmente no Morro do Quilombo, onde não tinha negros morando, os terrenos eram dela. Então alguns dizem que ela doou uma parte para a Prefeitura construir a creche, segundo os moradores mais antigos ela já tinha essa prática de doar terrenos para as pessoas, tanto que algumas pessoas que hoje moram aqui ganharam os terrenos dela. (Depoimento da auxiliar de sala, registrado em diário de campo, 20/09/2004).

De acordo com as informações obtidas, foi precisamente na campanha política de Edson Andrino, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) candidato à prefeitura de Florianópolis, em 1986, ano em que se realizou a primeira eleição direta após anos de ditadura militar, que brotou a esperança nos moradores de a creche sair do projeto e tornar-se realidade. O candidato era muito amigo de uma professora que morava no bairro e, em visita à comunidade na época da campanha, prometeu, se eleito, construir a creche. Como a comunidade já estava de posse do terreno, faltava à Prefeitura fornecer os recursos para a construção do prédio. Foi o que fez o prefeito eleito Edson Andrino que, logo após a posse, fez iniciar as obras das instalações da creche que naquele mesmo ano foi inaugurada.

A Creche Joaquina Maria Peres, inicialmente denominada Creche Menino Jesus³¹, iniciou suas atividades educacionais em meados do ano de 1987. Segundo os depoimentos, foi realizado um concurso público no mês de março de 1987, quando as

³⁰ Fúlvia Rosemberg (1984) em um texto denominado “O Movimento de Mulheres e a Abertura Política no Brasil: o caso da creche”, corrobora que são os grupos organizados de moradores de bairro, principalmente mulheres, que se mobilizam, se organizam e constroem creches em sistemas de mutirão, forma de receberem auxílio financeiro da Prefeitura; ou, ainda, os grupos de mulheres das classes trabalhadoras, que se deslocam em ônibus de seus bairros distantes, para manifestarem sua necessidade de creche aos secretários municipais e ao próprio prefeito.

³¹ Não encontramos nenhum dado que nos informasse sobre a escolha dessa primeira denominação.

instalações estavam em acabamento, e, em seguida (final de abril do mesmo ano), os aprovados já foram chamadas para assumir seus cargos:

A inscrição para o concurso foi na própria creche, tudo muito rápido. Se realizou a inscrição, logo em seguida a prova e na outra semana a contratação. Depois, logo já vieram as crianças, não sabíamos nem o que fazer direito, eu mesmo em muitos dias chorava com as crianças na sala, pois ficava sozinha com duas turmas de berçário, eles eram muito pequenos e eu nunca tinha trabalhado com crianças (Depoimento da Auxiliar de sala, registrado em diário de campo, 20/09/2004).

Ainda com base nos depoimentos, a primeira diretora da creche foi aquela mesma professora que trouxera o candidato a prefeito para visitar a comunidade na época da campanha. Logo em seguida, porém, entregou o cargo e foi substituída. Na seqüência, duas diretoras foram obrigadas a se afastar por ameaças de um pai que tinha contato com o tráfico de drogas e incomodava muito os profissionais da creche, chegando inclusive a ameaçar de morte a segunda diretora e a quebrar o carro dela na frente da creche, conforme revela o depoimento abaixo:

Ah, a polícia vivia aqui na creche, nenhuma diretora ficava no cargo com medo de um pai traficante. Ninguém sabia o motivo certo deste pai fazer isto, mais todos tínhamos muito medo. Acho que ele não queria deixar seu filho aqui e a sua mulher insistia, como as diretoras apoiavam as mães acabavam se desentendendo com este pai. Ele só deu sossego, depois que veio uma diretora, a terceira, cujo pai era desembargador. Ai a situação mudou, sabe né, ela aí ficou quatro anos. Lembro tão bem... (Auxiliar de sala, registro em diário de campo, 20/09/2004).

Segundo os depoimentos, essa terceira diretora pediu a intervenção da prefeitura que mandou, como suporte técnico, uma assistente social da Secretaria Municipal de Educação para executar um trabalho de *Formação* com os profissionais na creche. A assistente coordenou grupos de estudos, organizou a equipe no seu projeto inicial e também realizava atendimento às famílias do bairro com problemas sociais mais sérios. Segundo as auxiliares de sala,

A assistente social ficou por três anos aqui, atendia os profissionais, as crianças e os familiares. Teve uma época em que as mães vinham para cá chorar e pedindo ajuda para ela. As mães desesperadas com problemas, ela conversava e ainda queria que a gente abrisse a creche mais cedo, pois como eu chegava bem cedinho e já tinham mães na porta, ela achava que eu deveria abrir e não poderia deixá-las esperando. Mas eu nunca abri, pois tinha o horário e a própria diretora por trás dela dizia para eu não abrir não, aí a gente até brigava por causa disso (Registro em diário de campo, 20/09/2004).

Vimos aí a intervenção da “assistência social” nos programas de educação das crianças pequenas, característica muito forte da década de 1980, período em que esse segmento da educação ganhou expressividade perante a sociedade brasileira.

No início da prestação de seus serviços educacionais, a creche recebia crianças em período integral apenas para os grupos de berçário I e II e maternal I e II. Os grupos de segundo e terceiro período foram atendidos em turno parcial. Em consequência da demanda, no ano de 1990 não houve atendimento ao grupo de terceiro período e o atendimento ao segundo período foi estendido. Em 1991, com a ampliação da creche, foi retomado o atendimento às crianças do grupo do terceiro período em caráter parcial, continuando até os dias atuais.

Em relação ao recebimento das crianças, é interessante pontuar o que foi constatado nos depoimentos relatados pelas duas profissionais:

A maior dificuldade era com as crianças maiores, entre quatro e cinco anos; pois elas viviam na rua e de repente foram colocadas dentro da creche, para elas era como uma prisão, sabe! As crianças pulavam pelas janelas, batiam com os pés na gente, quebravam cadeiras, davam socos em nossas costas, outros iam embora, fugiam da creche, o muro era baixinho e quando víamos já tinham ido. No primeiro ano foi um sufoco fazer as crianças ficarem aqui na creche. As mães não ajudavam muito, pois se a criança chorasse ou reclamasse de algo, elas acabavam achando melhor deixá-las em casa ou na rua brincando, chegamos até a ir nas casas e convidar as crianças a voltar para a creche. (Registro em diário de campo, 20/09/2004).

Os depoimentos afirmam que em 1987, quando da inauguração, não havia *Lista de Espera* por vaga na creche. A maior dificuldade era manter as crianças matriculadas na creche, algo muito diferente dos dias atuais em que se chega a denunciar ao Conselho Tutelar a falta de vaga. Relembrando aqueles tempos, uma profissional relata:

A gente saía até para passear pelo bairro, íamos até o Morro do Quilombo fazer piquenique com as crianças. Nós saíamos com as crianças para passear bastante, animando-as e já era uma forma de mostrar nosso trabalho aqui na creche. Nós também realizávamos homenagens para os pais e muitas atividades com as crianças, no segundo ano já havia sido superado esta dificuldade de fazer as crianças permanecerem na creche e as mães começaram a exigir vaga, que já começou a faltar (Registro em diário de campo, 20/09/2004).

No período da pesquisa (2003/2004) a creche atendia 153 crianças, alocadas em oito grupos na faixa etária de 0 a 6 anos. Dois desses grupos atendiam as crianças somente no período parcial. A unidade funcionava das 7:00h às 19:00h, de segunda a sexta-feira. É possível aventar a hipótese da existência de um significativo número de crianças que freqüentavam a creche durante 12 horas por dia.

A organização das turmas, no supra-referido período, era regida pela Portaria 032/2003, expedida pela Secretaria de Educação de Florianópolis. De acordo com essa portaria, os grupos de crianças deveriam ser organizados da seguinte forma: grupos I, II, III e IV comportariam cada um no máximo 15 crianças com nascimento entre julho de 2001 e outubro de 2004. O **grupo V** deveria conter, no máximo, vinte crianças, nascidas entre agosto de 1999 e julho de 2000. Foi nesse último grupo que a pesquisa se realizou. Resta ainda enumerar os grupos VI e VII que, segundo a mesma portaria, deveriam atender, cada um, vinte e cinco crianças com nascimento entre agosto de 1997 e julho de 1999. A creche em tela atendia, ainda no período vespertino, um grupo misto (crianças de idades variadas entre 4 e 6 anos).

2.2.2 – Segundo Ato: a configuração dos espaços da creche – De olho nas relações sociais!

Os espaços da creche são determinantes e, ao mesmo tempo, determinam a teia das relações sociais entre criança/criança e crianças/adultos em uma instituição educacional. Assim, ampliar o olhar para descrevê-los foi importante para compreender as *relações humanas* aí travadas.

A creche chegou ao final da década de 1990 em condições bastante precárias e que não comportavam mais a demanda de crianças. Em 1991, após muita reivindicação, ocorreu uma ampliação e em 1999 outra grande reforma que resultou em mais três salas e uma área coberta. Reportando-me às primeiras observações registradas em diário de campo, constato que fiquei chocado com o estado de abandono em que se encontrava a creche. Os sinais de deterioração eram evidentes: a pintura descascada, as paredes manchadas e sujas com péssima aparência. A caixa de areia quebrada nas laterais, a horta coberta por um grande matagal. As salas de referência sem organização.

Alguns meses depois, próximo ao final do primeiro semestre de 2004, ocorreu uma renovação no quadro profissional da creche que me pareceu salutar. Com a troca de muitos dos profissionais³², observei um intenso esforço por parte de todos, inclusive de alguns pais, em tentar recuperar o ambiente, realizando pequenas reformas, pinturas, revestimentos de cerâmica nos pilares e na caixa de areia, limpeza dos banheiros e organização das salas de referência. Todos se empenhavam em fornecer uma *outra cara para todo o espaço da creche*³³.

Uma das preocupações dos profissionais foi em relação à pintura do prédio da instituição, pois além de estar muito prejudicada, também era prodronizada, isto é seguia

³² Como estava em contato com a creche desde outubro de 2003, pude constatar que, no final daquele ano, as relações entre os professores e a equipe pedagógica estavam conflituosas, motivo que levou praticamente a maioria dos professores a mudarem de instituição e a creche a receber novos professores substitutos para o ano de 2004 (os professores substitutos são profissionais contratados pela Secretaria Municipal em caráter temporário, nesse caso, somente para o ano de 2004).

³³ Expressão usada pelos próprios profissionais, quando elogiavam as mudanças, seja na pintura, na troca de um móvel, na organização de um espaço externo; ouvia freqüentemente: - *Altino, é preciso dar outra cara para a creche.*

uma cor fornecida pela prefeitura. Era necessário, segundo esses profissionais, que o prédio recebesse cores diferentes, alegres, personalizadas. E assim foi feito. Este pode ser um detalhe sem muita importância e passar despercebido em um primeiro olhar de quem por ali transita. Porém, posso dizer que a mudança contribuiu para a humanização daquele espaço: a faixa verde e azul claro pintada em algumas paredes até o parapeito das janelas forneceu um efeito de esperança e alegria para seu interior, transmitindo uma sensação de aconchego e rompendo com o tradicional marfim³⁴ das instituições, planejadas segundo uma perspectiva funcionalista de educação. Em outras palavras, “tudo igual para pessoas também iguais”, desconsiderando a diversidade cultural e pedagógica que circunscreve as instituições educacionais. Certamente as diversas cores utilizadas pelos profissionais revelam a atual preocupação em instituir uma nova filosofia de educação, principalmente com um olhar atento para as especificidades das instituições de educação infantil.

Além das reformas na área interna, a equipe de profissionais fez alterações na parte externa, no pátio da frente. Ali, graças a um grande esforço de todos, foi instalado um parque para as crianças pequenininhas (0 a 3 anos)³⁵. Em umas das conversas a diretora contou a respeito das condições estruturais e da reforma:

Nossa creche estava muito precária, as paredes todas com umidade e a pintura muito feia. No primeiro ano de gestão não foi possível fazer quase nada em relação à estrutura da creche, neste segundo ano com a troca de muitos dos profissionais, percebi que o grupo pega junto. Fomos conseguindo tintas e materiais para as mudanças. A doação do parque da frente foi um sonho que conseguimos realizar. Agora temos opção de brinquedos para as crianças menores. (Registro em Diário de Campo, dia 19/09/2004).

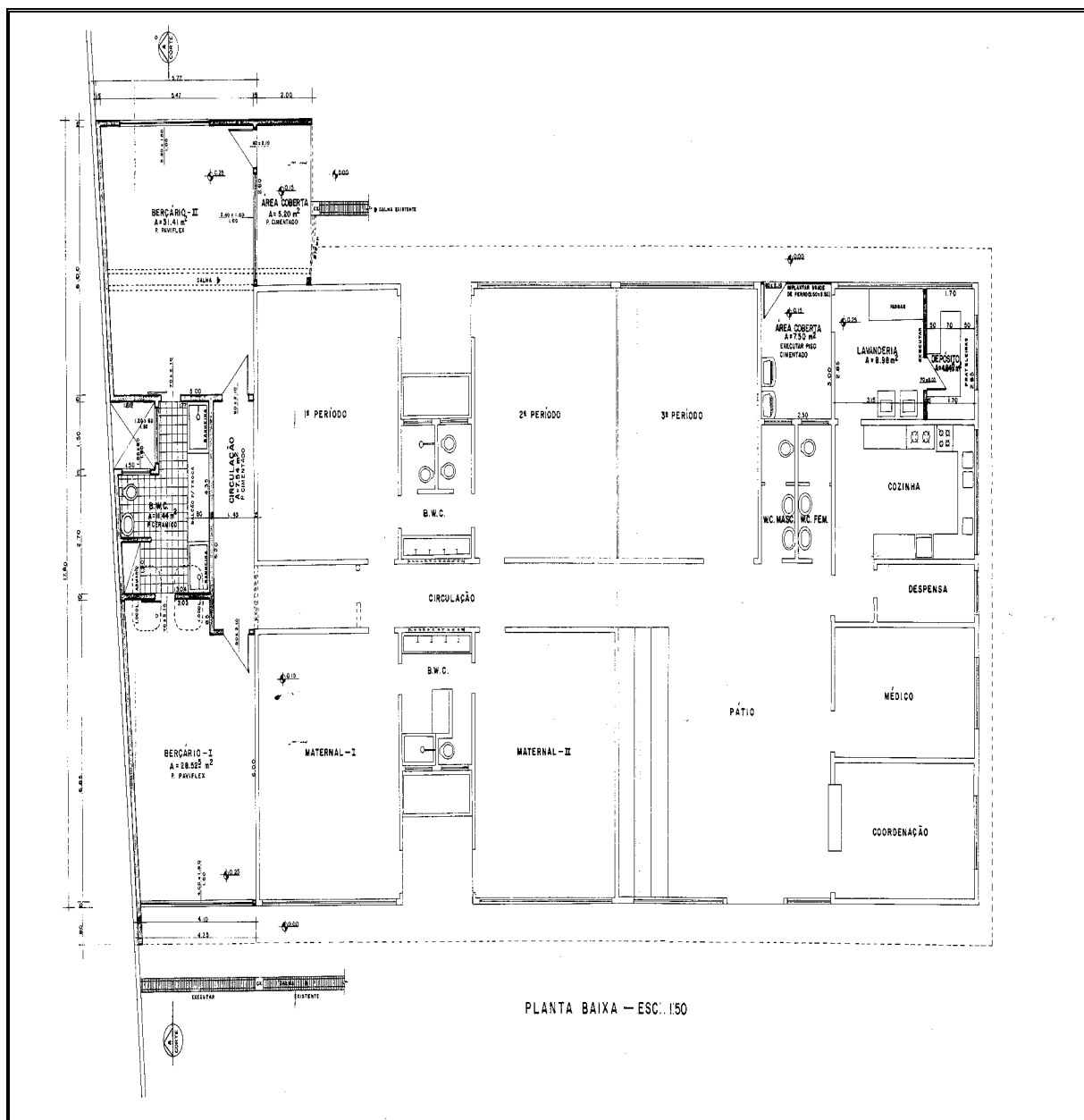
Na busca da trajetória histórica da creche, não encontrei dados sobre a primeira planta baixa que mostrasse a composição da área construída. Recorri aos órgãos públicos da prefeitura, mas ninguém sabia de sua existência, encontrando somente a planta baixa após a reforma de 1991, o que também não mostra a realidade atual da distribuição dos espaços da

³⁴A construção da creche, segundo a pesquisa de Agostinho (2003), seguiu o padrão arquitetônico chamado “IPUF”, assim denominado por ser de responsabilidade do Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis. A autora afirma que durante toda a década de 1980 os projetos das unidades de educação infantil eram de responsabilidade desse órgão.

³⁵ Esse termo será utilizado nesta dissertação quando me referir às crianças de 0 a 3 anos. É importante esclarecer que estes dois grupos (I e II) utilizavam uma mesma sala na creche, devido à demanda das crianças que, segundo a diretora, era menor que a dos maiores (3 a 6 anos).

área construída. Foi possível constatar também a ausência de documentos, fotos ou relatórios da creche antes da reforma. Não há nada sobre a história desta instituição. Até mesmo na própria creche nada encontrei arquivado que mostrasse o percurso daquela unidade na História. A diretora juntamente com a equipe pedagógica atual me relataram que estão organizando os documentos, registros e fotos da unidade. Pois existe um hiato, do início de seu atendimento até o presente momento. Assim, desde 2003, essa equipe está se empenhando em organizar um arquivo com toda a documentação da creche e dos atores que por ela passam. Diante dessa realidade pergunto: Será que não foi por ocasião da reforma da creche que as pessoas se desfizeram dos documentos existentes ali? Essa questão me faz pensar o quanto precisamos de um “espírito comum” pelo qual se valorize a História, a documentação e a vivência dos diferentes atores (adultos e crianças) em espaços públicos de educação, pois é comum encontrar tais instituições submersas no anonimato em relação à trajetória histórica. Isso parece ser cultural em nosso país: não valorizar a memória das instituições de educação. Destaco isso pelo fato de dificilmente encontrar nas creches por onde trabalhei registros do retrato de sua história.

PLANTA BAIXA DA CRECHE



Observando a planta baixa³⁶ da creche em estudo e suas configurações, constatam-se muitas mudanças na utilização dos espaços, mesmo após a reforma. O ambiente destinado à área médica hoje é a sala de reuniões dos professores e também de

³⁶ Esta é a planta baixa da creche após a reforma.

vídeo para as crianças. Uma parte da área coberta, denominada de *hall* por todos da creche, transformou-se em refeitório; a sala para o grupo sete (na planta chamado de terceiro período) foi desativada e aberta para completar o espaço do *hall*. Esse grupo passou a ser recebido em outra sala, que na planta destinava-se à lavanderia em frente ao parque dos fundos da creche, e a lavanderia passou a funcionar no espaço que era destinado ao depósito.

Essas observações articuladas com os depoimentos analisados apontam que o espaço da instituição é permanentemente reconstruído, quer os projetos arquitetônicos oficiais considerem, ou não, as reais necessidades da creche.

Na caminhada pela creche, adentra-se pelo *hall*, do qual é possível visualizar praticamente todos os ambientes internos, pois ele os articula entre si. Observei que serve para acolher de *maneira generosa* as pessoas que chegam, já que é amplo, bem iluminado e repleto de exposições que socializam as marcas das vivências das crianças ali; aos meus olhos, artes que enfeitam e comunicam a existência da “própria vida” daquela instituição!

Do *hall* é possível perceber a entrada e a saída das pessoas nas diversas salas de referência e também permite o acesso a todos os outros ambientes internos da creche. Eu mesmo me postei em muitos dos dias de observação naquele espaço, pois ficando sentado ali poderia melhor captar o movimento das relações dos adultos e das crianças, como se pode observar neste excerto do diário de campo:

No primeiro dia que fui observar as crianças e os adultos em suas relações na creche, decidi ficar sentado no hall durante quase toda a manhã. Deste local consigo perceber que os pais levam as crianças direto para o refeitório, elas tomam o café e após se dirigem para as suas salas. Alguns pais, mães ou responsáveis pelas crianças se encaminham até a sala de referência; que pelo observado fazem comentários diversos com os profissionais. Uma profissional da coordenação pedagógica se põe em frente ao corredor para controlar e dirigir as crianças às suas respectivas salas depois do café. A diretora também fica nesse ambiente para recepcionar e conversar com os pais, repassando recados ou lembrando de alguma combinação.. É um ambiente privilegiado para quem deseja observar o que acontece na instituição. (Registro em diário de campo, 1/12/2003).

Vemos aí o quanto o espaço do *hall* é um ambiente significativo e que em muito contribui para as relações sociais na creche. Escolhido pelas crianças para ficarem

entre pares, é o ambiente em que mais presenciei meninos e meninas dos diferentes grupos se juntarem para brincar. Portanto, do meu ponto de vista, possibilita muitos momentos para as crianças se manifestarem.

O *hall* também despertava a preocupação da equipe pedagógica que freqüentemente ali sentava para (re)planejar a organização daquele espaço posto que muitas vezes ele se transformava em “grande salão” para as festas juninas, Páscoa, Dia da Criança, dos Pais e de final de ano, momentos que mobilizavam toda a creche, envolvendo os diferentes profissionais nesses eventos. Os móveis aí dispostos facilitavam possíveis mudanças, que, na verdade, eram freqüentes.

Além dos atores que conviviam diariamente na creche, os pais também gostavam de ali permanecer para trocar informações, “papear” e “dar uma espiadinha em seu filho”.

Enfim, posso dizer que era o espaço mais convidativo da creche para estar, o lugar por excelência que proporcionava diversas relações sociais entre: familiares, crianças, profissionais, pesquisador e visitantes da creche.

Em sua parede do lado esquerdo, no alto, há um quadro branco em que eram afixadas mensagens pelas quais os profissionais informavam os pais e as pessoas que circulavam pela creche o que estava sendo discutido em relação à infância e à educação dos pequenos. Segundo depoimento da diretora, *elas serviam de trampolim para comunicar e alertar a todos o respeito às crianças e a importância de se pensar em uma educação que privilegie o ator criança*. (Registro em Diário de Campo, dia 19/09/2003). As mensagens que foram expostas durante o tempo que permaneci para a coleta de dados, quase sempre eram relacionadas às brincadeiras das crianças, às temáticas que estavam sendo desenvolvidas pelo grupo de pesquisa do CIPROCEI. Passo a citar uma delas:

Brincando a criança se relaciona, experimenta, investiga e amplia seus conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo que está a seu redor. Através da brincadeira podemos saber como as crianças vêem o mundo e como gostariam que fosse, expressando a forma como pensam, organizam e entendem esse mundo (Mônica Fantim, 2000).



No *hall* encontramos alguns cantos³⁷ com aspecto de organização de uma casa, ou seja, reprodução do ambiente doméstico. Compostos por sofás, pequenos armários com prateleiras contendo loucinhas de barro e de plástico, e

no centro um tapete e uma mesa com toalha e um vaso de flores artificial, eram sempre organizados pela equipe pedagógica. Quase não percebia a presença de outros profissionais na organização desses espaços. Todos os móveis eram baixos, na altura das crianças.

Havia alguns murais espalhados pelos espaços, todos presos à parede na altura dos adultos, o que dificultava a visualização do que era exposto pelas meninas e meninos pequenos. Em muitas oportunidades observei que as professoras e os pais pegavam as crianças no colo para mostrar o que estava sendo exposto. Nessas ocasiões, alguns/as professores/as comentaram comigo que reconheciam que os murais deveriam ser da altura das crianças, para que elas pudessem ver os trabalhos mostrados ali. Porém, após discussões, a diretora atual mandou fazer biombos baixos, nos quais eram afixadas as fotos das crianças mostrando suas vivências na creche e de alguns passeios pela redondeza, esses respeitando o campo de visão dos pequenos.

Observei que as crianças (não incluo aqui os pequeninhos do grupo I e II) tinham livre acesso aos espaços da creche (menos na cozinha). As portas dos diversos ambientes permaneciam abertas e se desejassem ficar ou voltar na sala de referência para fazer alguma “atividade” era permitido. Desta maneira, as crianças podiam construir e

³⁷ Os “cantos” recebem o nome de “Zonas Circunscritas” pelos teóricos da área da infância. Conforme Carvalho & Rubiano (1995), são áreas espaciais claramente delineadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível do solo etc.. A característica primordial dessas zonas é a circunscrição ou fechamento, portanto, um aspecto topográfico.

ampliar seus repertórios culturais de forma individual e coletiva. Assim, os espaços se tornavam lugares férteis para a recriação de sua cultura de pares, proporcionando o desenvolvimento da expressão espontânea em processos criativos, imaginativos e de socialização com os diferentes atores da creche.

A professora regente do grupo pesquisado, em conversa, me relatou que considerava importante as crianças ficarem livres pelo espaço da creche para poderem brincar à vontade, pois como algumas estavam ali o dia inteiro, durante os cinco dias da semana, proporcionar um pouco de liberdade poderia contribuir para desenvolver a autonomia e a independência, bem como criar maiores possibilidades para as relações entre os diversos grupos de crianças da creche. Sendo assim, a professora demonstrou possuir uma idéia de *Espaço*, para além das suas dimensões físicas, pois foi visto que ela permitia, de certo modo, que as crianças (re)criassem, descobrissem e se relacionassem a partir dos diferentes espaços que compõem toda a área da creche. Podemos ilustrar essa observação com o seguinte excerto do diário de campo:

Estamos no parque. Artur se dirige à professora e pede para desenhar e ficar na sala, a professora responde que não tem problema. Mas, explica que tem algumas crianças escutando músicas lá e se preferir silêncio, poderia trazer os materiais e desenhar na mesa do hall. Com isto, fui em direção à janela da sala que dá de frente para o parque onde estava e observei que Analu, Makelly e Mirelly estavam lá ouvindo música e dançando alegremente com o aparelho de som que foi disponibilizado. Também presenciei Gustavo, que estava em um canto deitado descansando no tapete, contemplando a parede e olhando atentamente para um desenho afixado nela. Pelo visto o menino estava longe em seus pensamentos. Em seguida chega o Artur juntamente com Caroline e diz: Aí galera, pode continuar dançando que eu e a Carol vamos desenhar vocês, ok!. Percebo que Artur e Carol começam a desenhar e ao mesmo tempo cantam a música que toca no aparelho. (Registro em diário de campo, 12/05/2004).

Agostinho (2003, p.33) salienta que a arquitetura não se esgota no projeto nem na construção, pressupõe vida, espaço vivido para realizá-lo e dar-lhe significado, com nossas humanidades carregadas de subjetividade. O espaço nunca é vazio, é sempre o lugar de significados, objetos, pessoas, lembranças, histórias, comunicando o emprego que se faz dele, educando. O experimentamos de muitas maneiras, com nossos sentidos e percepções, e então podemos dizer que esse lugar vai sendo construído nas relações que nele são

travadas, tornando-se espaço vivido, devendo ser generoso e convidativo para todos sem distinção.

Com base na excelente reflexão dessa autora, posso dizer que as crianças me mostraram estar “atentas” e “vivas” para explorar os diversos espaços da área livre ou construída da creche por meio das relações que estabeleciam com seus pares. O excerto do diário de campo, abaixo, é elucidativo:

Hoje é um belo dia, o sol está radiante e quase todos os grupos de crianças estão no parque brincando livremente. Observo que Analu, Makelly e Mirelly estão sentadas perto do portão da horta com alguns objetos de maquiagem, as três meninas estão quase sempre juntas. Caminho devagar em direção a elas e me posiciono atrás sem que percebam. Aproxima-se delas Felipe que as convida para brincar na horta. Analu imediatamente concorda, porém Makelly lembra aos amigos que o adulto A proibiu as crianças de irem para lá, por causa do mato e dos bichos. Ante a resposta de Analu, Felipe comenta para irem escondidinhos e bem quietinhos. O menino olha para Analu e fala: - Vamos, mana (esta é a maneira que ele a trata) vai ser legal catar bichinhos e florzinhas lá dentro do mato, depois a gente pode fazer um bolo de areia e enfeitar com eles. Analú faceira e alegre fala: - Caracas, Felipe! Que idéia genial! Vamos pegar também pauzinho para fazer de conta que são as velinhas, né. As crianças levantam e caminham em direção à horta. (Registro em diário de campo, 7/04/2003).

Dada a organização das atividades na creche, as crianças dos grupo I e II passavam a maior parte do tempo dentro da sala, local em que dormiam, brincavam, tomavam sol, banho e eram alimentadas. Somente às vezes ali recebiam a visita de uma ou outra criança. Neste caso, é importante ressaltar que, em conversas informais com a equipe pedagógica, fui alertado de que as crianças dos grupos I e II permaneciam quase todo o tempo na sala de referência por causa do reduzido número de professoras e auxiliares destinados a essa faixa etária, duas para atender as quinze crianças. Todos ainda extremamente dependentes dos adultos, seja para se locomoverem, seja em razão de muitos ainda não terem o controle dos esfíncteres. Em alguns dias verifiquei a correria da supervisora indo atrás de pessoal para ficar nesse grupo, já que o número de profissionais não era suficiente; a própria professora de Educação Física em alguns dias ficou sem oferecer suas atividades às crianças maiores para compensar as faltas de profissionais no referido grupo.

Esse procedimento de manter os bebês praticamente o dia inteiro na sala de referência não é exclusivo da creche pesquisada, ao contrário, é prática recorrente nas creches no geral, já constatada por algumas pesquisas³⁸ e por minha própria trajetória como professor da Rede Municipal. Diante da situação em que vivem os meninos e meninas do grupo I e II questionamos: se eles/as ficam durante todo o dia na creche, quando vão poder ter contato com ambientes mais amplos? Ou com crianças de outras idades? Quando poderão mexer ou ter contato com areia, água, barro ou plantas? Como poderão travar outras relações para além do ambiente delimitado pelas quatro paredes de suas salas?

Nessa creche as salas de referências apresentam um tamanho não muito adequado para o número de crianças e são parecidas com a maioria dos espaços destinados a esse fim encontrados nas creches brasileiras. Explicando melhor, as maiores são em formato de retângulo e as menores em quadrado, cujas paredes com comprimento maior possuem aberturas: de um lado janelas, de outro, portas, que sempre dão de frente para o corredor, interligando as salas. No seu interior mesas e cadeiras apropriadas para o tamanho das crianças, já bastante utilizadas e quase sempre com o número exato das crianças do grupo. Um armário, um ventilador de teto, colchões para a hora do sono e, em algumas, uma lousa, que mais servia, no caso dessa creche, como mural para expor as atividades das crianças do que para escrever, isto devido à especificidade do trabalho nessa faixa etária. Também percebi que quase todas as salas, com exceção da do grupo VII, eram organizadas por *zonas circunscritas*, contendo cabanas³⁹, fantasias, cantos com almofadas ou “minhocão” para que as crianças se reunissem em rodinha. Colada a esse espaço, há geralmente uma estante com livros, revistas ou gibis.

Apesar de as salas de referência não serem compostas com brinquedos variados e móveis novos, posso dizer que a partir do segundo semestre de 2004 observava um grande esforço das professoras, auxiliares de sala e equipe pedagógica em transformá-las em um lugar cheio de vida, colorido, alegre, de muitos sons e imagens. As paredes eram coalhadas de atividades de autoria das crianças e dos adultos, despertando os olhares curiosos das pessoas que por ali transitavam. Percebi que as próprias crianças sentiam

³⁸ Para uma melhor compreensão dos espaços e as relações que as crianças pequenininhas estabelecem neles inseridas, consultar as pesquisas de mestrado de Prado (1998); Tristão (2004); Coutinho (2002).

³⁹ Espaço dentro da sala organizado pela professora regente, fechado em todos os lados, com apenas uma porta para entrar. As crianças adoravam brincar nesse ambiente, principalmente de papai e mamãe, em muitos dos momentos me via arrastado para dentro, tendo que participar dos enredos.

muito prazer em me puxar quase que arrastando para mostrar suas atividades, fotos e criações. Assim, na organização dos ambientes da creche, procurava-se dar visibilidade às “produções das crianças”, o que também contribuía positivamente para as relações delas com seus familiares e com seus pares, pois foram freqüentes as vezes que vi as crianças explicando para seus pais e outras crianças a atividade que tinham desenvolvido. O excerto extraído do diário de campo serve de ilustração:

Chego na creche e observo o adulto C colocando o mural com fotos e desenho das crianças. Este comunicava uma atividade que tinha sido feita para o dia das mães. Dou uma rápida olhada e saio em direção ao parque, quando sinto uma menina do grupo me puxar pelo braço pedindo para que eu visse o seu desenho e a foto de sua mãe no mural. Volto e me posiciono ao seu lado. Ela explicou todo o seu desenho e comentou sobre a situação da foto, lembrando de cada detalhe, dando-lhes um significado, explicação... Percebi como ficou contente por eu ter dado importância e por tê-la ouvido naquele momento. (Registro em diário de campo, 16/05/2004).

Na sala de referência do grupo pesquisado, percebi que o adulto C estava sempre modificando os espaços. Alguns vezes virava as mesas cobrindo-as com lençóis caracterizando-as como cabanas, nas quais as crianças brincavam por longo tempo, em outras, transformava-a em um grande salão, retirando todas as mesinhas e cadeiras proporcionando, assim, maior liberdade de movimentação. Nesses dias era montada também uma grande pista no centro da sala para os meninos brincarem com seus carrinhos. Observava-se preocupação por parte desse adulto em organizar as mesas e as cadeiras de



maneira variável ao longo do período que foi efetuada a coleta dos dados.

Outra questão que me chamou a atenção, ainda quanto ao espaço de sala de referência e às relações ali estabelecidas, diz respeito à “hora do sono das crianças”.

Naquele momento,

observávamos que a maioria das salas eram desmontadas para dar lugar aos colchonetes. Isto exigia grande esforço físico por parte dos profissionais que precisavam retirar todas as mesinhas e desfazer os cantos, recolocando-as no interior da sala somente no início da tarde, quando o trabalho assim o exigisse. Enquanto as salas eram reorganizadas para o sono ou quando voltavam, as crianças ficavam ociosas. Presenciava-se então outro “grande esforço” dos profissionais para mantê-las quietas, já que não eram envolvidas e nem convidadas a participarem da organização.

A creche é composta por outros ambientes: uma pequena sala para a coordenação que é muito apertada devido ao acúmulo de mesas, armários, máquina de *xerox*, computador e uma estante. Esses móveis ou utensílios ocupam quase que todo o espaço da sala, sobrando muito pouco para a circulação das pessoas no ambiente. Em frente à porta dessa sala temos ainda o telefone público, que favorecia ainda mais para aumentar o fluxo de pessoas e atrapalhar a passagem de entrada para a sala. Acima deste, um pequeno mural com comunicados das reuniões, avisos da secretaria para os profissionais, jornais do sindicato. Ao lado da sala da coordenação, encontramos uma outra saleta que era usada para colocar o videocassete. Esse local foi organizado depois do acidente que ocorreu em uma outra creche da Rede, no qual uma criança veio a falecer com a queda de uma televisão sobre ela na sala de referência. A sala era bastante concorrida, nela podia-se encontrar a equipe pedagógica sempre envolvida em reuniões com os professores, pais, pesquisador, auxiliares ou com os próprios membros da equipe. Portanto, o lugar em que ocorria grande parte das conversas e combinações entre os profissionais da instituição durante o horário de trabalho.

Não tive acesso ao espaço da cozinha e também em nenhum momento observei as crianças nesse ambiente. Na minha percepção existia um isolamento daquele lugar do restante da creche, praticamente um mundo à parte. Digo isto pelo fato de que nem os adultos podiam entrar. Considero pertinente o cuidado com o perigo potencial para as crianças naquele ambiente, mas fiquei com a impressão de que existiam ali obstáculos de outra ordem, impedindo a entrada de qualquer pessoa, crianças ou adultos. Nesse local a comunicação e as relações de quem estava dentro da cozinha com os de fora se dava por uma janela transformada em balcão, a qual ficava de frente para o refeitório.



O refeitório representava na creche um espaço privilegiado para as relações entre adultos e crianças e entre as próprias crianças. Foi possível perceber um grande empenho de alguns profissionais em planejar suas ações de forma a

otimizar o uso do refeitório por parte das crianças e dos adultos. Era certamente um ambiente diferenciado cuja organização contava inclusive com as orientações de uma professora que estava readaptada⁴⁰; o projeto estava estruturado de maneira a favorecer a autonomia das crianças na hora das refeições.



Nesse espaço as crianças eram incentivadas a realizar suas refeições de maneira que podiam escolher o prato, talheres e os alimentos que desejassem e o quanto queriam comer. Era possível também escolher o lugar que mais

lhes agradasse e de repetir se assim o desejassem. No Projeto Político-Pedagógico (2003-2004), encontramos o seguinte objetivo para o refeitório:

Desenvolver a autonomia da e na criança; os hábitos alimentares; a melhora ao pôr-se à mesa possibilitando, assim, que as práticas desenvolvidas sejam

⁴⁰ Essa modalidade é utilizada para categorizar os profissionais que por motivo de saúde não podem mais permanecer em sala com crianças e continuam na instituição exercendo outras funções. No caso dessa profissional, via-se uma grande preocupação em reestruturar o refeitório.

prazerosas e incorporadas aos hábitos saudáveis melhorando, sobremaneira, a qualidade de vida até mesmo junto à família.

Constatamos uma profunda preocupação da equipe pedagógica em tornar aquele ambiente um lugar prazeroso e de interação entre as crianças de diferentes idades, bem como uma organização na qual as meninas e os meninos pudessem construir independência em relação à quantidade correta de alimentos a serem digeridos sem desrespeitá-la com ordens impositivas dos adultos.

Entre o muro da frente e a entrada para o interior da creche, no lado direito, temos um pequeno gramado, no qual as crianças costumam jogar futebol. Esse “campinho” era utilizado pela professora de Educação Física em suas atividades com as crianças. Ele era o único “tapete verde” da creche, lugar onde podia-se ver as crianças se jogar, rolar, cair, rastejar e deitar para descansar... Ali aconteciam as partidas de futebol entre as crianças.

Na parte dos fundos da creche há um parque com uma área grande, cujo solo é coberto com areia. Nele sentimos a ausência de árvores que possam oferecer sombra para as crianças e os adultos. Observei que em dias de intenso sol as sombras proporcionadas pelos galhos das árvores do lado do vizinho da creche que ultrapassavam o limite do muro, eram disputadas pelos adultos e as crianças. A falta de árvores nas creches de Florianópolis foi apontada por Oliveira (2001) e Agostinho (2003). A primeira, interessada em ouvir as crianças, passou um certo tempo convivendo com elas em uma creche do município de Florianópolis onde pôde constatar que as crianças freqüentemente expressavam sua necessidade de contato com a natureza: *Sonham com uma creche que contemple em seus limites territoriais jardins, flores, árvores frutíferas, árvores com cabanas em seus galhos e redes para deitar* (Idem, p.96). A segunda autora denuncia a lógica da organização dos terrenos dos parques que é sempre plana e nestes a inexistência de árvores. Amiúde esses locais se transformam em espaços lúdicos para as crianças. Fiquei com a impressão de um certo descuido em relação à limpeza no ambiente do pátio dos fundos, o que não acontecia com o pátio da frente. Talvez pelo fato de este ser menor, mais fácil, em princípio, de ser limpo e mantido organizado.

Além disso, encontrávamos no parque detrás cadeiras que eram deixadas jogadas por aqueles que as levavam e não traziam de volta para a sala. Com o tempo essas



cadeiras acabavam sendo quebradas e viravam sucata. Isto não impedia que freqüentemente as crianças as utilizassem como brinquedo. Vários meninos as arrastavam como se fosse um carrinho e a trilha deixada sobre o chão muitas vezes se transformava em estradas nas

quais as crianças gostavam de caminhar equilibrando-se sobre o carrinho improvisado. Os brinquedos fixos, aliás, equipamentos como gira-gira, escorregador, uma ponte, trepa-trepa e balanços, freqüentemente eram motivo de disputa entre as crianças, provocando até agressões físicas. A ação das professoras muitas vezes se fazia necessária para impedir, principalmente, que as crianças maiores expulsassem as menores dos balanços, algo que constantemente acontecia. Nunca cheguei a compreender a existência de um quadro de giz que existia afixado em uma das paredes do parque dos fundos. Nunca observei as crianças ou os adultos fazerem uso do tal quadro, exceto quando algum menino ou menina encontrava uma pedrinha no parque e ia para o quadro riscar. Como este se encontrava bastante riscado, era quase impossível decifrar qualquer um dos desenhos.



A horta ficava contígua ao parque. Separando esses dois espaços, um estreito muro, sobre o qual as crianças adoravam passar se equilibrando. Foram inúmeras as vezes que as presenciei brincando em cima do muro ou pulando-o para ir até a horta

estando o portão fechado, ou até mesmo por satisfação e prazer, tornando aquela aventura

uma gostosa brincadeira. Assim, como possibilidade para muitas brincadeiras, o muro tornava-se um lugar para atores crianças ficarem vendo tudo do alto, caminharem equilibrando-se com os braços abertos ou simplesmente para sentarem, conversarem e observarem o movimento do parque.

No cômputo geral de minhas observações do espaço físico da creche e de olho nas relações das crianças, foi possível constatar que a creche é um ambiente favorável para o encontro dos meninos e meninas com seus pares e com os adultos, sendo o convívio coletivo, como apontado acima, prazeroso para as crianças. Portanto, é possível dizer que mesmo os maiores (na faixa etária de 5 e 6 anos) gostam de permanecer na creche, ficar entre os amigos, brincar no parque, almoçar no refeitório, se esconder na horta, entre outras atividades e brincadeiras que lhes proporcionam prazer.

Vale a pena citar ainda que um dia perguntei, assustado, a uma professora sobre o caso do menino de mais ou menos seis anos que vi pulando o muro e saindo da creche sozinho no horário da manhã. A professora me explicou que ele mora ao lado da creche, é do grupo VII e que fica oficialmente à tarde, mas está quase todas as manhãs ali por vontade própria. Inclusive me disse que chega até fazer algumas atividades em sala no período da manhã com outras crianças. Certa manhã aproximei-me do menino e perguntei se ele ficava em casa sozinho, e se este seria o motivo de vir para a creche no período oposto ao que estava matriculado. O menino, muito faceiro, me relatou que não ficava sozinho, vinha para a creche porque ali têm outras crianças e o parque para brincar. Assim expressou-se:

Olha moço, o que eu gosto mesmo é de ficar aqui na creche brincando com as outras crianças. escreva aí no seu caderno que ficar com os amigos é o que eu prefiro aqui na creche. (Registro em diário de campo, 13/07/2004).

Neste caso, o relato nos revela como é importante tornar a creche um *espaço de liberdade, brincadeira, movimento e de encontro* para as crianças (AGOSTINHO, 2003); possibilitando que elas vivam sua infância de maneira plena e possam travar relações diversas com outras crianças e com diferentes adultos.

Em seqüência, trago informações dos personagens (crianças, profissionais e familiares) que movimentam e dão vida a essa história. Atores sociais deste enredo que

partilharam comigo a dinâmica das suas relações no contexto da creche, ambiente coletivo de educação. Primeiramente apresentarei alguns quadros relativos à formação, situação funcional e carga horária dos profissionais que compõem o quadro funcional da creche. A seguir teço considerações sobre os meus primeiros contatos com as crianças e, por último, trago informações da situação dos familiares ou responsáveis pelas meninas e meninos do grupo V.

2.3 – Os Atores do Enredo: personagens que movimentam e dão vida à história

2.3.1 – Os profissionais da creche: um retrato do conjunto

O quadro abaixo caracteriza e distribui os trinta e quatro profissionais da creche por função, formação e carga horária.

TABELA III

Número de funcionários discriminados por cargo, formação e carga horária:

QUANTIDADE DE PROFISSIONAIS	CARGO QUE OCUPA	FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA EM HORAS
1	Diretora	Superior Completo em Estudos Sociais e cursando a Pedagogia (modalidade à distância)	40
1	Supervisora	Superior Completo – Pedagogia.	40
1	Auxiliar de Ensino	Superior Completo - Pedagogia	40
4	Manipuladoras de Alimentos (merendeiras)	Um com 1º Grau e três com 2º Grau incompleto	Todos com 40
3	Serviços Gerais	Um sem formação, um com 1º Grau incompleto e um com 2º grau incompleto.	Todos com 40
1	Professora de Educação Física	Curso Superior	30
13	Auxiliares de Sala	Duas cursando o magistério (modalidade à distância), uma com Ensino Médio, três com nível superior Pedagogia e sete cursando a Pedagogia (modalidade à distância)	Todos com 30 horas
10	Professores	Duas com Ensino Médio (magistério), cinco com Ensino Superior Completo e três com superior incompleto	4 de 40 horas e 6 de 20

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Creche

Como podemos verificar na tabela III a equipe de coordenação da Creche é composta por uma diretora, uma supervisora, uma auxiliar de ensino e uma professora

readaptada. Todas com 40 horas semanais de trabalho. Os professores e auxiliares de sala, em número de 23 são todos vinculados a Prefeitura Municipal de Florianópolis, com carga horária que varia de 20 a 40 horas. Os professores e auxiliares de sala, por turma, tinham a seguinte formação, vínculo empregatício e carga horária:

TABELA IV

Número de professores discriminados por turma, formação, vínculo empregatício e carga horária:

TURMA	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	CARGA HORÁRIA EM HORAS
Grupo 1 e 2	Uma professora cursando Pedagogia (modalidade à distância)	Efetiva	40
Grupo 3 (A)	Duas professoras graduadas em Pedagogia	Uma efetiva e outra substituta	20 horas cada
Grupo 3 (B)	Duas professoras uma com Ensino Médio (Magistério) e outra cursando graduação em Geografia	As duas substitutas	20 horas cada
Grupo 4	Uma professora cursando a Pedagogia (modalidade à distância)	Efetiva	40
Grupo 5 (A)	Uma professora graduada em Pedagogia com especialização em Educação Infantil	Substituta	40
Grupo 6	Uma professora graduada em Pedagogia	Substituta	40
Grupo 7	Uma Professora graduada em Pedagogia	Efetiva	20
Grupo Misto	Uma professora	Substituta	20

	Ensino Médio (Magistério)		
--	------------------------------	--	--

Fonte: Informação no Projeto Político Pedagógico

TABELA V

Número de auxiliares de sala discriminados por turma, formação, vínculo empregatício e carga horária:

TURMA	FORMAÇÃO DOS AUXILIARES DE SALA	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	CARGA HORÁRIA EM HORAS
Grupo 1 e 2	Dois auxiliares de sala cursando Pedagogia (modalidade à distância)	Efetivos	30 horas cada
Grupo 3 (A)	Dois auxiliares de sala cursando Pedagogia (modalidade à distância)	Efetivos	30 horas cada
Grupo 3 (B)	Dois auxiliares de sala uma cursando Ensino Médio (Magistério) e outra com Ensino Médio	Efetivos	30 horas cada
Grupo 4	Dois auxiliares de sala cursando a Pedagogia (modalidade à distância)	Efetivos	30 horas cada
Grupo 5 (A)	Dois auxiliares de sala uma cursando Pedagogia (modalidade à distância) e outro cursando magistério (modalidade à distância)	Efetivos	30 horas cada
Grupo 6	Dois auxiliares de sala com graduação em Pedagogia	Substitutos	30 horas cada
Grupo 7	(não tem auxiliar)		
Grupo Misto	Uma auxiliar de sala com graduação em Pedagogia	Substitutos	30

Fonte: Informação no Projeto Político Pedagógico

As professoras da creche tinham uma jornada de trabalho de 40 horas (oito horas diárias em sala com crianças). Na tabela 4 verificamos que as professoras dos grupos 3 (A), 3 (B), 7 e do misto têm 20 horas na creche, porém, segundo informações, trabalham mais 20 horas em outras instituições, duas na própria Rede de Florianópolis, uma na Rede de São José e outra em uma escola do Estado no próprio bairro. Das dez professoras, quatro são efetivas e seis substitutas. Um dos dados que me surpreendeu bastante foi o número de profissionais substitutos nesta instituição, ou seja, contratadas em regime de caráter temporário.

Os auxiliares de sala tinham trinta horas de trabalho (seis horas diárias em sala com crianças) mesmo os substitutos, porém alguns dos efetivos complementavam sua carga horária com mais duas horas de trabalho em período contrário, isto na própria instituição. Diferente das professoras que eram todas mulheres, dos treze auxiliares de sala onze eram mulheres e dois eram homens, como podemos verificar na tabela V. Em relação à contratação, dez eram efetivos e três eram substitutos. Referente à formação acadêmica dos treze auxiliares de sala, temos três com Pedagogia completa, sete cursando o curso de Pedagogia (modalidade à distância), um com ensino médio completo (Magistério) e dois cursando o ensino médio (Magistério – modalidade à distância). O expressivo número de auxiliares e professores cursando a graduação em Pedagogia deve-se à exigência de formação do 3º grau para atuar no magistério, conforme prevê a LDB nº 9394/96. Uma das soluções encontradas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis foi firmar um convênio com a Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC para oferecer essa formação por meio do ensino à distância. Este ocorre com estudos por cadernos pedagógicos, e uma reunião semanal dos alunos com um/a tutor/a para esclarecimentos e também realizarem as provas.

Quanto aos profissionais envolvidos diretamente na pesquisa, em número de quatro, os identificamos com os seguintes dados: a professora regente com regime de trabalho de quarenta horas, sendo seu primeiro ano na instituição pesquisada. Com formação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, estava cursando uma especialização Lato Sensu em uma universidade privada. Era casada e tinha uma filha. A professora de Educação Física tinha graduação na área e também era o primeiro ano na instituição. Os auxiliares de sala eram dois, um para cada período. O

profissional que atuava no período matutino, do sexo masculino, estava cursando o Ensino Médio – Magistério à distância, oferecido pela própria Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Ele trabalha desde 1991 na educação infantil e está na creche há quatro anos. É efetivo, casado, com três filhos. Em conversa me contou que na época iniciou seu trabalho com crianças pequenas a convite de um vereador. No período vespertino a auxiliar também era efetiva na instituição, trabalha desde 1998 e cursava Pedagogia – modalidade à distância.

2.3.2 – O encontro com as meninas e os meninos do grupo V: primeiras aproximações

Hoje entro na sala do grupo V pela primeira vez, me sinto tranquilo pois já estou há dois meses na creche observando e me deixando ser observado. Ao chegar, percebo que as crianças estão deitadas descansando, algumas dormem e outras ficam deitadas quietas se remexendo de um lado para outro, parecendo encomodadas com alguma coisa. Analú é a primeira a levantar e vir ao meu encontro, de imediato pergunta: - Altino tu vai ser nosso professor? Se tu for, posso te chamar de “Al”? Com um sentimento de quem estava entrando em um território estranho e desconhecido (porém já habitado), respondi para a menina: - Não vou ser professor, mas vou ficar por um tempo aqui na sua sala participando de tudo. Ela sorridente e meiga me diz: - Altino, acho que tu vai ser sim nosso professor. Porque tu ficou um tempão aqui na creche escrevendo com aquele teu caderno e agora está na nossa sala. A menina já saindo de perto de mim e muito desconfiada ainda comenta: - Tu tá me enganando né! Em seguida ela volta para perto dos colchões e em voz alta anuncia para todos a minha presença: - Gente, o Altino vai ficar aqui na nossa sala, ele vai ser nosso professor. Neste momento as crianças foram levantando e me cercando com muitas perguntas, imediatamente ouvi, eu sou a Maiara, eu o Arthur, Felipe, Gláucia, Gabriel, Kalil, Marcos, Mirelly, Makelly, Nicole... Foi assim, no meio de um susto que me vi rodeado pelas crianças sujeitos desta pesquisa. (Registro em diário de campo, 08/03/2004).

A expectativa era grande para iniciar meus primeiros contatos com as crianças sujeitos desta pesquisa. Pois das primeiras inserções no campo de pesquisa, o que mais

esperava era me aproximar das crianças do referido grupo, ou seja, com os meninos e as meninas com idades compreendidas entre quatro e cinco anos, um grupo de vinte e três crianças: 12 meninos e 11 meninas.

Descrevo a seguir as peculiaridades extraídas do diário de campo das primeiras aproximações com o grupo V, no intuito de mostrar a riqueza e a diversidade das formas de construção das relações sociais que estabeleci com os atores crianças. Momentos inusitados dos meus primeiros contatos!

Abro falando de Gabriel, menino meigo e aparentemente carente por atenção. Uma das crianças que mais me provocou na tentativa de saber como agiria em relação as suas manifestações. O menino freqüentemente escondia o meu caderno, segurava a caneta impedindo que eu escrevesse, tirava folhas do meu diário, me puxava com força, tapava os meus olhos e vinha sempre ficar em meu colo. Quando conversava com ele para que deixasse meus apetrechos quietos e junto de mim, o menino lançava sempre a pergunta: *Tu briga e bate, Altino?*

Ficava imaginando o por que daquela pergunta. Minhas primeiras impressões foram sendo ampliadas no decorrer do convívio com eles, pelo qual passei a perceber que aquela pergunta teria, sim, uma lógica para existir, principalmente a partir do momento em que comecei a conhecer a realidade de vida daquelas vinte e três crianças que, com exceção de Analu, eram quase todas moradoras do Morro do Quilombo⁴¹. Crianças que conviviam com a presença da polícia, sobrevivendo à criminalidade e ao tráfico de drogas muito presentes no morro.

Matheus, outro menino, que logo chamou minha atenção por se apresentar simpático e demonstrar muita satisfação com minha presença na sala, nem bem me conhecia direito e de imediato já queria me beijar, abraçar, pedindo que eu ficasse sentado sempre ao seu lado me bombardeando com perguntas do tipo: *Quem é teu nome? Tu é da creche? Têm filhos?*⁴² Percebo que ele sentia por mim mais do que uma simples amizade, era um carinho especial, adorava quando recebia um chamego ou uma atenção maior. Nos dias que se sucediam a minha não ida para creche, quando chegava era sempre abordado

⁴¹ As crianças em sua grande maioria eram provenientes desse Morro, comunidade economicamente carente e que vive em situações precárias.

⁴² Oliveira (2001) em sua dissertação de mestrado também registra a curiosidade das crianças frente ao fato dos adultos que estão na creche com eles terem filhos ou não.

por Matheus que com um lindo sorriso exclamava: *Tu veio hoje! Vai ficar à tarde também?* Uma criança ávida por carinho e atenção. No parque também procurava atrair minha atenção, como mostra esta passagem do diário de campo:

Estou sentado escrevendo no parque, observando que hoje as crianças estão muito agitadas se batendo bastante. paro de registrar e sigo em direção de Gabriel, Marcos e Analu que estão querendo tirar Gláucia do balanço. Me aproximando deles pergunto para Gláucia o que está acontecendo, a menina apontando para eles, diz que querem tirá-la do balanço. Então, passo a organizar as crianças naquele brinquedo, ficando por ali um longo tempo. Matheus vem em minha direção e surpreso pergunta: - Tu não tá mais escrevendo, Altino, então brinca comigo. Explico para o menino que estou ali para controlar o tempo das crianças no balanço. Ele sai e em seguida volta pedindo para eu tirar sua camiseta. Falo que está somente com uma e como está frio não pode ficar sem ela. Matheus aponta para a gola dizendo: - Tem duas, olha Altino. Explico para ele que a gola é dupla. O menino sai, vai até a sala coloca um moletom por cima da camiseta, depois vem e me pede para tirá-lo e diz que quer ficar comigo. (Registro em diário de campo, 30/06/2004).

Na turma havia um quarteto (Analú, Gabriel, Marcos e Felipe) que andavam sempre juntos, quase inseparáveis. Observei que se chamavam de “manos” desde os primeiros dias que estava em sua companhia. Pois este quarteto estava sempre circulando pela creche e freqüentemente os observava inventando alguma brincadeira no *hall*. Dos quatro, Analú disputava a liderança com Marcos nas relações que estabeleciam. Pois mesmo assumindo o papel de mãe, médica ou professora (no brincar), a menina queria comandar as relações impondo os enredos das brincadeiras para os meninos, obrigando-os a executar suas ordens. Estes, por sinal, freqüentemente se zangavam e brigavam com ela, mas logo em seguida estavam juntos novamente. Desse grupo, Analu e Felipe eram meus informantes do que acontecia na creche quando da minha ausência, mantendo comigo durante todo o processo de coleta de dados relações privilegiadas de afeto e confiança. Com base em suas informações, as brincadeiras se completavam nos meus registros, elas eram feitas espontaneamente, ou por pedidos meus de esclarecimentos. Um dia, logo no início das observações na turma, fiquei surpreso com o convite para fazer parte do quarteto, que passaria a ser quinteto com minha entrada. Disseram-me as crianças:

Altino, já que tu não pode ser professor porque tens que escrever tudinho aqui da creche e fazer a tal pesquisa, então vai se nosso mano, tá bem? (Registro em diário de campo, 08/03/2004).

Outras aproximações foram sendo travadas, já que, à medida que eu me aproximava das crianças, percebia que elas eram sujeitos plurais e que se mostravam de diversas formas, expressando com isto múltiplas relações sociais. Portanto, procurei me relacionar também com as crianças cujas vozes quase não se ouvia, mas que ficavam me olhando bastante durante longos períodos, desejando algo que era preciso ser captado por uma linguagem que ultrapassava a oralidade, expressões que substituíam as palavras, mais que nem por isto deixavam de ser ditas. Esta era a maneira que Nicole, Ricardo, Danielli e Gustavo se comunicavam comigo e com quase todos da turma: preferiam manter-se em silêncio, porém fixando seus olhares, como quem “fala pelo olho” acompanhando e participando de todos os acontecimentos, movimentos ou qualquer manifestação.

Gláucia, Camila, Kauane e Ana Júlia eram meninas observadoras. Ficando mais afastadas do restante do grupo e participando pouco das brincadeiras, eram as crianças mais sossegadas e tranquilas. Eram também as que eu menos observava relacionando-se com os seus pares. Desse grupo, Gláucia se destacou depois de um tempo de convivência. Ela já não ficava em um cantinho somente olhando/observando, começou a participar e se relacionar comigo e com os amigos do grupo.

No caso desses dois últimos grupos de crianças, foi preciso me direcionar diretamente às suas manifestações e relações para que pudesse captá-las, já que logo no início os registros revelavam a ausência delas. Isso conduziu de imediato minha atenção as situações em que essas crianças pudessem estar envolvidas, direcionando meu olhar e minha escuta para as suas manifestações e relações sociais. Destaco aqui a condição em que se apresentou Camila, uma menina que se manteve em silêncio, não se relacionando com seus pares e não se relacionou com os adultos durante todo o período de coleta de dados. Seu isolamento era visível nos dias em que ficava na creche. Neste caso, conversando com as professoras estas me relataram que era *seu jeito de ser* e que apresentava dificuldades para se comunicar oralmente, por isso se isolava de todos. Constatei que nada foi feito durante o tempo em que permaneci na creche para reverter essa situação, pois parecia que a própria explicação era suficiente para determinar o quadro em que se encontrava a menina.

Portanto, sublinho que precisamos estar atentos às manifestações das crianças, identificando as diferenças nas suas relações sociais na creche, para que se construam relações cada vez mais solidárias, nas quais essas diferenças não se constituam na exclusão de uns e de outros. No caso citado, o fato de a menina não ter habilidade para falar, não poderia ser motivo para sua exclusão do restante do grupo. Era preciso “recuperar” essa criança, provocando-a e desafiando-a a superar suas dificuldades de relacionamento social.

Makelly e Mirelly eram irmãs gêmeas, sempre me confundiam por serem fisicamente tão parecidas. As meninas se caracterizavam por serem ágeis e muito ativas. Sempre falantes, tagarelas, conseguiam o que queriam com seus pares e com os adultos por contagiar a todos com seus “papos” que logo convenciam. Elas sempre estavam presentes em tudo, opinando, contribuindo ou até ajudando. Adoravam escrever, desenhar e pedir para que eu lesse o que estava escrito no meu diário de campo. Uma das passagens que me surpreendeu foi quando Makelly pediu para eu arrumar seu cabelo, colocar um prendedor em forma de chuca. Quando percebeu a minha dificuldade para realizar seu pedido, espontaneamente me disse: - *Deixa Altino, você não vai conseguir porque tem vida de homem.*

Em suma, me lancei a um profundo desafio para apreender um pouquinho do jeito de ser de cada sujeito daquele grupo, que no dia-a-dia se mostravam muito diferentes aos meus olhos, com múltiplas expressões, sedentas para serem descobertas e respeitadas. Para mim, que sempre estive ao lado das crianças pequenas na função de professor, com o tempo fui percebendo o quanto era preciso me desvencilhar desse referencial, tão forte em minhas atitudes, para construir outras formas de ver e ouvir as crianças pequenas em suas relações sociais.

Nesta busca, chamou-me a atenção as formas de constituição das crianças, traços e retratos (alguns descritos acima) que as identificavam e as diferenciavam, pois essas não existem no singular, sendo assim, mais apropriado falarmos em “crianças”⁴³, ou ainda, em meninos e meninas que são negros/as, brancos/as, amarelos/os, mulatos/as, moradoras da zona rural, urbana ou como as aqui pesquisadas, que moravam quase todas no morro e eram provenientes de famílias de baixa renda.

⁴³ Para Qvortrup (1999), a palavra “crianças” não corresponde ao plural da palavra “criança”, mas qualifica um grupo pertencente à categoria “infância”.

Evidentemente, falar da infância de forma universal, como unidade, é uma maneira de encobrir as diversas realidades sociais, já que temos claro que não existe uma infância homogênea entre as crianças, mas determinada por diferentes processos de socialização, por condições objetivas de vida, que estão em confronto com diferentes experiências econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais; enfim, as crianças são sujeitos sociais e culturalmente construídos, nos mais diferentes tempos e espaços que se fazem presentes em sua vida.

Sarmiento e Pinto (1997, p.24) entendem que o estudo das crianças fora dos respectivos contextos sociais de pertença ou classificando-as e encaixando-as numa categoria comum, poderia esconder a existência de diferenças essenciais à compreensão dos seus modos diversos de agir socialmente. Então, podemos afirmar que a variedade de vivências e contextos permitem-nos falar não numa infância, mas em *infâncias*, múltiplas, diversificadas e cada uma delas com uma rede extremamente complexa de relações.

Ainda segundo os autores, para investigar as crianças em seus contextos de vida, tendo como foco principal as crianças a partir de si próprias, faz-se necessário compreender a infância sem cair no *solipsismo* que isola o objeto que se pretende conhecer. Assim, esses dois sociólogos portugueses não preconizam uma abordagem da criança de forma asséptica e nem alheia a seu contexto social e cultural. Contudo, destacam que: “Ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época”. (Idem, p.17).

No conjunto dessas reflexões, esclareço que não queremos negar a individualidade das crianças como seres singulares, mas considerar os dois pontos, o da **homogeneidade** e o da **heterogeneidade**. As crianças entre si apresentam características e necessidades que estão relacionadas às especificidades biológicas, fisiológicas e anatômicas, além das que já situei, que são decorrentes dos sistemas culturais nos quais crescem e se desenvolvem. Portanto, essas singularidades oportunizam um maior conhecimento das crianças que, ao relacionarem-se com seus pares e com os adultos, entram em contato com outras formas culturais podendo com isto, paulatinamente, travar múltiplas experiências e ampliar seu repertório cultural.

Sendo assim, para que possamos ter um retrato das singularidades das crianças pesquisadas, iremos dar continuidade a este texto apresentando alguns dados socioculturais e econômicos de seus familiares.

2.3.3 – As famílias das crianças participantes da pesquisa: quem são?

Durante todo o tempo que permaneci na creche para coletar os dados empíricos, percebi um movimento da própria equipe da instituição em procurar estabelecer um diálogo com as famílias, principalmente em relação a mudança no período de recebimento das crianças na creche⁴⁴. Via-se por parte da equipe pedagógica e dos professores uma preocupação em acolher bem e informar os pais e responsáveis sobre o que dizia a Portaria 032/2003 (anexo C) em relação às matrículas das crianças. Sendo assim, observava-se um cuidado especial em expor para os pais e responsáveis pelas crianças a organização das atividades, as dificuldades encontradas pelas mudanças, os projetos que estavam sendo desenvolvidos pela UFSC e pelas estagiárias da UDESC e, principalmente, as peculiaridades desse espaço institucional que associa cuidado e educação para os meninos e meninas nesta faixa etária. Era uma instituição que mantinha as “portas abertas” para as famílias das crianças!

Assim, meu primeiro contato direto com as famílias das crianças pesquisadas se deu em uma reunião logo no início do ano de 2004, na qual foi possível explicar o processo da pesquisa e os procedimentos metodológicos que seriam usados. Porém, devido ao pequeno número de pais e responsáveis presentes naquele dia⁴⁵, foi enviada para casa,

⁴⁴ Falo isto pelo fato de que no ano de 2004, foi determinado pela Secretaria Municipal de Educação que das novas vagas oferecidas nas Unidades de Educação Infantil, 60% (sessenta por cento) será para atendimento em período parcial (das 7h às 13h ou das 13h às 19h) e 40% (quarenta por cento) para atendimento em período integral. Verificamos que aqui são impostos interesses políticos, visando atender um número maior de criança, para fins estatísticos e secundariza as reais necessidades dos pais e das crianças usuárias dos serviços da creche.

⁴⁵ Durante todo o período da pesquisa, as reuniões dos pais eram no período noturno e no geral era significativo o número de participação dos pais. Nesse dia atribuo a falta dos pais ao fato de a reunião ter ocorrido em véspera de emenda de feriado.

como já relatei, uma comunicação pedindo para que autorizassem os filhos a participar da investigação, o que foi aceito por todos, sem nenhuma objeção. Contudo, com o interesse de conhecer mais os familiares das crianças do grupo pesquisado (grupo V) realizei um estudo nas fichas de matrículas e procurei também, durante o período das observações, estabelecer uma comunicação direta por meio de conversas informais para colher informações e poder captar melhor as peculiaridades daquele grupo por via do retrato das famílias. Isso foi muito positivo para compreender posteriormente algumas das expressões culturais das crianças com seus pares no contexto da creche. Vejamos um excerto do diário de campo, que mostra os contatos que procurava estabelecer com as famílias:

Neste dia fui mais cedo para a creche pois queria conhecer a mãe de Glaúcia, devido algumas observações que vinha fazendo. Porém, quando cheguei na instituição, o adulto A tinha faltado e as crianças estavam sozinhas na sala. Em seguida veio uma auxiliar de outra sala e me perguntou se eu poderia receber as crianças até a professora regente chegar (o que demoraria 30 minutos). Respondi que sim, pois considerei que seria uma ótima chance para comunicar e mostrar aos pais minha presença no grupo. Assim, recebendo as crianças conversei com muitos dos pais explicando que já estava no grupo por um longo período e era pesquisador do curso de mestrado da UFSC, estava na creche porque tinha interesse em investigar o que as crianças faziam ali no dia-a-dia. Muitos logo, em seguida expressaram: - Ah! Você é o Altino? Que fica vendo e escrevendo tudo no caderno, né? Percebi como as crianças comentavam em casa sobre o meu papel naquele espaço. (Registro em diário de campo, 05/04/2004).

Também, pelas reuniões que foram realizadas com os pais e responsáveis pelas crianças, pude perceber o interesse deles pelo trabalho desenvolvido na instituição. Quando da apresentação do projeto de pesquisa do CIPROCEI, bem como da minha investigação, as famílias demonstraram curiosidade em ler os registros e ver as fotografias que estavam sendo produzidas, indicando que a socialização desses materiais seria uma oportunidade para se aproximarem ainda mais das vivências das crianças na creche.

Uma das observações que gostaria de deixar registrada neste trabalho, é que, no dia-dia da creche, os contatos com as famílias eram feitos com maior frequência pelos auxiliares de sala. Isso porque, em razão de seus horários, eram eles que recebiam e entregavam as crianças a seus familiares. Dessa forma, era reduzido o relacionamento das professoras com os pais. Porém, durante alguns meses do primeiro semestre de 2004 a

professora regente, por iniciativa própria e em comum acordo com a direção trocou seu horário de chegada com o objetivo de conhecer alguns pais, alegando ser importante esse contato para estabelecer uma melhor relação entre a creche e as famílias. Acreditava ela que somente pelas reuniões realizadas bimestralmente não era suficiente para os profissionais conhecerem melhor as famílias e vice-versa. A atitude da professora, pelo observado, foi muito positiva para o trabalho, pois segundo ela, foi possível obter um conhecimento maior da vida das crianças. Verifica-se aí existir uma consciência por parte da professora quanto a necessidade de se relacionar com as famílias. Assunto este que não será aprofundado nesta pesquisa.

Para situar as famílias no contexto sociocultural e econômico de nossa sociedade, apresentarei, abaixo, alguns gráficos que informam a escolaridade, a profissão dos pais e a renda familiar. Ressalto que esses dados não dizem respeito à totalidade das famílias usuárias dos serviços da creche, mas apenas às das vinte e três crianças do grupo V, sujeitos diretos desta pesquisa.

GRÁFICO I

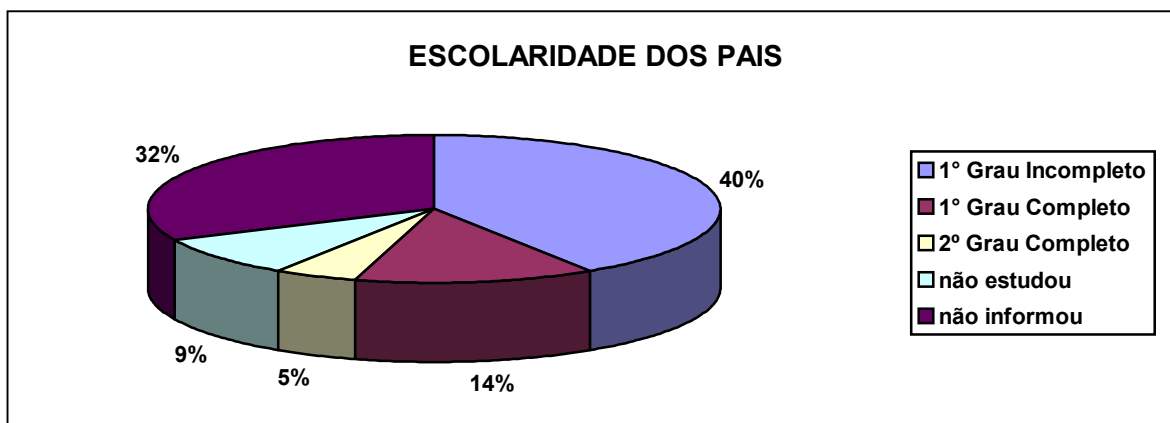
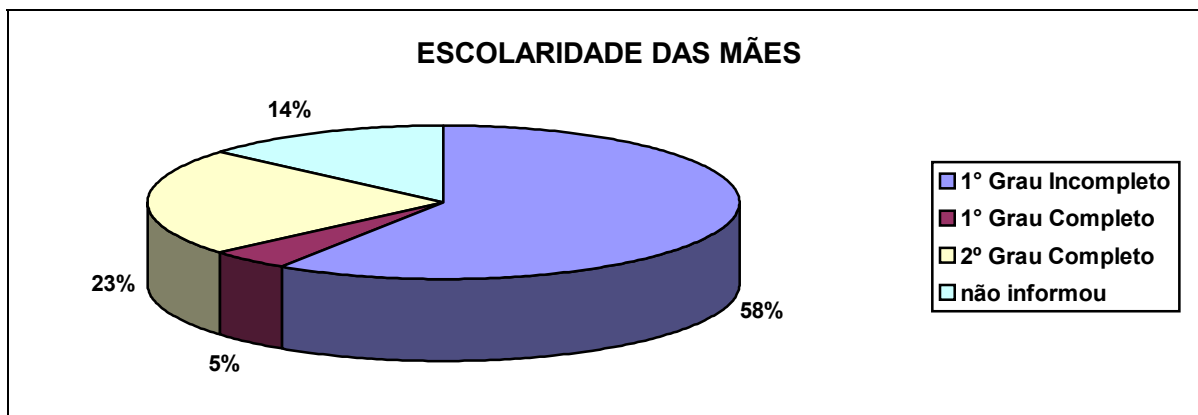


GRÁFICO II



Em relação à escolaridade dos pais, chamou-me a atenção o fato de as fichas de matrícula não terem quase informações, ficando o espaço a elas destinado na maior parte das vezes em branco. Para obter essas informações conversei informalmente com os familiares, já que havia decidido não mandar nenhum questionário para casa. Pude perceber que as informações vinham mais das mães, já que os pais, muitos estavam desaparecidos e elas não sabiam do paradeiro. Do universo das vinte e três famílias, oito não sabiam informar a escolaridade do pai da criança (23%). No que se referente as mães, apenas não consegui os dados de três.

Observando os dois gráficos, percebemos que o número de pais e mães sem escolaridade é significativo, sendo mais acentuado no sexo feminino (48% com primeiro grau incompleto). No geral são as mães que possuem menor escolaridade.

GRÁFICO III

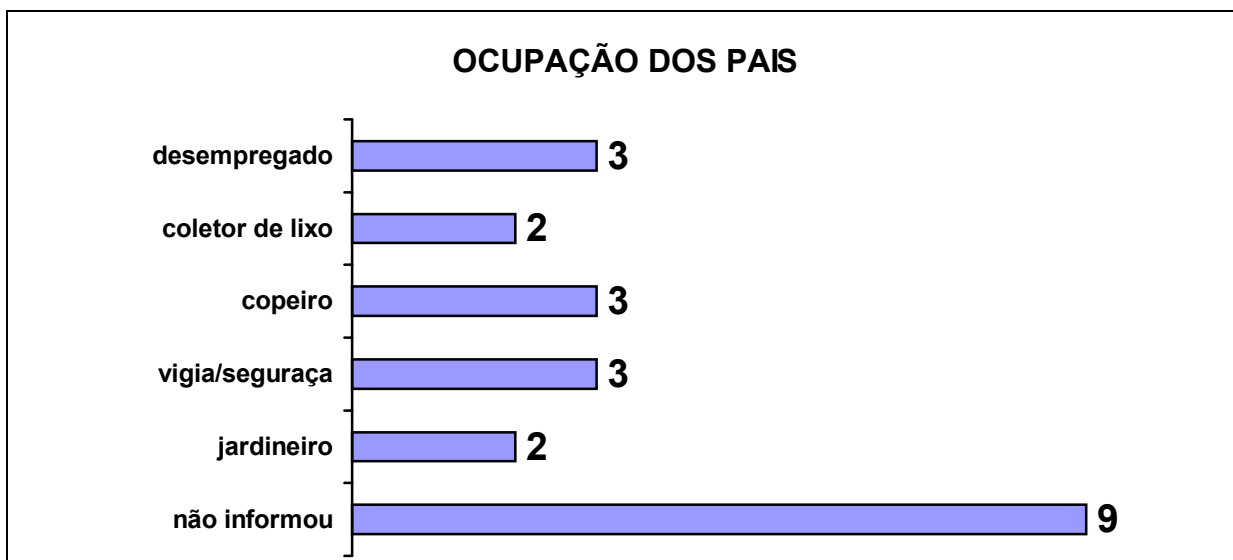
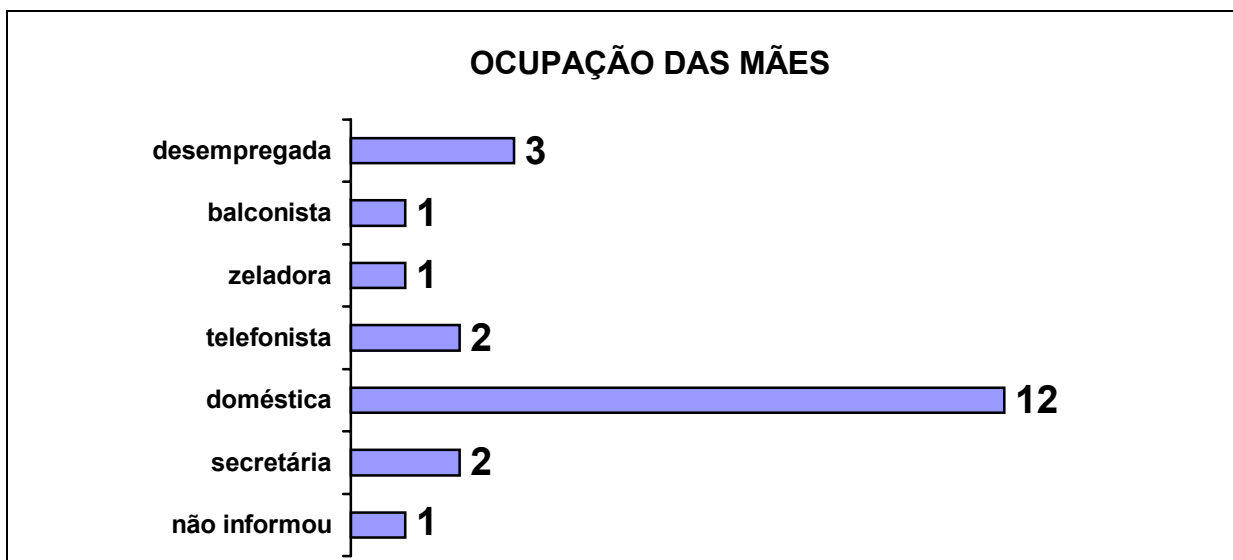


GRÁFICO IV



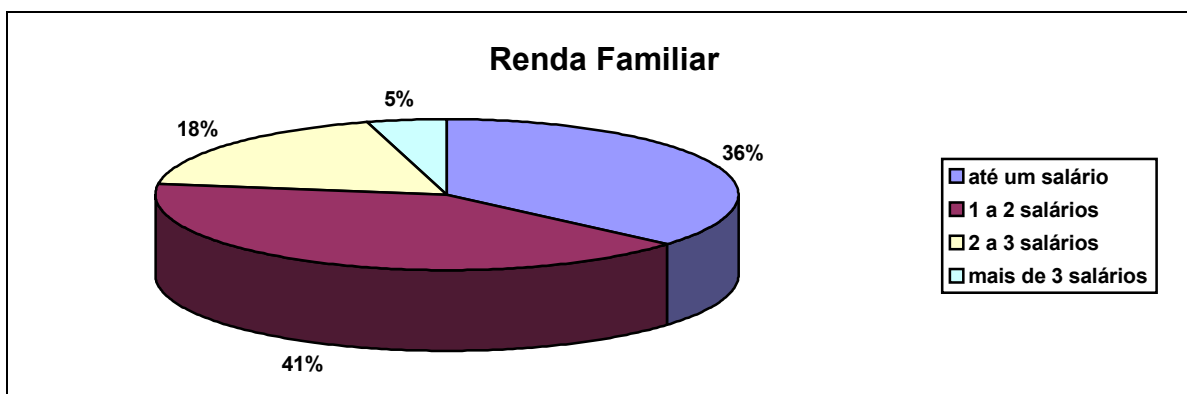
Quanto à ocupação dos familiares, novamente ressaltamos que do universo de vinte e três famílias, nove pais e uma mãe não informou sua ocupação. Porém, é importante especificar que três pais e três mães declararam estar desempregados. Vemos, também, que as profissões, em sua maioria, não requerem especialização, o que confirma o baixo nível de escolaridade declarado no gráfico I.

Em relação à ocupação das mães, em sua maioria são domésticas (doze em dezenove empregadas). Muitas possuem contratos sem vínculo empregatício e precisam se deslocar para o centro da cidade em busca de trabalho. As outras profissões variam bastante, como vemos: uma balconista, uma zeladora, duas telefonistas, duas secretárias e apenas uma não informou sua ocupação. Em conversa com uma das mães do grupo, verifiquei que ela estava desempregada e que muitas das mães que não possuem vínculo empregatício (carteira assinada) sentem grande dificuldade de conseguir a declaração de emprego comprovando seus rendimentos. Em conversa com uma outra mãe fui informado de que quando esta foi pedir à patroa uma declaração de rendimentos para comprovar vínculo empregatício, já que precisava apresentar na creche para renovar a matrícula⁴⁶, ela foi mal interpretada e seus padrões, pensando que ela iria colocá-los na “justiça”, acharam mais conveniente despedi-la. Essas situações nos fazem pensar na seguinte questão: será que as mães, sendo obrigadas a apresentar uma declaração de rendimentos, não estão sendo submetidas ao constrangimento de mendigar um comprovante de renda com algum conhecido para apresentar na creche e garantir a vaga de seu filho?

No próximo gráfico apresentaremos a renda familiar do grupo pesquisado. A distribuição dos dados deu-se com base no salário mínimo vigente em janeiro de 2005, no valor de R\$ 260,00. Para compor este gráfico, considerei a soma da renda de pais e mães, pela informação das vinte e três famílias. Contudo, é importante lembrar que deste universo não obtivemos informações do rendimento de treze pais, apenas das mães. Sendo assim, os dados mostram que as famílias das crianças pesquisadas apresentam um rendimento de um a dois salários mínimos e que as mães, em sua maioria, são as responsáveis pelos cuidados das crianças, provendo sozinhas as necessidades e o sustento dos filhos.

⁴⁶ Observa-se, por essa exigência, a negação do acesso à educação infantil como um direito das crianças e uma opção das famílias, como está definido pela recente legislação brasileira (Constituição de 1988).

GRÁFICO V



PARTE III

3 - DESVENDANDO A TRAMA DA HISTÓRIA: A DINÂMICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS ESTABELECIDAS ENTRE OS ADULTOS E AS CRIANÇAS E ESTAS ENTRE SI NO INTERIOR DA CRECHE

**Nos estudos contemporâneos das crianças e da infância,
há quatro questões cada vez mais centrais:
a primeira interroga como podemos tratar a natureza culturalmente
específica da infância, o seu caráter socialmente construído,
tendo em conta as características biológicas da infância partilhadas
por todas as crianças; a segunda considera a infância
como uma característica estrutural permanente da sociedade;
a terceira revela a criança com uma cultura; e a quarta questiona
a infância como um contexto social através do qual
tem a reprodução social e cultural.
(James e Prout, 2004, p. 1)**

3.1 – Crianças e Adultos nas malhas das relações sociais: questões para um ponto de partida

Início aqui uma reflexão centrada nas dinâmicas das relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças e estas entre si. O pressuposto, já antes explicitado, é que adultos e crianças atuam cotidianamente como atores sociais que se humanizam, inclusive por meio de experiências que estabelecem nos espaços e tempos do contexto educacional.

As seções que compõem esta terceira parte do trabalho, fundamentam-se em teóricos e nos dados extraídos dos diários de campos, documentados por registros escritos e fotográficos durante os oitos meses que estive na instituição coletando os dados. No desenvolvimento de cada item busquei desvelar os papéis, as interferências e as **relações dos adultos nos processos de socialização**, que fluíram e foram vivenciados ao longo do período de observação na instituição que foi *locus* da pesquisa. A tentativa é focar essas relações como forma de perceber, nas crianças, os seus estilos de vida, suas regras e estratégias, seus referentes simbólicos e modos de apreensão do mundo em busca de compreender a complexidade da infância em suas características mais intrínsecas e peculiares.

Uma outra expectativa em relação ao exame do material empírico coletado é desvelar **os processos de socialização que as crianças** estabelecem umas com as outras, tomando como referência uma lógica peculiar *às produções/reproduções das culturas de pares* conforme elaborada por Corsaro (1997, 2002, 2004). Corsaro e outros autores definem como tal, um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na relação com seus pares, sejam originados do mundo adulto ou criados e transformados no próprio grupo de crianças. Para Corsaro (Idem) e Ferreira (2002, 2004), as crianças também aprendem com outras crianças nos espaços de partilha comum. É dessa forma que elas estabelecem as culturas de pares. O

termo “pares” (*peer*) é entendido como o grupo de crianças, no interior do qual estas partilham o mesmo espaço em regime de habitualidade.

Para capturar a multiplicidade de situações da vida social e cultural experimentada na creche recorri ao conceito de *descrição densa* (GEERTZ, 1989), ou seja, com base na organização, seleção, comparação e agregações, realizadas sobre o conjunto dos registros etnográficos e fotográficos, foi que procurei formular minhas interpretações das manifestações sociais e culturais presentes nas relações dos adultos com o grupo de crianças, bem como das crianças entre si. E isso não como uma etapa interpretativa final ou de encerramento da pesquisa, mas como uma atividade contínua, a partir das primeiras observações, primeiros registros, primeiras imagens, primeiras falas e depoimentos, uma atividade que como já falei, permeia toda a faina do olhar e da escuta. Os registros fotográficos e os registros etnográficos foram articulados buscando estabelecer uma perspectiva comparativa que facilitasse a percepção dos pontos de convergência e as eventuais divergências; as regularidades e as tendências sem, contudo, deixar de atentar para o vário e a exceção.

Pelo estabelecimento de alguns marcos referenciais e de posse do material empírico (observações, fotos, depoimentos, registros, conversas informais, etc.) foi possível decompor os registros em unidades de informação e proceder a um reagrupamento dessas unidades em temas mais recorrentes com o objetivo de elaborar quadros que mostrassem o delineamento dos múltiplos processos de socialização que são desenvolvidos no interior da creche. Tal esforço permitiu perceber com maior clareza que o movimento dos relacionamentos nesse contexto institucional é denso, complexo e diverso. Ali participam crianças e adultos e se entrelaçam manifestações sujeitas a confrontos, negociações, encontros, desencontros e reencontros. Desse emaranhado de práticas sociais fiquei interessado em identificar as conexões, as articulações, as implicações e as **marcas sociais** que eram impressas e expressas pelas duas categorias de atores – adultos e crianças.

Mas, que marcas são estas?

Faz-se necessário antecipar que as relações sociais engendradas no interior de uma instituição educacional são tecidas por muitos relacionamentos e diferentes matizes intra e interpessoais. Isto se dá em razão de os atores sociais estarem envolvidos por

diversas teias que são construídas no entrelaçamento de condicionantes sociais, culturais e econômicos, mas que acabam tomando expressões peculiares pela interferência da história e da individualidade de cada um dos atores nas relações sociais. Nas palavras de Sarmiento (2002, p.03), *as condições estruturais exprimem o conjunto de constrangimentos estruturais que cada membro da sociedade continuamente sofre, interpreta, reproduz e refaz na sua interação com os outros.*

Nessa reflexão que venho tecendo cabe então um questionamento central que servirá de fio condutor do processo investigativo: - *Quais as **marcas sociais** que se destacam no relacionamento entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças no interior da creche ?* E adianto também um desejo sobre a possível contribuição deste trabalho para a prática pedagógica no interior das instituições: *haveria como garantir processos de socialização que incorporassem a percepção de que **a criança é também ator social ativo** de sua educação, mesmo quando muito pequena ?*

Vale dizer que o que predomina nas propostas curriculares, como por exemplo, Parâmetros em Ação/Educação Infantil (PA/EI) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) é a preocupação com a definição de um currículo para o combate à pobreza e à prevenção do fracasso escolar no Ensino Fundamental. Tais documentos não contemplam a especificidade das instituições de Educação Infantil, pautando-se por um processo de regulação da infância, num movimento de mão única: do adulto para a criança, não obstante as evidências empíricas e teóricas de que as crianças não são passivas diante das exigências de tal regulação. Temos, na realidade, um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ao qual subjaz a concepção de uma infância idealizada, numa perspectiva de sujeito universal⁴⁷.

As questões supramencionadas têm sido discutidas no campo da *Sociologia da Infância* e têm encontrado ressonância em um grupo de pesquisadores da área da Educação interessados em conhecer as interpretações que as crianças constroem nas relações com os seus pares e com os adultos e como isto pode favorecer e ser favorecido nas práticas educativas. É este aspecto que me levou a considerar como de crucial importância a análise das relações sociais que adultos e crianças estão travando nos contextos coletivos de

⁴⁷ Para uma crítica a esses documentos ver Faria & Palhares (2001).

educação, já que estes são espaços que selecionam valores culturais e sociais para serem referência aos pequenos meninos e meninas que convivem na creche.

Os estudos sociais da infância apontam para a necessidade de rever os conceitos de socialização, os quais vêm colocando as crianças como alguém com modos próprios de ser e pôr-se no mundo, o que as difere dos adultos. Para Faria (1999), a incompletude, a precariedade e a ausência de noções e juízos que foram atribuídas às crianças pequenas são, exatamente, o que diferencia e caracteriza a infância de outras categorias geracionais. Isso porque seus modos de se expressar são diferentes dos modos próprios dos adultos, e porque não sabem fazer coisas que os adultos fazem, tornam-se portadoras de uma *cultura infantil*. Nesses termos, Kramer (1999) também apregoa que aceitar as crianças em suas formas próprias de expressão, socialização, com especificidades e diversidades é requisito fundamental da concepção de criança como produtora e reprodutora de cultura. Ainda, segundo a autora, o processo pelo qual as pessoas se tornam individuais e singulares se dá no reconhecimento do *Outro* e de suas diferenças numa experiência crítica de formação humana. Nas palavras de Tomazzetti (2004, p.13), considerar as crianças como atores sociais e culturais, implica, “compreender que a singularidade da infância reside no movimento entre os contextos dos mundos adulto e infantil”.

Em consonância com essa perspectiva, firma-se o conceito de infância sobre a assertiva: “o mundo da criança reflete as variações da cultura humana e é diferente do mundo dos adultos”.⁴⁸ Esse princípio, apesar de integrar um conjunto de máximas, não inferioriza a criança, apenas distingue esses dois universos e coloca a infância como categoria social específica. Por isso é que se pode dizer que as manifestações das crianças, na dinâmica das relações sociais que estabelecem com os adultos e seus pares, não se limita aos aspectos exclusivamente psicológicos, mas sociais, políticos, culturais e históricos. Pois de acordo com Kuhlman Junior (1999, p. 57),

as crianças participam das relações sociais, e na busca dessa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento.

⁴⁸ Abordagem que tem como referencial os estudos de: Tomazzetti (2004); Sarmento e Pinto, (1997, 1999); Sarmento, (2000, 2004, e outros); Rocha, (1999); Kramer, (1997, 1999, 2003 e outros); James e Prout (2004); Ferreira, (2002, 2004); Corsaro, (1997, 2002, 2004); Faria (1999); Silva Filho (2003); Kuhlman (1999); Sirota (2001); Montandon (2001).

Porém, cabe registrar que esse pensamento nem sempre esteve presente na formação do ser social, aliás, o conceito de infância como categoria social e cultural tem sido algo bastante difuso ao longo da história da humanidade, e o movimento que os sociólogos da infância vêm traçando pode ser entendido como uma tentativa de compreender “a infância como uma condição da criança”. Nessa perspectiva, o conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais no tempo e espaço, reconhecê-las como produtoras da história e da cultura. Dessas considerações podemos inferir que se a infância é a expressão de diferentes crianças em diferentes períodos da história da humanidade, há que distinguir os conceitos de criança e infância, assim como o fizeram Sarmiento e Pinto (1997, p.13):

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturam dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII.

Essa compreensão marca a iniciativa da produção teórica na área da sociologia da infância pelo entendimento da abordagem “socioantropológica”, que está baseada no tripé: “História Social, Antropologia e Sociologia” (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; FERREIRA, 2002; SARMENTO & PINTO, 1997). Os estudos de Rocha (1999) e Faria (1999) indicam que essa referência possibilita retratar a “criança pela criança” de onde é possível, então, buscar a delimitação do campo da Educação Infantil concernente às múltiplas possibilidades de considerar as crianças como atores sociais⁴⁹. Por essa ótica, criam, recriam, expressam pontos de vistas, apropriam-se de noções e conhecimentos, enfim, transformam seu processo de socialização por meio do convívio com seus pares e

⁴⁹ Para Montandon (2001, p.21), o conceito de socialização entendido como um processo unilateral no qual as instituições e agentes sociais procuram fazer com que os indivíduos assimilem os valores da sociedade e a ela se adaptem e se integrem, suscitou reações entre os sociólogos que estudam a infância. Assim, as diversas reflexões sobre a socialização não são independentes de um outro problema teórico que é a relação ator-estrutura. A sociologia interpretativa enfatiza mais a produção da vida social pelos indivíduos do que a produção dos comportamentos pelas estruturas sociais.

com os adultos. Podemos então inferir que as relações sociais são o terreno em que a criança se desenvolve. Corsaro (1997, 2002, 2004) e Ferreira (2002) preconizam que é a partir das redes de relações estabelecidas com seus pares, que as crianças estão coletivamente produzindo as *Culturas de Pares (peer culture)*, aspecto fundamental das análises desenvolvidas no presente texto.

Penso então que o desafio é tentar compreender os processos de socialização vivenciados na creche, desvelando as configurações privatistas, institucionalizadoras e dominantes dos processos de socialização, e contribuir na elaboração de novas formas e perspectivas em consonância com as posições aqui assumidas.

Com intuito de compreender o movimento das relações sociais que são estabelecidas no contexto da creche, percebi a importância de trazer para o cerne das análises desta pesquisa as relações das duas categorias de atores (adulto/criança), pois, ao assumir a posição de pesquisador no cotidiano da instituição, fui evidenciando as relações dos adultos com o grupo de crianças e destas com seus pares como algo a ser apreendido e analisado de maneira indissociável. Em outras palavras, fui percebendo que a produção das culturas de pares está associada ao universo cultural dos adultos, uma vez que as crianças recriam e reproduzem aquilo que vivem no seu mundo social e cultural. Com base nessa percepção é que foi possível considerar oportuno ampliar o olhar e redirecionar o foco do estudo, passando a interpretar algumas dimensões dos processos de socialização conduzidos pelos adultos às crianças para, assim, buscar compreender as relações das crianças com seus pares nas tramas desses relacionamentos. De certa forma, essa percepção conduziu-me a uma *hipótese* que considero fundamental: *as formas de socialização que os adultos desenvolvem e experienciam com as meninas e os meninos, podem tanto facilitar como dificultar os processos sociais e culturais das crianças com seus pares.*

Todavia, convém de novo reforçar que neste trabalho afirmamos que adultos e crianças estão cotidianamente imprimindo ao meio social marcas sociais e culturais que estruturam e são estruturadas pelas relações sociais. Assim, nossa busca é compreender os processos de socialização que os adultos estabelecem com as crianças em conexão com a especificidade da infância. Desejo, pois, captar as relações que as crianças estabelecem com seus pares, no entrecruzamento do mundo cultural das crianças com o mundo cultural dos adultos.

Neste sentido, consideramos importantes as contribuições da pesquisa de doutoramento de Ferreira (2002), a qual vem criticamente fortalecer o entendimento das crianças como atores sociais, produtores/reprodutores de culturas e a emergência do aparecimento de uma sociologia da infância. A autora traça a trajetória dos estudos que se sobressaíram em relação às crianças, em língua inglesa, francesa e portuguesa, bem como efetua um balanço dos livros, revistas e anais de congressos realizados no campo da sociologia da infância. Ao colocar as crianças com equidade conceptual relativamente a outros grupos ou categorias sociais, Ferreira (2002) posiciona-se de maneira contrária ao paradigma tradicional de uma sociologia que caracteriza o papel da criança como passivo e totalmente dependente dos processos de socialização estabelecidos pelos adultos. Para a autora, a localização das crianças no contexto institucional de educação permite desafiar a idéia generalizada de que o lugar das crianças na sociedade continua a ser na família, e de que a sua socialização se restringe à socialização primária que ali ocorre. É preciso reconhecer a alternância de papéis entre ambas as instituições (escola e família) e os processos de socialização primários e secundários. Ante essa realidade Ferreira (Idem) apoiada nos estudos da antropóloga Allison James e do sociólogo Alan Prout, elabora alguns princípios que permitem um processo de (re)construção da infância na sociedade contemporânea. A proposta da autora indica que os estudos que hoje proliferam sobre a infância exigem uma revisão epistemológica do modo como esta vem sendo abordada nas pesquisas científicas, pois, para ela:

A infância é uma construção social; é uma variável da análise social que não pode ser compreendida, senão na sua relação com outras variáveis da estrutura social de que faz parte, como gênero, classe social, etnia; as culturas e relações sociais das crianças são dignas de ser estudadas em si mesmas no presente e não em relação ao seu futuro como adultas; as crianças são e devem ser vistas como seres ativos na construção e determinação das suas vidas sociais e dos que as rodeiam, num contexto intergeracional; a etnografia é uma metodologia particularmente útil porque permite captar uma voz mais direta das crianças e a sua participação na produção de dados sociológicos; a infância é um fenômeno relacional com a dupla hermenêutica das Ciências Sociais (GIDDENS, 1976), pelo que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é, afinal, envolver-se e dar conta do processo de reconstrução da infância na sociedade. (Idem, p.15 e 16).

Tomando por base essa reflexão que inseri como preâmbulo à descrição e análise dos dados empíricos considere oportuno destacar, além da grande categoria **a dinâmica das relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças e estas entre si na creche**, dar ênfase também à seguinte subcategoria: **adultos/crianças e crianças/crianças convivendo dia-a-dia na creche: os processos de socialização em ação**. Dessa forma, penso poder analisar três dimensões dos processos de socialização. A primeira corresponde às tensões e contradições nas relações entre adultos e crianças, a segunda diz respeito às relações menos conflituosas e assimétricas entre os adultos e as crianças, a terceira procura tornar evidente as regras e estratégias de que se valem adultos e crianças nos processos de socialização.

Esta seção não poderia encerrar-se sem reiterar algumas das questões que tenho usado como norteadoras do percurso da pesquisa:

Como se caracterizam as relações estabelecidas entre adultos e crianças no interior das instituições de educação infantil?

Como se caracterizam as relações que as crianças estabelecem umas com as outras no espaço social da creche?

As instituições e os profissionais favorecem ou cerceiam o desenvolvimento de espaços/tempos/atividades nos quais as crianças se relacionam umas com as outras?

Quais os mecanismos mais evidentes nas práticas de favorecimento ou de cerceamento desenvolvidos pelas instituições/profissionais?

Como as crianças reagem aos mecanismos de favorecimento ou cerceamento de suas atividades frente ao que é proposto pelas instituições/profissionais?

Em seguida, me entrego à aventura de mostrar o que foi captado e interpretado por meio dos registros no diário de campo e nas fotografias, com uma postura científica de não separar da objetividade a subjetividade. Cabe ressaltar que as reflexões aqui elaboradas foram entremeadas por outras de teóricos vários da área da Educação Infantil e da Sociologia da Infância, como a dar embasamento e suporte às posições e pontos de vista que exponho.

3.2 – Para ler as anotações de campo: aspectos teóricos cruciais

Eu gostaria de uma [instituição de educação infantil] onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apresando-se, em fatos e pensamentos, rumo a idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades. (Snyders, 1993, p.29).

Diante do que selecionamos para analisar os processos de socialização na creche podemos perceber que as crianças muito têm a nos dizer e que estão diariamente mostrando de diversas formas suas indicações. Mas para que suas manifestações sejam vislumbradas como construção de sua existência, é necessário vê-las como *experiências infantis*⁵⁰ que precisam ser problematizadas e que em alguns casos exigem paciência e conhecimento de quem seja esta criança que está a nossa frente e não somente em situações que se apresentam de forma regular e pacífica. É oportuno olhar para essas experiências como produção da diferença, do heterogêneo, da pluralidade... nas mais variadas situações de diálogo da criança com o mundo, fato que exige do adulto conhecimentos específicos do comportamento infantil. Sônia Kramer (2003, p. 105) em recente publicação afirma que, ao deixarmos de olhar para as crianças e de compartilhar com elas suas experiências, incorremos no erro do “adultocentrismo”, olhando de cima para as crianças, e não na altura de seus olhos, ou seja, evitamos olhá-las nos olhos e deixamos de ver o mundo que se apresenta à sua altura. Na continuidade de suas reflexões, a autora assinala que aprender

⁵⁰ Estamos compreendendo o conceito de experiência com base em Larrosa (2002, p.24). Para o autor, a experiência é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, porém, para tal, é preciso um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, para para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o autoritarismo da ação, cultivar a tenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito. Ter paciência e dar-se tempo e espaço.

com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante. Os adultos, ao se separarem das proposições apresentadas pelas crianças, reforçam uma distribuição hierarquizada de funções e papéis no interior dos processos de socialização.

Pude observar uma situação ocorrida entre o adulto A e um menino em que este, ao ser impedido de comer suas bolachas, conseguiu criar um mecanismo de transgressão que lhe possibilitou continuar comendo-as, situação que acabou sensibilizando o adulto e convencendo-o a rever sua posição. E mais, mostrou que o menino, mesmo tendo poucas bolachas, conseguiu criar uma estratégia que lhe permitiu dividi-las com as outras crianças. Podemos dizer que o referido adulto teve uma oportunidade de aprendizagem em relação à solidariedade e ao espírito de coletividade. Portanto, a transgressão e a subversão do menino sintetiza a possibilidade de mudança por ela provocada e de crítica à ordem instituída. Fiquei pensando em que outro final o menino poderia dar a essa história caso não transgredisse. Ou ainda, que final ela teria se o adulto não se rendesse à transgressão.

Chamamos a atenção que não estamos aqui para defender o “espontaneísmo”⁵¹ nas relações dentro da creche ou seja, deixar que as crianças sejam livres para fazer tudo o que desejam. Trata-se de afirmar que as crianças sejam respeitadas pelos adultos nas suas necessidades individuais. Trata-se de superar o que em alguns momentos se revela como reprodução da violência que vivemos em nossa sociedade, de evitar uma lógica na qual quem é considerado improdutivo não merece cuidados e atenção e, acima de tudo, é diariamente levado a se emudecer diante da tentativa de resistência, prevalecendo assim, segundo Faria (1999, p. 67), “uma formação para o operário do futuro e, não a criança como criança, de hoje”.

Como romper com essa lógica no contexto da creche? Ou, nas palavras de Kramer (2003, p.96),

Como manter a utopia e a esperança de solidariedade, generosidade e justiça social, contra a discriminação, pelo reconhecimento das diferenças, na direção contrária à dominação, à cultura legitimada como correta? Se perdemos a possibilidade do diálogo como recuperá-las? Estão nossas crianças aprendendo a

⁵¹ Segundo Faria (1999, p.70), as instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitarão o convívio das mais variadas diferenças entre os sujeitos envolvidos.

rir da dor do outro, a humilhar, a não mais se sensibilizar? Estão sendo desumanizadas?

Conforme salientam Sarmiento e Pinto (1997, p.20), não apenas é errôneo, como pode ser perverso, centrar os direitos das crianças na proteção e (mesmo) na provisão dos meios essenciais de crescimento, sem que se lhes reconheça o estatuto de atores sociais e se lhes atribua de fato o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus modos de vida, pois isto faz parte do seu passado e do seu presente, e não somente o poderá ser no futuro.

É principalmente por oposição a uma concepção de infância como um *vir a ser* que, segundo Sirota (2001), aparecem, na Sociologia Geral e na Sociologia da Educação, os primeiros elementos de uma **Sociologia da Infância**. Esses primeiros elementos são resultado de um movimento geral da Sociologia que se volta para o ator social, como influência da redescoberta da sociologia interacionista, das abordagens construtivistas que fornecem outras concepções teóricas para a construção do objeto ao considerar a **criança como ator social** no processo do conhecimento. Assim, para essa autora, a emergência de uma sociologia da infância pode ser sinalizada a partir da aparição da noção de “ofício de criança”, ou seja, do desafio de se levar a sério a criança concreta, rompendo com a sociologia clássica. Para melhor explicitar essa assertiva, Sirota (Idem) recorre ao tema formulado por Jeveau:

Cada vez mais a infância é considerada como uma forma estrutural, e as crianças como um ‘povo’ de traços específicos, tendo, segundo o sociotipo estudado, uma cultura própria, um sistema de trocas, e, portanto, de ritualização própria, sendo, numa palavra, um ‘ser’ com seu mundo particular (Idem, p.55). [grifos da autora].

Seguindo essa orientação, os estudos de Sirota (Idem) trazem mais algumas questões, nas quais se evidenciam os problemas que ainda permanecem abertos no campo da sociologia da infância, quais sejam: Como tratar os obstáculos epistemológicos suscitados pela apreensão da categoria infância como categoria social? Sobre quais metodologias se apoiar para alcançar as experiências das crianças e dar conta delas? Será a abordagem etnográfica a mais pertinente? Que terreno ceder para a exploração da infância “ordinária” em relação à infância sofrida, a fim de verificar a evolução geral da construção

social da infância? Em que medida a criança é produto, é produtora, numa sociedade onde se acentuam individualização e incerteza? Como se constrói a cultura infantil? Quais são as especificidades desse grupo sociológico?

Sirota (Idem) expressa, com perspicácia, aquilo por mim considerado como um novo olhar sobre a infância, seus processos de socialização, suas marcas e particularidades. Ela nos diz que os estudos sobre a socialização da criança não necessariamente implicam em autodeterminação, tampouco em pensar que somos nós adultos que fazemos o processo para a criança, ou que ela o faça por uma condição natural.

Visando ampliar essa concepção, transcrevo algumas premissas apontadas pelo “paradigma da Sociologia da Infância” que contribuem para a construção social da infância e a compreensão da criança como ator social: - o entendimento da infância como fato social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais; a infância é uma variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como classe social, o sexo ou o pertencimento étnico, esta é, e deve ser sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e a cultura; as crianças são atores sociais, portanto, suas relações sociais devem ser estudadas em si mesmas, elas têm atividades e função; as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas; as crianças contribuem para os recursos e para a produção social, não sendo elas simplesmente um custo e uma carga; os relacionamentos entre os adultos e as crianças envolvem o exercício de poder; é necessário considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder.

Na perspectiva de Sarmiento (1997, 2000, 2002), Ferreira (2002, 2004) e de Corsaro (1997, 2002, 2004), já é possível falarmos sobre uma *autonomia relativa* das culturas da infância. O que significa dizer que as interpretações que as crianças elaboram da realidade concreta em que vivem são produto das relações sociais com os adultos e com as outras crianças. Nesse sentido, seria impossível compreender as culturas infantis e de pares desligadas das relações do mundo dos adultos e das interações entre pares. Tais autores compreendem que as crianças possuem características distintas das de outros grupos sociais, como é o caso dos adultos, mas que elas nunca deixam de manter e desenvolver

relações particulares, tendo-as como referencial para a elaboração de suas manifestações culturais.

Nessa direção, concordo com Sarmiento e Pinto (1997), quando expõem que a consideração das crianças como atores sociais, e não como sujeitos incompletos, como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas manifestações, representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas⁵². As culturas infantis são tão antigas quanto a própria infância, e elas transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.

De igual modo, Chirs Jenks (2002) observa que a infância, sendo concebida como uma estrutura social, refere-se a um nível social definido por limites integrados a esta estrutura, este contexto, possibilita que as crianças manifestem-se para além da reprodução social. Assim, suas ações são produzidas em um determinado contexto, em vez de estruturalmente pré-determinadas. Isso significa dizer que as crianças apresentam um estilo cultural que é aprendido, instituído, produzido e reproduzido. Por esse ângulo, compreendem-se as ações sociais dos grupos infantis como “culturas”. Assim, podemos descrever que as culturas da infância são formas de ação social próprias desse grupo, ou seja, maneiras específicas de ser das crianças.

Os autores supra-referidos chamam a atenção para a importância de compreendermos que as culturas infantis têm origem nos mundos de vida das crianças e que se pautam na heterogeneidade, na pluralidade de valores, crenças e representações sociais que elas próprias projetam ou criam. Portanto, um estudo que pretenda focalizar as culturas infantis não pode ocorrer alheio ao contexto social, pelo contrário, necessita sustentar-se na análise das condições em que as crianças vivem, interagem e pelas quais dão sentido ao que fazem.

Referente à discussão dessa temática na produção brasileira, Quinteiro (2002, p.140-161) comenta que, ao contrário da produção europeia, que tem preocupação com a

⁵² Os autores portugueses Sarmiento e Pinto (1997, p. 21 e 22) explicam que se essas culturas assentam-se nos mundos de vida das crianças e esses mundos se caracterizam pela heterogeneidade. É preciso ter em conta que há uma pluralidade de sistemas de valores, de crenças e representações sociais das crianças. É por isto que em vez de falar de uma cultura da infância, eles defendem que existe uma pluralidade de sistemas simbólicos, sendo preferível falar em culturas das crianças, ou culturas infantis.

revisão do conceito de socialização, em nosso país há uma vasta produção sobre a sociologia escolar e a ausência gritante de estudos sobre a condição social da criança no interior da escola pública. Afirma a pesquisadora que não só na Sociologia, mas no campo das ciências humanas e sociais, em geral os estudos sobre a criança e a infância não têm merecido, por parte dos pesquisadores, ao longo de todo o século XX e início do século XXI, uma atenção mais regular e sistemática.

De acordo com as indicações de Quinteiro (2002), destacamos aqui o trabalho do sociólogo Florestan Fernandes (1961) “As Trocinhas do Bom Retiro”⁵³. Esse pesquisador foi um dos primeiros brasileiros a escrever sobre esta temática. Um dos grandes méritos do trabalho para os estudiosos da infância foi o autor reconhecer a criança como protagonista nos processos de socialização e considerá-la como produtora de uma cultura infantil.

Fernandes (Idem, p.173), utilizando o método de observação densa junto a esses grupos, percebeu que a formação das “trocinhas” dependia também de fatores como gênero, raça, classe social, etc. Descrevendo que “a quase totalidade dos elementos da cultura infantil provém da cultura dos adultos, ainda assim, nem tudo corresponde [na cultura dos grupos infantis] a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos”, chega à conclusão de que a cultura infantil “é constituída por elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelos próprios imaturos”. (Idem, p.174).

É importante pois perceber que a tentativa de impor características passivas aos seres humanos, sejam de que idade forem, não corresponde à história e à cultura construída e vivida pelos grupos sociais (PERROTI, 1990, p.20-21). Seguindo este pensamento e tomando como referência o nosso estudo sobre as dimensões dos processos de socialização na creche, é possível compreender que os meninos e as meninas não se deixam ser objetos de “inculcação” pura e simples dos valores sociais transmitidos pelos adultos, pois constatamos que a transgressão e a subversão são características presentes nos mundos sociais e culturais da infância, como veremos na próxima seção.

⁵³ Publicado em 1961 embora tenha sido realizado na década de 1940, o estudo de Fernandes é um registro inédito de elementos constitutivos das culturas infantis captados em observações de grupos de crianças em bairros operários de São Paulo, as quais, após o período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar.

Utilizando-nos das conclusões de Fernandes (1961) analisadas por Perroti (1990, p.22), podemos afirmar que a capacidade e o papel desses grupos infantis, no que se refere à construção de uma cultura própria, viva, transmitida boca a boca, muitas vezes têm como base ou elementos de sua elaboração outras manifestações culturais mais genéricas, isto é, no caso das crianças, as construídas pelos adultos. Mesmo assim, esses grupos não absorvem passivamente esses elementos culturais do mundo dos adultos, mas os reelaboram a partir de suas necessidades, transformando-os em algo próprio e diferente daquilo que lhes serviu de inspiração.

Pinto e Sarmiento (1997, p.22) afirmam que a interpretação das culturas infantis

não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. (...) as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado, pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável, nem lhes é alheia a flexibilidade social global.

Assim, podemos inferir que a consideração das relações que as crianças estabelecem com seus pares ou com os adultos, construídas e constitutivas da e na dinâmica social, pode nos indicar grandes possibilidades para pensar a organização institucional de forma mais aproximada do jeito de ser das crianças pequenas, garantindo que elas possam construir “conhecimentos e as culturas infantis na relação com outras culturas”.(FARIA, 1999, p.196). As observações que realizei na creche mostraram que as crianças sinalizavam ou manifestavam os desprazeres que sentiam em relação às situações vividas na creche pesquisada. O que significa que levar suas produções em conta pode constituir-se em um excelente indicador para melhorar a condução do trabalho pedagógico na creche. Construir tal compreensão requer que os professores “desenvolvam habilidades para escutar, não só falar; para aprender, não só ensinar; para prestar atenção ao que os sujeitos produzem, aprendem, como interagem, não só no que desejam os adultos, mas no desejo e na ação das crianças”. (TOMAZZETI, 2004, p.107).

De nosso Diário de Campo extraímos uma cena protagonizada pelo adulto A e pelo grupo de crianças que ilustra bem a dimensão das relações sociais aqui analisadas. O excerto selecionado serve também para revelar como as crianças, nas relações com seus pares, constituem-se como plenos atores e atrizes nos processos de socialização dos quais

participam. Serve também para revelar que, muitas vezes, as crianças para exercer sua condição de ator social são levadas a agir *na clandestinidade*. Senão vejamos:

O adulto A organiza uma fileira de cadeiras e pede para que todas as crianças sentem uma ao lado da outra. Ele, sentado em frente a elas, em uma mesa, começa a colocar o creme dental nas escovas, fala o nome que está escrito no cabo de cada uma e olha para o grupo na intenção de certificar-se que a criança está presente. Quando fala o nome, as crianças, por iniciativa própria do grupo, levantam-se (todas juntas sincronizadas) e repetem o nome da criança dito por ele. Isto acaba divertindo as crianças, que neste momento riem muito. As crianças, além de levantarem, também começam a dançar, de forma a sacudir o corpo ao ritmo das risadas. Essas manifestações acontecem sem nenhuma combinação prévia por parte das crianças. Quando as crianças estão no auge de sua brincadeira, o adulto A levanta-se e em tom firme diz: Eu falei que não era para levantar, fiquem sentadas, se não ficam sem escovar os dentes. Com isso, as crianças se calam por um instante, mas depois recomeçam a rir e a dançar. Nesse ínterim, o referido adulto é chamado por uma pessoa da secretaria para atender ao telefone. Ele sai da sala, mas da porta orienta para que as crianças não se levantem. Quando ele sai, as crianças fixam seus olhares em mim (pesquisador), que disfarço como se não estivesse percebendo-as. Em seguida, uma delas, um menino, levanta, abre a pasta e coloca um pouquinho de creme dental em uma das escovas e fala: Esta é a minha, tá?. Em seguida vem outro e faz o mesmo, porém pega a escova e mostra para todos o seu nome. Nesse momento as crianças riem alto, às gargalhadas.. Depois vem mais um menino, que diz: Eu sei onde está a minha, é essa olha? Mostra para o grupo e faz de conta que escova o dente, todos riem muito. O adulto A volta e percebendo a alegria e a agitação das crianças, comenta: Vocês estão mexendo nas escovas, né?. Estão me desobedecendo, né? Ele olha para mim, porém continuo escrevendo. Alguns instantes depois, é chamado novamente para atender ao telefone. Dessa vez uma menina fala para um menino: Agora tu fica na porta espiando se ele vai voltar, tá? Você será o guarda da brincadeira, anda vem! Ele está desconfiado da gente, né? Percebo que a menina assume o comando da brincadeira e diz: Vem, Dani, é sua vez. A menina vai e coloca o creme dental em sua escova. Depois chama outra. Esta tem dificuldades para encontrar a sua escova e é ajudada por um outro menino. Depois chama a Nicole e assim, sucessivamente, até a volta do adulto. (Excerto do Diário de Campo do dia, 23/06/2004).

O adulto A, tal como nos mostra o excerto, desejava ter as crianças sob um controle excessivo, segundo minha opinião. Tal atitude levava-o freqüentemente a colocar as crianças sentadas à espera: espera para o lanche, para o parque, para o almoço, para dormir e para a higiene. Nessas situações de espera percebeu-se que as crianças, ao mesmo

tempo em que eram controladas, buscavam viver as brincadeiras com seus pares, o que, em várias situações – utilizando aqui a voz de Siebert (1998, p.82) – acabava provocando verdadeiros “atos de guerra entre duas vontades que se enfrentam: a do adulto que mede o seu poder de educador e da criança que mede as suas forças e seus graus de autonomia”.

Esse quadro de compreensão sobre as crianças nos permite desenvolver um olhar diferenciado para as relações que estabelecem e, conseqüentemente, pensar em uma redefinição para a abordagem dos processos de socialização. Pois, com base no delineamento que a categoria social infância vem ganhando nos últimos tempos, é possível afirmar que a história da infância e da sua educação é a própria história da *heteronomia e da antinomia*⁵⁴ da infância, da obediência e da dependência da criança em relação ao adulto, cuja análise permite encontrar alguns dualismos que estão naturalizados e são visíveis em nosso *cultura educacional*⁵⁵. Tais dualismos refletem e caracterizam o pensamento moderno de nossa história que, em geral, se define pela valorização de um dos elementos de um par de antagonismos em detrimento do outro. Podemos citar como exemplos: subordinação/liberdade, controle/atenção, heteronomia/autonomia, incompletude/perfeição, desamparo/assistência, tutela/proteção, disciplina/respeito, dependente/independente, herdeira/inovadora e tantos outros.

Segundo o Dicionário Houaiss de língua portuguesa (2001), etimologicamente a palavra socialização é definida como sendo “o processo pelo qual o indivíduo, no sentido biológico, é integrado numa determinada sociedade”. Pela “socialização ele se torna pessoa humana, **adquirindo e adequando-se aos hábitos**, que o capacitam a viver nessa sociedade”. Essa é também a definição encontrada nos estudos do filósofo e cientista social Émile Durkheim (1984). Para esse sociólogo, a educação e a socialização constituem um processo “quase natural”, realizando-se principal e prioritariamente “pela “inculcação” ou

⁵⁴ Estamos entendendo o conceito de heteronomia como sendo o modo alienante do ser com ações repetitivas. O heterônomo reproduz, não cria, neste processo o sujeito não é considerado personagem da história e nem produto de cultura. Antinomia: posição não-conciliável entre conformação e emancipação, que caracteriza em profundidade todo o trabalho do Projeto da Modernidade. Dessa radical antinomia os pedagogos mais atentos, mais informados têm uma consciência precisa: identificam-na como um problema aberto, inquietante mas estrutural, isto é, constante, sobre o qual a própria teorização pedagógica deve lançar luzes e com o qual deve acertar as contas. (CAMBI, 1999, p. 216-217).

⁵⁵ Compreendida a partir dos estudos de Forquim (1993, p. 167), como sendo: o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto [institucional].

transmissão de conhecimentos de uma geração madura [adultos] a outra imatura [crianças], às crianças caberia simplesmente absorver as regras sociais que lhes são transmitidas e reproduzi-las” (Idem, p. 41). Fica claro aqui uma concepção de socialização marcada pela ação do adulto. A educação e a socialização têm por objetivo então, “suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine”. (Idem, p. 42). É importante também perceber que esse conceito de socialização advindo dos estudos de Durkheim (e alguns autores que o sucederam), foi elaborado em um período histórico em que a criança pequena era considerada como alguém que necessitava da atenção materna exclusiva, incapaz de travar relações fora do ambiente familiar e totalmente dependente dos processos de socialização primários⁵⁶.

Com base nessa compreensão, as instituições de educação, além de serem o *locus* de transmissão de um saber sistematizado, socialmente legitimado, são também, e prioritariamente, o lugar no qual as crianças encontrariam um determinado conjunto de idéias, valores e atitudes. Um lugar de “internalização” de hábitos e normas que, na perspectiva *durkheimiana* é um fato positivo, pois contribui para a formação de consensos sociais, sem os quais, segundo o autor, a sociedade não sobreviveria. É nesse rol de idéias que o autor *tece os fios da infância aos fios das instituições de educação*. Desse modo, em seu sentido mais radical, o autor atribuiu às crianças a condição de seres pré-sociais, as quais acabam tematizadas como objetos de um processo de “inculcação” de valores, normas de comportamentos, e de saberes úteis para o exercício futuro de práticas sociais pertinentes.

Explica o autor:

⁵⁶ Para Durkheim (apud QUINTEIRO, 2000, p. 55), a modernidade sofria de uma “crise moral” causada pela “transição de uma concepção religiosa de mundo para outra laica”, marcada por suicídios, crimes, subversão, greves etc. No seu modo de entender, tratava-se de uma doença que ele denominou “anomia”, diagnosticada como sendo um estado das paixões humanas, conseqüência da dissolução ou relaxamento do “espírito de disciplina”. Assim, caberia à educação, particularmente à escolarização, combater esse mal, normalizando, de modo especial, a conduta da criança, disciplinando-a e forçando-a submeter-se às obrigações, às regras morais e intelectuais, uma vez que concebia a criança como “um conjunto desconexo de humores endoidecidos”[grifos da autora].

educar é inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: **o espírito de disciplina** (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); **o espírito de abnegação** (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e **a autonomia da vontade** (sinônimo de submissão esclarecida) (Idem, p. 110) [grifos nossos].

As palavras de Durkheim expressam nitidamente a ligação que deve se estabelecer entre a instituição educacional e o meio social. Portanto, além do gosto pela regularidade, pela disciplina que evoca o gosto pela autoridade que implica um freio à vontade individual, o autor vê as crianças como seres marcados fundamentalmente pela falta: “faltam-lhes todas as qualidades morais, ela é egoísta e a-social. Mediante o processo educativo, os adultos transformarão esse ser da ausência em um novo ser, moral e social, criando-lhe desejos e negando-lhe sua natureza”. (SINGER apud QUINTEIRO, 2000, p. 56). Podemos perceber que nessa linha de pensamento o processo de socialização é visto de modo reducionista, considerando que as instituições sociais – nomeadamente a família e as instituições de educação – influenciam a ação dos atores sociais (crianças) limitando-se à mera reprodução de seus valores, normas e condutas. Sendo assim, aos adultos é delegada a tarefa de educar as crianças e oferecer-lhe uma produção social própria de seu mundo, ou melhor dizendo, de socializá-las e adaptá-las ao meio social.

Como podemos perceber, a visão de socialização nessa última concepção aponta numa direção bastante diversa daquela colocada pelos argumentos dos autores citados no início desta seção, aos quais acrescentamos as ponderações do sociólogo Francois Dubet, que na busca de reconstruir o conceito de socialização, argumenta:

A socialização não pode mais ser percebida, segundo Durkheim, Piaget ou Mead, como a aprendizagem de uma complexidade crescente de papéis, de *status* e de jogos sociais. A observação fina das [crianças] conduz a uma outra imagem. Trata-se de um ator confrontado com uma grande diversidade de orientações, isto é, com certos antagonismos, e que é obrigado a construir por si mesmo o sentido de sua experiência. (...) Os atores sociais [crianças] se socializam mediante as diferentes aprendizagens e se constituem como sujeitos na capacidade de dominar sua experiência, de se tornar os autores de sua própria educação. [Nesse sentido], toda educação é uma auto-educação, ou seja, não é apenas uma inculcação, é também um trabalho sobre si mesmo. (apud Sirota, 2001, p.17).

O presente trabalho desenvolve-se em consonância com a concepção que percebe a socialização como um processo de inserção de um sujeito em um determinado contexto sociocultural, por intermédio das relações humanas ali travadas dentro das condições e limites que esse meio impõe. Assim, o é também para Dubar (1997, p.79), quando afirma que “não se pode aceitar o postulado de que cada indivíduo procura adaptar-se à cultura do grupo e reproduzir as “tradições” culturais ou otimizar as riquezas e as posições de poder segundo o tipo de sociedade no qual se encontra. A socialização não pode, pois, reduzir-se a uma dimensão única e neste caso consiste em gerir uma dualidade irreduzível”. No caso da creche, a fala desse autor é imprescindível e essencial para que percebamos as relações sociais que são expressas pelas crianças no convívio com seus pares e com os adultos. Os contextos de educação infantil tomam uma importante relevância na vida dos meninos e meninas, já que na contemporaneidade, com a institucionalização cada vez mais crescente das crianças, é nesse local que elas entrarão em contato com o mundo social e cultural mais amplo.

Ferreira (2004, p.58) atribui a criação, por parte das crianças, de uma realidade alternativa à ordem social adulta no que diz respeito aos valores e regras sociais em instituições infantis, ao entender que as crianças não se “limitam” a reproduzir o mundo dos “grandes” à sua escala mas, “pelo avesso”, o reconstroem e o ressignificam por meio de múltiplas e complexas relações e interações com os pares. Isso permite pensá-las não só como co-autores das suas próprias infâncias mas também como atores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e conteúdos de relação, sentido de segurança e de comunidade que estão em sua gênese como grupo social. Ela procura superar a idéia de que as crianças são seres passivos ante a produção de culturas, bem como à sua atuação como atores sociais nos processos de socialização. Assim, apoiada em vasta bibliografia de diferentes matrizes teóricas, contrapõe-se à concepção de que as instituições de educação têm o “poder absoluto” de manipular as crianças para o assujeitamento, para a adaptação e a reprodução da ordem social estabelecida.

Voltando novamente o olhar para o nosso estudo na creche, foi possível constatar que a produção/reprodução das culturas das crianças apresentava-se com maior evidência e significado por meio das relações que elas estabeleciam com seus pares, ou

seja, no seu convívio coletivo com o grupo de crianças. Pois, como pudemos constatar, é nas relações travadas com outras crianças que os meninos e as meninas faziam valer com mais afinco os seus desejos, vontades, alegrias, surpresas, transgressões e subversões...

Regressando às considerações de Ferreira (2002, p.285), podemos pensar que é importante ter em conta que não basta ser criança ou estar com outras crianças para imediatamente haver grupo de crianças e se fazer parte dele. Em outros termos, as ações individuais das crianças não tem sentido isoladamente e, sendo *de si pra si próprias*, não constituem acontecimentos sociais, senão quando passam a ser negociadas e re-interpretadas com outros por meio de relações e interações sociais, construindo continuamente um entendimento mútuo acerca de definições de situações, capazes de iniciar e sustentar com sucesso o desenvolvimento de ações comuns entre pares. Assim, reconhece-se cada vez mais a ocorrência, na interação/relação criança-criança, de processos constitutivos da identidade, da capacidade simbólica, da comunicação (MUSATTI, 1998, CARVALHO e BERALDO, 1985⁵⁷). Interagindo e relacionando-se, as crianças criam e negociam regras, assumem e atribuem a si e a seus pares papéis sociais e culturais nos processos de socialização. Considero, neste trabalho, que tal ação em conjunto é um processo de constante recriação da cultura e é o fundamento da própria dinâmica dos processos de socialização das crianças com seus pares. Neste caso, a socialização não se limita a um efeito das relações adultos-crianças, mas é também um efeito das relações entre as próprias crianças.

Por isso é que escolhi trazer as manifestações das crianças no conjunto das relações com seus pares e com os adultos. Isto significa que, em relação às interações das crianças entre si, o nosso desafio é compreender e ressaltar a produção das culturas de pares. Estas, como já foi apontado, podem ser vistas como estruturas de interações, relações e ações das crianças para lidarem e aprenderem a lidar com os problemas que surgem no cotidiano e, ao mesmo tempo, como processos interativos, dinâmicos, interpretativos que intervêm na transformação da realidade social (FERREIRA, 2002, 2004, CORSARO, 1997, 2002, 2004). Assim sendo, as culturas de pares constituem um instrumento pragmático de tomada de decisão, “um dispositivo de transformação situado e uma espécie de “porto

⁵⁷ Sobre a interação/relação criança-criança, no Brasil um dos primeiros trabalhos desenvolvidos em ambientes coletivos de educação foi o de Ferreira (1988) e posteriormente, de Carvalho e Beraldo (1985).

seguro” que contribui para a coordenação da ação coletiva das crianças, capacitando esses atores sociais para lidarem com a ambigüidade e incerteza” (FERREIRA, 2002, p.287) que porventura encontrarem nas instituições coletivas de educação, como está sendo analisado na creche pesquisada..

O conceito de cultura de pares apresenta aspecto importante sobre as crianças que deve ser considerado. Tal conceito inscreve as crianças em seu estatuto social, edifica sua identidade cultural e a capacidade das crianças de constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos. Nesse caso é que se torna possível compreender as saídas encontradas, as negociações, as transgressões e subversões engendradas pelo grupo de crianças da pesquisa no desenrolar de suas relações sociais com os referidos adultos, os quais mesmo não se disponibilizando a participar das produções culturais infantis, acabavam se entregando a elas por não terem clareza de suas próprias proposições.

O antropólogo Corsaro (2002, 2004), estudando a respeito da socialização infantil, também consagra as crianças como atores ativos na construção das suas próprias culturas e processos sociais. Para o autor, referir-se à “dualidade da estrutura”⁵⁸, ou seja, aquilo que estamos considerando como prática social e cultural posta às crianças e às práticas sociais e culturais típicas das crianças, é falar de *reprodução interpretativa*. Esse conceito procura captar os aspectos inovadores, transformadores e criativos dos pontos de vista e das participações das crianças nas relações sociais estabelecidas com seus pares⁵⁹. Para o autor, a reprodução interpretativa da cultura não se dá de forma isolada e sim por meio das interações e relações sociais, portanto, tomar a criança como “reprodutora e produtora de culturas” é reconhecer suas expressões, nas mais variadas linguagens, como possibilidade de as crianças se introduzirem no mundo, oportunidades que as levam a viver as experiências socioculturais da infância. Assim, as meninas e os meninos desenvolvem um processo muito mais complexo de interpretação e atribuição de significados à

⁵⁸ Conceito extraído da teoria social de Anthony Giddens. Para maiores aprofundamentos conferir: Giddens, Anthony. A constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

⁵⁹ Segundo Corsaro (2004, p. 02), o foco geral na importância das ações das crianças para produzirem a sua própria cultura de pares, enquanto que ao mesmo tempo contribuem para reforçar a reprodução que tanto capacita como constrange, deve muito ao trabalho teórico de Giddens (1984), Bourdieu (1977) e Qvortrup (1991). Estes três teóricos têm oferecido perspectivas da prática social e da ação humana. Dos três, Qvortrup é o que conceptualiza as crianças e a infância no âmbito da prática de ator social. Em Giddens e Bourdieu, há pouca referência às crianças ou à infância nas suas perspectiva de ação humana.

construção das suas culturas de pares, sendo este muito mais do que um processo reprodutivo e linear. Ainda, para o referido autor,

A produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de pura imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (Idem, p.114).

É na interação e nas relações entre si que as crianças exercem a capacidade humana de transmissão e criação de cultura, e, por meio dela, repetem e renovam o processo de constituição do ser humano como indivíduo e como membro de um grupo – “um processo que, dada a natureza biologicamente social do ser humano, só é possível na e pela interação/relação social” (CARVALHO E BERALDO, 1985, p.59); assim, é na “interação das crianças com as pessoas que cuidam delas e com os seus pares que se torna mais visível uma concepção de desenvolvimento social como um complexo produtivo-reprodutivo”. (CORSARO, 2002, p.114).

Para tanto, como está sendo evidenciado nesta investigação, é necessário que os adultos também participem diariamente da produção das culturas de pares, envolvendo-se, experimentando, criando e propondo para as crianças nessas vivências ricas de relacionamento infantil significativas propostas, que aqui passam a ser consideradas mediações necessárias para a construção social e cultural das crianças pequenas.

3.3 – Crianças e adultos convivendo na creche: os processos de socialização em ação

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças. (Eduardo Galeano, 2000).

Apresento nesta seção os **processos de socialização em ação** nos diferentes espaços e tempos da creche pesquisada, procurando considerar as vozes e as manifestações do grupo observado, suas formas de vivência e os relacionamentos das duas categorias de atores (adultos e crianças), na dimensão do encontro das diversas experiências de socialização das quais são protagonistas. Apesar de realizar a análise de cada dimensão separadamente, é fundamental salientar que elas se inter-relacionam, ocorrendo de forma simultânea no dia-a-dia da creche, algumas vezes complementando-se, outras, opondo-se e outras, ainda, confundindo-se.

Enfatizamos que quando se pretende visualizar as relações das crianças e dos adultos, é necessário analisar seus comportamentos e relacionamentos a partir da *estrutura cultural, social e histórica* que contorna a vida destes atores que estão na creche⁶⁰. Assim, é significativo compreender a creche e a pré-escola como um espaço de educação e cultura que se constitui por sujeitos socioculturais, ou seja, “meninos, meninas, mulheres e homens que pertencem a determinados grupos étnicos, sociais, de gênero e etários. Esses sujeitos trazem para a instituição suas mais variadas visões de mundo, os seus valores morais,

⁶⁰ Geertz (1989, p. 61) observa que nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos através da cultura – não da cultura em geral, mas de formas altamente particulares de cultura.

religiosos, os seus costumes e preconceitos; atores sociais que se constituem, portanto, em produtores e consumidores de manifestações culturais”. (BÚFALO, 1997, p.25).

Quanto a atuação dos adultos sem querer assumir uma postura ingênua, que os culpabiliza por aquilo que fazem ou deixam de fazer, é necessário pontuar que os processos de socialização por esses adultos direcionados às crianças, eram estabelecidos com base em suas concepções, as quais norteavam os relacionamentos no contexto social da creche. Tais concepções, certamente eram influenciadas por pressupostos marcados pelas dimensões filosóficas, sociológicas, psicológicas e históricas dos atores sociais em pauta.

No meu ponto de vista, conforme já indiquei, as *experiências e vivências* de socialização são construídas sobretudo por meio das condições sociais e culturais dos atores crianças e adultos, ou seja, a partir das diferenças e semelhanças existentes entre eles, que são compostas por uma simultaneidade de referentes como classe, raça, idade, gênero, religião, posição hierárquica... Estes são produtos históricos, sociais e culturais que vão construindo a identidade dos diferentes atores, portanto, a identidade vai sendo formada na relação com os *Outros*⁶¹.

⁶¹ Segundo Dubar (1997, p.105), a identidade nunca está dada, ela vive um grau de incerteza, não é mais do que um resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos.

3.3.1 – Entre o permitido e o transgredido. Tensões e contradições nas relações entre adultos e crianças

Apesar de todos os progressos, as condições de existência das crianças não são mais fáceis hoje. Ao contrário, são mais complexas. No processo de mudança social, elas não permanecem passivas, e sim acrescentam elementos novos e distintos aos seus comportamentos e culturas. (Sarmiento, 2004, p.14).

Nesta pesquisa, para compreender os processos de socialização engendrados na creche busquei apoio nos sociólogos da infância, para os quais “as relações sociais estabelecidas entre os atores são a matriz do desenvolvimento do ser humano” (SARMENTO, 1997; FERREIRA, 2002, 2004; JAMES E PROUT, 1998, 2004). Ferreira (2004, p.59) entende que o exame das relações sociais das crianças no grupo de pares, “implica, desde logo, reafirmar o pressuposto interacionista de que os objetos, pessoas, situações e acontecimentos não têm qualquer significado só por si senão quando este é partilhado socialmente na interação que os indivíduos estabelecem”. A referida autora proclama que as crianças ao se relacionarem e interagirem com os outros sujeitos vão, aos poucos, descobrindo que os seres humanos são distintos; que cada um tem um modo próprio de ser, pensar, sentir e estar no mundo. É socializando-se com os *Outros* que as crianças vão descobrindo as próprias especificidades, como também as especificidades dos que com ela convivem. Assim, a construção da visão de mundo efetuada pela criança se faz com o auxílio dos elementos produzidos por sua contínua relação social com os pares e com os adultos, em contextos sociais que vão se interpondo.

Entre os inúmeros episódios que presenciei cujos protagonistas eram adultos e crianças, destacarei, agora, aqueles que me pareceram evidenciar posturas *contraditórias* por parte dos adultos nas relações com as crianças, bem como as manifestações destas em respostas a essas contradições. Cabe esclarecer que esses episódios eram mais recorrentes e constantes nas relações e posturas assumidas pelos adultos A, B e D. Quando as meninas e os meninos estavam sob a responsabilidade desses três adultos, as relações que eram

travadas entre estes e as crianças, eram muito diferentes do que quando estavam relacionando-se com o adulto C. Essa distinção repercutia drasticamente nos comportamentos das crianças nas relações com seus pares, o que ocasionava uma certa *tensão* nos processos de socialização entre adultos e crianças. Tal diferença dizia respeito ao modo como os adultos concebiam a criança e, conseqüentemente, a ela se dirigiam: enquanto o adulto C respeitava as especificidades de cada uma, possibilitando-lhe ampliar as experiências socioculturais, como ator social, os adultos A,B e D tratavam as crianças de forma excessivamente padronizada, buscando enquadrá-las em rituais cristalizados por um jeito de ser no qual prevalecia a rigidez, a uniformidade e a homogeneização. Vejamos nos registros:

Chego no parque e vejo que tem um balanço diferente, um brinquedo que ainda não havia observado neste local, durante o tempo que venho acompanhando as atividades. Era um balanço na forma de avião, no qual as crianças podem sentar dentro e colocar os pés nos dois furos que ficam na parte inferior. Esse balanço foi trazido por uma professora de um outro grupo, que não se disponibilizou a colocar as crianças maiores no balanço, por serem muito pesadas para serem levantadas. Porém, com os inúmeros pedidos das crianças do grupo V, ela disse para pedirem ao adulto C pegar outro balanço igual a esse que tem no berçário. As crianças saem correndo e vão em direção ao adulto A (sentado em uma cadeira no parque). Elas pedem para ele pegar o balanço, pois o adulto C está fazendo seu lanche. O adulto A diz para as crianças que ele é pequeno e somente os bebês podem usar, em seguida, sem mais conversa, pede que as crianças brinquem com outra coisa. As crianças se entreolham e dizem em coro: Queremos brincar! O adulto A não atende o pedido e manda-as saírem dali. Quatro crianças (três meninas e um menino) sentam na área coberta do parque tagarelando muito. Uma das meninas em tom de voz alta comenta com a outra: Deixa quando a (adulto C) voltar do café ela vai pegar o balanço para a gente, tenho certeza, e aí a gente pode brincar muito. Após algum tempo o adulto C chega ao parque. Fico de olho e vejo que as quatro crianças vão correndo em sua direção e pedem para ela pegar o balanço. Sem saber qual é o balanço, pergunta para as crianças, e elas explicam que é um balanço de avião que está no berçário. Ela vai até o berçário, pede emprestado o balanço e brinca com as crianças durante um longo período naquela manhã. (Excerto do Diário de Campo, 08/03/2004).

Nessa situação foi possível perceber ações de socialização ligadas ao que era permitido, ou não, ser realizado na creche, ou ainda, verificar que não só os adultos, as crianças também criam *estratégias de poder* (FERREIRA, 2002) para concretizar o que

desejam para si, como mostram estas passagens do excerto: (...) *com os inúmeros pedidos das crianças; As crianças se entreolham e dizem em coro: - Queremos brincar; Deixa quando a (adulto C) voltar do café vai pegar o balanço para a gente, tenho certeza, aí a gente pode brincar muito (...)*. Fica evidente também a capacidade de alguns profissionais (adulto C) em compreender e considerar as manifestações espontâneas das crianças como solicitações que revelam autonomia em relação às decisões tomadas por outros profissionais que não consideram o ponto de vista dos pequenos, conduzindo as relações com as crianças por uma lógica disciplinar e hierarquizada. Esta é uma das dimensões do caráter contraditório que percebi nos processos de socialização conduzidos pelos diferentes adultos na creche investigada.

Percebo a creche como um espaço sociocultural *estruturante e estruturado*⁶² pelas relações sociais. É um espaço com diferentes posições sociais, em muitas das quais estava implícita a divisão hierárquica entre os atores que conviviam no seu interior e mesmo manifestava-se de forma explícita. Essa hierarquia, por sua vez, determinava diferentes relações de poder subjacentes aos processos de socialização e posições que foram sendo reconhecidas à medida que os atores foram manifestando certas percussões rituais em seus relacionamentos. As próprias crianças, por exemplo, expressavam reações diversas e mostravam comportamentos distintos nos relacionamentos com cada um desses adultos. Nesses momentos era visível que, junto aos seus pares, muitas crianças procuravam *resistir, subverter ou transgredir* as determinações definidas pelos adultos. Vejo nessas atitudes uma ação que lhes permitia olhar para a realidade circundante com olhos transformadores, capazes de estabelecer suas próprias relevâncias nos processos sociais. Entendi que a transgressão das crianças representava uma busca de identidade e uma forma de contornar os ditames do poder instituído.

Olhando as práticas do grupo pesquisado é possível perceber as múltiplas dimensões dos processos de socialização e observar as posturas dicotômicas, ambíguas e contraditórias por parte dos profissionais da Educação Infantil que atuam com o mesmo grupo de crianças. Esse cenário dividia e polarizava as crianças em suas relações com os

⁶² Nesta abordagem, quando queremos localizar a categoria infância em contextos sociais estruturados e estruturantes para si, as crianças ao estruturarem as suas ações e os seus contextos de ação, intervêm na estruturação de si (GIDDENS, 1984), alicerçando-se como grupo social que se (re)estrutura no tempo/espaço/atividade da creche.

adultos, o que intensificava as divergências e dificultava a convivência entre esses atores. Outra questão que fica evidente é a atuação das meninas e dos meninos que, independente de qualquer relação, resistiam e insistiam em expressar seus desejos, vontades, necessidades, sentimentos, pensamentos e o que realmente gostariam de realizar no contexto social da creche com os diferentes atores que ali conviviam e se relacionavam.

Assim, as crianças pesquisadas mostravam, em seu convívio diário, o que gostavam e o que não gostavam de fazer nos espaços/tempos da creche. Apesar disso, arrisco dizer que a *subversão e a transgressão* presentes em suas manifestações frente ao que era permitido ou não realizar, era muito mais do que a busca por *fazer diferente o que era proposto pelos adultos*. Tratava-se de tentar tornar mais prazerosos os encontros, as parcerias, o estar junto no cenário da creche. Transformar *o eu e o tu em um nós...* o que, conforme pude constatar, não excluía dessa dinâmica social a relação e a participação dos adultos, fontes importantes de imitação, referência e contestação. Adultos com quem as crianças quase sempre buscavam negociar, ainda que nem sempre fossem bem sucedidas. A análise das ações das crianças me leva a concordar com Montovani e Perani (1999, p.81) quando afirmam que: “a criança não é um objeto isolado, mas o ponto de confluência de numerosas e delicadas relações com os adultos, os pares, entre os adultos, com os objetos e o ambiente”. Nesse sentido, enfrentar a questão das tensões e contradições presentes nas relações entre adultos e crianças é fundamental para avançarmos em direção a uma concepção de socialização que integre esses dois atores sociais na creche, a tal ponto que as manifestações das crianças não sejam despercebidas e reduzidas, ou ainda, como define Plaisance (2004), que não sejam levadas a *processos de socialização invisível*.

Foi possível constatar que, de modo geral, não são as crianças quem decidem em relação ao que pode ser feito⁶³, mas há, por parte delas, resistência ao que não querem fazer e persistência no que querem fazer. Tal comportamento contribui para tomarem posição, conectando as suas necessidades, seus referentes simbólicos e modos de expressão aos processos de socialização no cotidiano da creche. Neste caso, concordando com as análises de Oliveira (2001, p.104), podemos nos questionar:

⁶³ Ressaltamos que, com o adulto C, as crianças muitas vezes decidiam e negociavam as atividades que seriam executadas. Tal relação será analisada na próxima seção.

As posturas diversificadas dos profissionais da Educação Infantil que atuam com o mesmo grupo de crianças podem propiciar para elas visões diferentes sobre um mesmo aspecto da realidade, da vida. Em contrapartida, até que ponto as posturas contrárias ajudam as crianças a estabelecerem parâmetros do que é possível ou não realizar na Creche?

A capacidade das crianças em reconduzir alguns dos processos de socialização levava-as a superar relações que algumas vezes eram travadas com muita rigidez, opacidade, distanciamento, dureza e contradição. Percebíamos que nesses momentos o que predominava era a persistência de algumas meninas e meninos, elas/es utilizavam muitos argumentos explícitos (e implícitos) para convencer os adultos a reverem suas posturas. Estes, em determinados momentos, acabavam se rendendo às transgressões, à subversão, ou a aceitarem as negociações propostas pelas crianças, preferindo não discuti-las.

Afirmo que nessas situações há claramente uma tentativa de estabelecer um conceito de criança, de desenvolvimento cognitivo e de processos de socialização e formação moral a partir de “um processo de padronização da infância e das crianças” (FERREIRA, 2002, 2004), com pouca preocupação de reconhecer a diversidade presente naquele grupo de crianças, já que todas eram tratadas como se fossem a mesma criança. Agindo dessa forma, oculta-se o ator-criança, o singular e se afirma a categoria, a regra, numa tentativa incessante de enquadrar as crianças, em geral para submetê-las a práticas hierarquizadas, privilegiando a dimensão da submissão em detrimento das iniciativas imaginativas e de criação que, embora tragam maior complexidade e dificuldade para a organização das atividades, são, de longe, na minha opinião, mais importantes para o desenvolvimento das crianças.

Nesse ponto é importante frisar que assim como não se quer negar a condição das crianças poderem ser crianças, também não pretendemos negar a condição dos adultos na creche, como responsáveis pela tarefa de conduzir o processo educativo, organizar as práticas pedagógicas que, no meu entender, devem apontar na direção da ampliação da experiência e dos conhecimentos das crianças em todas as dimensões: cognitivas, lúdicas, afetivas, expressivas e corporais, pois concordo que o desenvolvimento dessas dimensões é um direito social de todos. Incentivá-las ao convívio coletivo, à tolerância e ao respeito ao outro; valorizar o diálogo com os argumentos e propostas que apresentam. Não se trata, contudo, de acatar a idéia, equivocada no meu entender, de colocar a criança no centro,

conforme defendem os partidários da *Pedagogia Nova*. Aqui, a posição é que adultos e crianças estejam no centro do processo educacional, travando relações que valorizem a humanidade que habita em todos nós. Nas palavras de Ferreira (2004, p.60),

pode-se dizer que as **interações sociais**, base e garantia dos processos de negociação, participação e aprendizagem social em atividades situadas, ao facultarem a apropriação do valor e da qualidade dos espaços, objetos, pessoas, ações, estão na gênese e produção das culturas infantis locais, conferindo sentidos à vida no jardim de infância. [grifos nossos].

O que pretendo acionar é a concretização de processos de socialização mais atentos às necessidades infantis de movimento, de ludicidade e de aprendizagem, valorizando todas as linguagens. Olhar principalmente para os relacionamentos das crianças considerando o que elas representam de alteridade⁶⁴. Em outros termos, entender que “eu só posso respeitar a alteridade do outro se eu reconheço essa alteridade como uma outra modalidade possível do humano. Mas ainda é necessário, reciprocamente, que eu reconheça a alteridade como sendo uma dimensão constitutiva de mim mesmo”.(FORQUIN, 1993, p.141).

Assim, ao passo que o convívio no cotidiano da creche foi se ampliando em tempo e em aprofundamento das relações, observávamos que os meninos e as meninas colocavam em evidência toda a sua energia, expressividade e inventividade, recombinao e recriando os elementos da cultura aos quais têm acesso de diferentes formas e produzindo/reproduzindo a cultura de pares. Todo esse empenho das crianças em refazer, desconstruir, reconstruir, recria a vida cotidiana, a história, o tempo, os espaços, as relações, a cultura e a sociedade. Mostra “seres humanos que possuem um olhar crítico e maroto que vira do avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.” (KRAMER, 2003). Considero a expressão dessas formas como características marcantes das manifestações infantis, ou seja, ao mesmo tempo em que as crianças são influenciadas pelos valores que lhes são transmitidos, elas, na interação entre pares, também criam outras formas, aqui consideradas como sendo próprias das relações entre as crianças.

⁶⁴ Estou entendendo *alteridade* com base nos estudos de Larrosa (2001), que define esse termo como sendo a capacidade do adulto de admitir a heterogeneidade das crianças, não reduzindo-as a algo que já podemos prever, que já sabemos o que é, o que quer ou o que necessita.

Ávila (2002, p.118) neste ponto chama a atenção dos adultos para que considerem o tempo sazonal do inusitado, da repetição, da memória, do lúdico, da fantasia, o tempo de viver a infância e não de preparar-se para a vida adulta; ampliaríamos a sua reflexão chamando atenção para o tempo de *vivenciar e experienciar* as produções das culturas de pares. Em uma pesquisa realizada em (1998), Prado, ao observar as brincadeiras das crianças pequenininhas (idade dois a três anos) em uma creche pública da cidade de Campinas/SP, também revela que as relações que se estabeleciam entre adultos e crianças não eram relações entre iguais. A autora constatou que havia especificidade no modo de ser dos adultos e no modo de ser das crianças e que o controle exercido por parte dos adultos não era tão hegemônico como se pensava ser, pois as crianças, nas relações com seus pares, recriavam, reelaboravam e ressignificavam muitas brincadeiras, nem sempre na direção esperada pelos adultos: nas brincadeiras muitas vezes, conseguiam romper com as formas rígidas e pouco permeáveis dos adultos.

O adulto D leva as crianças para o parque e inicia as atividades. Observo que Gabriel e Marcos vão para o balanço, esse adulto vai três vezes chamá-los para participar das atividades e os meninos não obedecem, fala de forma alterada com os meninos. Vejo também o grupo de crianças que com ele demonstram muita agitação e dispersão. Na quarta vez, que o adulto D vai até os meninos, coloca os dois balanços para cima, impedindo que eles brinquem. Porém, eles continuam lá. Chegando no grupo, o referido adulto, percebendo a dispersão e a agitação das outras crianças, pergunta para elas do que querem brincar. Elas juntas respondem que é brincar no parque. O adulto D responde: Tudo bem, podem ir, já que não querem prestar atenção na aula. Neste momento pega Gabriel e Marcos e os coloca sentados dizendo: Agora vocês dois não vão poder brincar pois não participaram da aula, só atrapalharam. Os meninos, após um tempinho sentados, falam para o adulto D: Agora já podemos voltar a brincar? Sorridentes e com expressão de alegria saem correndo para o balanço. (Registro em Diário de Campo, 17/05/2004).

Analú coloca o chapéu da bruxa e o adulto B tira dizendo: não pode pegar, se estragar a bruxa vai ficar brava e te pega. Vai pra lá, vai. Você mexe em tudo, né. A menina comenta: Credo, eu só estou brincando, tá. (Excerto do Diário de Campo, 21/06/2004).

O adulto D diz: Agora vamos brincar de coelho sai da toca. Kalil, Gabriel, Analu e Marcos respondem:- Não (nome da profissional), vamos fazer

balancinho na ponte, igual aquele dia. A maioria das crianças dizem, quase puxando o braço do referido adulto: balancinho é legal. Este responde: o balancinho é no final da aula, e para brincar tem que obedecer e participar bem bonitinho. (Excerto do Diário de Campo, 14/06/2004).

Os excertos supracitados mostram algo muito marcante nas práticas às quais as crianças estão sendo postas em contato. Deixam também entrever uma espécie de secundarização em relação àquilo que as crianças desejavam realizar. Isto se traduzia em muita agitação e agressão entre as crianças, observávamos que mesmo as crianças que se apresentavam mais passivas em suas relações, nesses momentos ficavam mais agressivas, o que parecia ser um subterfúgio utilizado para se movimentar quando os adultos diziam para elas ficarem “quietas” e “bonitinhas”. Não se lhes oferecia proposições, materiais adequados para que elas se envolvessem. Oportunidades e atividades diversificadas. Em certas situações parecia que os adultos A, B e D agiam mais para um disciplinamento, trazendo “o controle corporal na formação de corpos dóceis”⁶⁵ (FOUCAULT, 1989) e “institucionalizando um processo de socialização unidirecional, que civiliza o corpo infantil” (SIEBERT, 1998, p.84), seja impondo regras ou obrigando as meninas e os meninos a ficarem sem brincar, o que causava um grande desconforto nas crianças:

Marcos se aproxima de Gabriel e o convida para brincar, o menino que estava sentado por mando do adulto A, responde: Vai lá pedir para o (nome do profissional) deixar eu brincar, já estou um tempão aqui mano. Marcos se aproxima do adulto A e pede para brincar com Gabriel, ao que este responde: Agora ele vai ficar sentado, quem manda bagunçar e não obedecer. Ele não vai sair de lá não. E se reclamar e bagunçar você também vai ficar sentado. (Excerto do Diário de campo do dia, 22/06/2004).

Dentre um sem-número de questões que emergem no encontro com situações como a supra-referida, algumas se destacam: – como exercer o papel de adulto, assumir o tempo de adulto, sem infringir ou prejudicar as crianças nas suas expressões, nas suas manifestações, nas suas *vivências e experiências*? Como considerar a diversidade das

⁶⁵ Para Foucault (1989), os mecanismos disciplinares estabelecem formas de controle classificatório, que segmentam, individualizam e hierarquizam as relações humanas, favorecendo o desenvolvimento de relações

crianças, o que fazem de diferente, seus diversos gostos, vontades e necessidades em um ambiente coletivo? Como pensar em processos de socialização abertos para o confronto e não para o conflito? O que é de fato próprio dos mundos e das formas de ser das crianças? Qual o lugar do divertimento, do enriquecimento do adulto, no contato com as crianças? Ou ainda tal e qual Silva Filho (2004, p. 129) pergunta: “Até onde os adultos podem levar em conta os desejos das próprias crianças, as manifestações sobre o que querem/gostariam de fazer? Qual o grau de imposição, de “assujeitamento” que consideramos aceitável nas relações adulto/criança?”

Batista (1998), estudando a rotina de uma creche pública de Florianópolis, percebeu que, apesar da organização extremamente rígida do tempo, que é determinada pelos adultos, estes não conseguem controlar suficientemente as crianças, pois elas criam espaços de resistência que raramente são percebidos pelos adultos a sua volta. Como exemplo disso, a pesquisadora descreve esconderijos que meninos e meninas inventam para furtar-se ao olhar do adulto como um canto debaixo da escrivaninha da professora onde é possível brincar sem ser chateado. E, ainda, as brincadeiras na hora do almoço com os talheres transformados em seres imaginários mesmo quando solicitado pelas profissionais que as crianças fiquem em silêncio esperando o alimento. Momentos como os observados por mim e os descritos por Batista (1998) nos fazem perceber que as crianças particularmente estão experienciando muitas coisas (sejam negativas ou positivas) e que ainda não são capazes de discernir totalmente, e deste modo utilizam as relações que estabelecem para organizar, interpretar, elaborar e manifestar aquilo que desejam vivenciar ou não vivenciar.

Cabe considerar que adultos e crianças utilizam-se de modos distintos para produzir cultura, por isso há uma tensão constante nessa relação entre o que é permitido pelos adultos e o que não é aceito pelas crianças, “entre o que o adulto espera da criança e aquilo que ela realiza”. (PRADO, 1998).

Diante disso, buscamos pontuar que as relações sociais na creche precisam contemplar os diferentes pontos de vista, sejam da criança, dos profissionais ou ainda das famílias que estão inseridas no entorno da creche. Assim, construir mecanismos que

de sujeição e dominação. O autor denuncia uma cultura escolar que valoriza um corpo racional, dócil, passivo, disciplinado e submisso em detrimento do corpo curioso e ativo.

respeitem os diversos interesses numa estratégia de confronto⁶⁶ entre os diferentes atores, parece-nos o grande desafio posto ao tratar dos processos de socialização e a produção das culturas de pares:

As crianças estão em atividade com o adulto D. Gabriel sai da fila que o adulto persiste em organizar e pede para ele tirar sua blusa, ele altera a voz e diz que não é hora de tirar a camiseta. Gabriel argumenta que está muito calor, ele diz: Agora não é hora de tirar a blusa, estamos em aula. O menino se dirige até o profissional já com um braço para fora da manga e diz: Eu não consigo sozinho. Este se abaixa e fala: Me dê um bom motivo para eu tirar a sua camiseta, Gabriel. O menino responde: É que estou com calor e a camiseta é apertada, se não eu tirava sozinho, né. Este tira a camiseta e comenta: Tá bom, você me convenceu. (Registro em Diário de Campo, 14/06/2004).

O adulto A distribui livros para as crianças, este firmemente diz que não é para rasgar, definindo que cada criança só pode ficar com um e que é para ver sentado na minhoca sem poder deitar. Makelly e Analu deitam no meio do tapete, o adulto A se aproxima delas dizendo: Eu falei que é para sentar e não deitar, depois sai e vai para a porta da sala, fica olhando para o corredor. As meninas, não obedecendo, continuam deitadas. E poucos instantes quase todas as crianças estão deitadas no tapete com todos os livros espalhados. Este adulto volta e senta na cadeira observando as crianças, sem comentar nada. (Excerto do Diário de Campo do dia 17/04/2004).

Já nos primeiros contatos com o campo empírico, comecei a observar que mesmo as crianças estando sob processos sociais que em muitos momentos faziam sobressair a autoridade dos adultos, pelo poder controlador que estes exerciam submetendo a conduta das crianças às normas preestabelecidas, estas, além de expressarem seus anseios e vontades, buscavam por meio da subversão e da transgressão viver “seu lado criança ou sua condição de criança”, conforme os termos de Faria (1999). Nesse sentido, os meninos e as meninas, atores em cena nesta pesquisa, procuravam “simetricamente construir um lugar comum aos interesses infantis no qual produziam/reproduziam o seu próprio mundo social” (FERREIRA, 2004, p.56). Como podemos acompanhar pelos excertos selecionados que ilustram esta seção, as crianças interagiam e se relacionavam de *outro jeito*, muito diferente

⁶⁶ O termo confronto abarca os diferentes pontos de vista, na busca de negociar um ponto de chegada, por meio do diálogo e da negociação.

do que convencionalmente era definido, apresentado e determinado pelos adultos. Nessas suas inovações, nesses *outros jeitos* de se relacionar, de expressar e criar a cultura de pares, as crianças vão construindo uma dada realidade social que, por vezes, chocava-se com a lógica adulta. Estratégias que demonstram que os atores crianças não são sujeitos submissos integralmente às determinações exteriores. Estamos considerando as interpretações das crianças como a sua própria maneira de inserção no mundo, que são traduzidas pelos processos de socialização. Deste modo, assiste-se a processos de dupla socialização os quais marcam um certo desencontro entre os modos de ser dos atores crianças e dos adultos. Neste ponto é que considero que as expressões infantis assumem dimensões contextuais e não “reduzem a socialização a uma qualquer forma de integração social e cultural unificada, enraizada num condicionamento inconsciente”. (DUBAR, 1997, p.79).

Sendo assim, as relações sociais entre as crianças eram edificadas mediando o confronto e a negociação com o mundo socioinstitucional adulto e a partir de *relações horizontais* (PLAISANCE, 2004) num movimento de simultânea integração social que por elas constantemente eram constituído. Nesse sentido compartilho novamente da opinião de Ferreira (2002, p.153) ao afirmar que:

As crianças a partir de uma multiplicidade de idiossincrasias sociais que “trazem” consigo e dos vários elementos que estruturam a vida social no quotidiano do Jardim de Infância vão construindo uma dada realidade social. Esta, ao fundar o sentimento de pertença e inclusão no coletivo, forja ordens de existência reguladas por princípios e lógicas de ação relativamente autônomos, alicerçados numa dupla e simultânea integração social na ordem institucional adulta e na ordem instituinte das crianças.

Portanto, observando as manifestações das crianças fica evidente que elas introduzem novos elementos àquilo que os adultos propõem e que também estão abertas para múltiplas relações, exercendo o princípio da diversidade. É possível constatar que na ordem das crianças encontramos diversos ritmos e formas de expressão, pelas quais as possibilidades de relacionamentos se ampliavam e a uniformização era uma dimensão que não tinha lugar e nem vez.

Do nosso ponto de vista, as relações sociais que os adultos estabeleciam com as crianças caracterizavam uma visão linear, funcional, finalista e contraditória no que se

refere aos processos de socialização, pois colocavam as meninas e os meninos como dependentes quase exclusivamente de *estímulos externos*, com a finalidade de *adaptar e adequar as crianças* às situações ali vividas. Pudemos verificar que as relações sociais, neste caso, pendiam mais para os *mecanismos de tensão entre ser assujeitado e ser sujeito*. Silva Filho (2004, p.116) corrobora essa análise ao afirmar que, “a tensão esta diretamente ligada ao grau de imposição dos adultos sobre as crianças, ou, em outras palavras, mostra o quanto a atividade das crianças é dirigida pelos interesses dos adultos”. Foi possível verificar que os adultos impunham suas posições e decisões frente às subversões e transgressões das crianças, mas com elas não as discutiam nem mesmo escutavam os posicionamentos apresentados pelas crianças. Observávamos, por parte dos adultos, um completo isolamento em relação ao que as crianças viviam com seus pares. À incapacidade ou à não disponibilidade de relacionar-se com a criança, Siebert (1998, p.84) atribui o caráter de pseudo-relação no que talvez possamos concordar ante o que evidenciamos.

Diante desse quadro e com base nos excertos dos diários de campo selecionados para análise, bem como da produção teórica sobre a qual aqui refletimos, cabe pôr em debate alguns questionamentos: as relações sociais, travadas no interior da creche entre os adultos a qual estamos nos referindo e as crianças, podem ser consideradas por uma perspectiva de *socialização adultocêntrica*? Qual o papel dos adultos nos processos de socialização dos meninos e meninas que vivem suas infâncias em creches e pré-escolas? Como ampliar nossa visão sobre as crianças e não reduzir a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, de que é feita e do que precisa? De que modo conhecer as manifestações das crianças pequenas poderá contribuir para construirmos uma outra perspectiva de infância? Que indicações para o projeto pedagógico da creche podemos captar ao observarmos as produções das culturas de pares das crianças?

Longe de querer indicar respostas definitivas para essas questões tão complexas, cabe-nos, no papel de pesquisador, mostrar e problematizar as diferentes formas de socialização em um contexto coletivo de educação como a creche, apontando para a atuação e a relação dos adultos com as crianças nos processos sociais e destas com seus pares, como o intuito de desvendar suas produções/reproduções culturais. Isso poderá contribuir não só para compreender os meninos e as meninas em suas singularidades, mas a ver o mundo do ponto de vista da infância, *na perspectiva das crianças* (DAHLBERG,

MOSS e PENCE, 2003). Creio que as relações daí decorrentes poderão subsidiar práticas pedagógicas de socialização que vão ao encontro das especificidades das diferentes crianças.

Participando do cotidiano da creche, comecei a perceber que as ações socializadoras de alguns adultos, mesmo impregnadas de autoritarismo que se traduzia, na maioria das vezes, pelas tentativas de enquadramento das crianças e que entravam em conflito com as diversas formas de manifestação destas, possibilitavam que os meninos e as meninas burlassem suas determinações e com a parceria dos seus pares imprimissem nas relações características que contemplassem suas necessidades. Isso possibilitou-me interpretar que eles/as não são *somente um receptáculo da ação dos adultos* (FERREIRA, 2002), como já foi comentado e pode ser visto nos excertos abaixo:

Há uma cabana na sala, um grupo de crianças olha para o adulto A e dizem que o lobo está vindo, ele mesmo estando sentado vendo revista insinua gesto de lobo e faz de conta que vai atacar as crianças com as mãos. As crianças saem correndo e gritando para dentro da cabana: O lobo vai pegar a gente! O adulto levanta e vai para a porta, não dando continuidade à brincadeira. Gabriel se aproxima dele e o convida para ser o lobo, ele, não dando atenção para o menino, nada responde. Analú que estava na cabana chama Gabriel e diz: Já que o (profissional) não quer brincar, você então pode ser o lobo? E continua: Vamos combinar, quando o lobo vier a gente sai correndo para o outro lado, aí o lobo sai correndo também, e o Gabriel vem pegar a gente tá. As crianças assim fazem, o lobo fica de fora e depois ele vem assustá-las na cabana. Quando Gabriel chega elas saem correndo e gritando. O adulto A ouvindo o barulho da porta diz em voz alterada e firme: Vamos falar baixo ou acabo com a brincadeira. (Excerto do Diário de Campo do dia, 19/04/2004).

O adulto D distribui raquetes para as crianças. Danielli pega uma raquete e começa a brincar sozinha, a (nome da profissional) chama a menina e diz: Dani, você quer brincar com os amigos ou quer que eu tire a raquete? A menina joga a raquete no chão e sai correndo para o canto do pátio, a professora fala: Não quer, tem outra criança esperando, o problema é seu. Passados alguns instantes, Nicole se aproxima da menina e estende a raquete convidando-a para ser sua parceira na brincadeira, Dani levanta e vai brincar com Nicole. A (profissional) comenta: Vai entender essas crianças! (Excerto do Diário de Campo do dia, 15/04/2004).

Felipe está sentado na areia do parque fazendo bolo com uma vasilha de plástico. Gláucia se aproxima pedindo-o emprestado, explicando que quer

fazer um bolo de cenoura. Felipe empresta para ela a vasilha, a menina pega-a e vai para o outro lado do parque, onde estava brincando. Felipe vai até ela e a pede de volta, ela diz que está usando para fazer seu bolo de chocolate. O menino enche a mão de areia e joga na cabeça de Glaúcia, ela sai correndo e, chorando, reclama para o adulto B. Este pega Felipe e o coloca sentado, dizendo que da próxima vez mandará a Glaúcia fazer a mesma coisa com ele. O adulto B pega a vasilha e entrega para Glaúcia. Felipe, após alguns minutos, volta para o parque e senta ao lado de Glaúcia. Os dois começam a brincar juntos. A (profissional) se dirige até Felipe e diz: Se jogar areia de novo vai sentar, tá. (Excerto do Diário de Campo do dia, 08/03/2004).

O primeiro excerto acima exemplifica que, mesmo quando os adultos se negam a brincar com as crianças, estas conseguem redirecionar a brincadeira, sem constrangimentos. Isto vem corroborar o que algumas pesquisas já vêm apontando, ou seja, que as crianças brincam, mesmo os adultos não proporcionando as condições adequadas, e mesmo reafirmar o que estamos escrevendo desde o início deste trabalho: as crianças são capazes de romper com o potencial de autoritarismo dos adultos presente nas relações de socialização e que não estão sob a sua total dominância nos processos sociais. Neste aspecto concordo com Perroti (1990, p.20-21):

Os oprimidos sussurram e desse modo resistem, preservam e recriam seu mundo. Se o sussurro não se expande é porque os mais fracos não encontram canais para tal. Todavia, isso não os impede de viverem, ainda que semiclandestinos, uma experiência, forte, rica, variada. Experiência no qual eles se reconhecem sujeitos ativos, participantes, humanos. É a desalienação, vivida à revelia do sistema dominante.

Portanto, é certo que temos que estar atentos e de sobressalto quando se afirma a necessidade de meninas e meninos *viverem sua condição de criança*, pois não queremos contemplar somente a produção cultural produzida por eles/as, resultando em um espontaneísmo talvez cômodo para os adultos, como se constatou nesta análise da dimensão dos processos de socialização da creche em tela. Isto causaria uma interpretação errônea, na qual a criança tomaria o centro dos processos sociais e o adulto ficaria como mero figurante nas relações; o que pretendemos ressaltar é que em um processo social e cultural em que ambos são atores ativos, não poderemos dissociar a produção cultural produzida para a criança daquela produzida pela criança ou, como vimos, entre as crianças; o que deve haver é uma interdependência entre elas. Edmir Perrotti (1990) caracteriza a dinâmica própria da

infância pela sua relação com a cultura adulta. Para o autor, “pensamos na criança recebendo (ou não recebendo) cultura, e nunca na criança fazendo cultura ou, ainda, na criança recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo”. (Idem, p.18).

Neste sentido é que estamos afirmando que as crianças estão desenvolvendo papéis sociais, e que em espaços como o da creche que é marcado por disputa de poderes entre os diferentes atores, elas freqüentemente encontram brechas que lhes possibilitam transformar aquele ambiente num espaço de expressão, de alegria, de brincadeira, de cultura infantil, de entendimento, negociação, de prazer, enfim, num espaço de múltiplas relações.

Entretanto, foi a análise das posições, movimentos, olhares, falas, sorrisos, gestos e outras formas de manifestação infantis e adultas – quase imperceptíveis, invisíveis aos meus olhos e aparentemente pouco significativas –, que me revelou que os processos de socialização dos adultos, mesmo obedecendo em um primeiro momento à ordem social adulta, estavam longe de serem *monolíticos e unívocos*.

Desse modo, podemos afirmar que a creche se apresenta como uma instituição educacional complexa, com códigos culturais, valores e linguagens próprias, que possui em sua estrutura diferentes formas de organização dos tempos e espaços, e que, por serem distintos e peculiares, refletem diferenças profundas nas relações sociais que são estabelecidas em seu interior.

No dia-a-dia da creche, as meninas e os meninos procuravam se relacionar com os diferentes adultos, mesmo estes mantendo-se distantes delas/es. Vimos, pelos excertos, que quando não eram correspondidas/os em suas sugestões, brincadeiras e solicitações não se intimidavam, ao contrário, por meio de muitas artimanhas, contradições e dificuldades, elas/es iam em busca de oportunidades que lhes possibilitassem realizar tais propostas, mesmo estando diante de um esquema educacional preexistente, predeterminado e cristalizado e em algumas situações distante de querer compreender o que de espontâneo, acidental e imprevisto brotasse do cotidiano. Representamos aqui algumas situações a título de ilustração e questionamento, como o comportamento demonstrado por Danielli, que de forma agressiva joga a raquete no chão, recusando partilhar seu brinquedo com as outras crianças, mas que com a atitude de Nicole que com o olhar consegue se comunicar com a menina, a faz rever sua atitude e voltar a brincar. Ou ainda, o comportamento de Felipe e

Glaúcia, situação em que o menino a agride jogando areia e ela, sendo uma menina passiva que raramente revidava, acabou procurando a ajuda da auxiliar. Esta, sem procurar dialogar com as crianças sobre a situação ocorrida, colocou Felipe sentado e mandou Glaúcia voltar a brincar. Como teria se sentido Felipe naquele momento? Ou, como Glaúcia poderá aprender a se defender se a ela nunca é dada a oportunidade? Que tipo de proteção estamos oferecendo às crianças nas creches?

Nessas situações podemos apontar algumas relações de conflito vividas entre as crianças, tais como: – agressão, disputa por brinquedos, insatisfações ou outras complicações, em torno das quais, conforme verificamos, os adultos não procuravam estabelecer acordos ou contornos que levassem meninos e meninas a pensarem sobre o ocorrido, incentivando-os/as a procurarem uma saída. Apenas colocavam uma das crianças sentadas, no sentido de impedir que continuassem brigando, pois longe uma da outra era mais fácil controlá-las. Observei também que geralmente a criança que era colocada sentada é a que se mostrava mais resistente aos enquadramentos e que de uma certa maneira já estava marcada, com um clichê negativo de indisciplinada e desobediente, o que conseqüentemente a fazia receber uma intervenção punitiva dos adultos. Assim, nos momentos de resolução dos conflitos eram as ameaças e punições que prevaleciam nas relações, as quais quase sempre eram centradas na autoritarismo do adulto.

Na realidade o que se configura nessas situações é que os adultos estão mais preocupados em exercer o papel de controladores de ânimos e comportamentos, para eles um tanto descontrolados e não adequados ao rito de transmissão de um legado cultural legitimado. Segundo Carvalho e Beraldo (1985, p.58), “este viés é dado pela tendência do adulto prestar mais atenção ao comportamento agressivo do que ao comportamento social positivo, em virtude do caráter conspícuo e eventualmente incômodo do primeiro”.

Os excertos nos mostraram que os adultos, muitas vezes, “abriam mão” de suas determinações pelo fato de as crianças resistirem as suas proposições. Isso possibilitava aos meninos e meninas realizarem o que desejassem para si, porém acabava fazendo os adultos se excluírem, não participando ou interagindo com as crianças, deixando-as livres de maneira que o espontâneo sobressaísse e definisse as situações de socialização. Tomando isto em consideração, chamamos a atenção para o que estamos almejando em termos de educação para as crianças pequenas, pois ao desejarmos que as manifestações infantis

fluam e cresçam no cotidiano da creche, entrando em sintonia com as proposições dos adultos, não pretendemos afirmar um distanciamento entre adultos e crianças. ou ainda, não queremos que a criança seja evidenciada e o adulto apagado nas relações, em outras palavras, não pretendemos ressaltar a importância da cultura infantil por si mesma, pois, como vimos, ela é o resultado das interações e das relações que estabelece com o mundo circundante.

Portanto, voltando à questão do título desta seção: – “o que não é permitido pode sofrer transgressão?”, podemos agora entender que as crianças também decidem, mesmo que seja por uma força ligada à resistência, transgressão, subversão ou conflito ao que os adultos lhes proporcionam. E isso faz surgir outros questionamentos: Até que ponto isto é positivo para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito/ator ativo nos processos de socialização? Estariam as crianças sendo postas desde muito pequenas a um ambiente institucional de educação, no qual precisa transgredir para não alienar-se e apenas adaptar-se à sociedade vigente? Seria possível transformar as transgressões em algo positivo que levasse os adultos a repensar o que estão desenvolvendo com as crianças, sem afastar-se ou excluir-se das produções da cultura de pares dos pequenos meninos e pequenas meninas?

Essas questões poderão fazer surgir outras reflexões se as abordamos pelo foco da categoria de análise *as relações partilhadas* desenvolvidas na creche em análise entre as crianças e o adulto C. É o que faremos a seguir.

3.3.2 – Relações partilhadas entre adultos e crianças: a simetria sobrepondo-se aos conflitos

Por que esqueci quem fui quando criança?
 Por que deslembra quem então eu era?
 Por que não há nenhuma semelhança entre quem sou e fui?
 A criança que fui vive ou morreu? Sou outro? Veio um outro em mim viver? A vida, que em mim flui, em que é que flui?
 Houve em mim várias almas sucessivas ou sou um só inconsciente ser? (Fernando Pessoa).

Explicitamos que por meio dos processos de socialização categorizados aqui *relações partilhadas*, o adulto C⁶⁷ buscava uma linguagem comum às crianças, o que possibilitava estabelecer laços de confiança e aliança entre esses dois atores sociais. Por parte das crianças, era possível perceber que essa dimensão da socialização favorecia à produção de sua cultura de pares. Também constatei que tais relacionamentos se davam de maneira muito respeitosa, isto causava uma certa *leveza* às situações de socialização, rompendo com a rigidez, a dureza e as contradições destacadas quando da análise do grupo de adultos (A, B, D). A participação que o adulto C buscava desenvolver no grupo de crianças, era um exemplo pleno de direito à *cidadania ativa* das crianças, prática esta que despertou minha atenção, uma vez que compreendemos que as crianças devem ser atores da construção do mundo ao qual pertencem, de forma que a cidadania se efetive pela prática e não apenas pela retórica. Alguns excertos do diário de campo mostram momentos dessas vivências:

O Adulto C começa a organizar uma cabana na sala. Coloca algumas mesas com os pés para cima e cobre de lençóis. As crianças começam a brincar, Danielli, Kauane, Ana Júlia, Karyne e Analu começam a correr da porta da sala até a cabana, Marcos e Gabriel vendo as meninas correrem seguem para

⁶⁷ Considero importante ressaltar que nas relações sociais observadas, o adulto C era quem conseguia manter com as meninas e meninos relações em que eram compartilhadas as vontades e necessidades destes, com pleno respeito à individualidade de cada um/a.

pegá-las. A (profissional) participa da brincadeira motivando-as para correrem rápido e não deixarem os meninos pegarem. A brincadeira flui com muita animação. Karyne se aproxima do adulto C e fala: Que tal a gente fazer outra cabana igual a essa, aí podemos correr de uma cabana para outra e aí a brincadeira fica mais divertida. O adulto C comenta: Que idéia legal, vamos montar juntos. Em seguida anuncia com todos do grupo a sugestão da menina, que logo foi aceita. (Excerto do Diário de Campo do dia, 20/04/2004).

O adulto C está com um grupo de crianças brincando de show de calouros. Analú canta com Maquelly a música da Sandy e Júnior. Nicole pede para cantar, a (nome da profissional) passa o microfone para ela, a menina fica imobilizada e não canta, olhando para o chão. O grupo reclama e diz para a (nome da profissional) tirar o microfone da mão de Nicole, já que ela nunca fala. A adulto C imediatamente abraça a menina comentando algo em seu ouvido e em seguida diz: Crianças, a Nicole quer cantar, só que tem um pouquinho de vergonha, então eu combinei com ela da gente cantar juntas, nos vamos formar uma dupla e vocês também podem nos ajudar pois a música que vamos cantar é super fácil, tá. A menina segura forte a mão da (nome da profissional) e canta junto com ela, as outras crianças ajudam. Após, a menina senta em seu colo e juntas ficam abraçadas. (Excerto do Diário de Campo do dia, 22/04/2004).

Hoje o dia está muito frio. O adulto C conversa no tapete com algumas crianças combinando sobre o que poderiam organizar naquela manhã, já que não poderão ir ao parque. Felipe que estava na mesa levanta e fala: Já sei, eu trouxe alguns carrinhos de casa, podemos brincar de estradinha. Esta pede para Felipe buscar seus carrinhos e mostrar para o grupo. O menino pega-os e em seguida eles circulam pela roda no tapete. O adulto C convida as crianças interessadas para montarem uma avenida em um papel pardo grande no centro da sala. Após a avenida estar pronta ela vai organizando a brincadeira, alternando as crianças no comando dos carrinhos, explicando que é preciso oportunizar para que todos brinquem. (Excerto do Diário de Campo do dia, 17/05/2004).

Que idéia legal, vamos montar juntos; Eu e Nicole vamos cantar juntas e formar uma dupla; O adulto C combina como poderiam organizar a manhã; Convida as crianças interessadas para montarem uma avenida; Brinca junto com as crianças alternando a vez de cada uma na estradinha. Essas frases sintetizam de certa forma as relações partilhadas do adulto C com o grupo de crianças no cotidiano da creche em tela. Ao caracterizar tais relações como favoráveis à produção da cultura de pares, estou

admitindo que, para as crianças a presença do adulto é de fundamental importância, principalmente se este procura potencializar as manifestações culturais dessas crianças, como algo a ser considerado e ampliado. Na creche, constatei que as meninas e os meninos no emaranhado das relações apresentavam manifestações que não se davam de forma isolada e descontextualizada do que estava sendo desencadeado em grupo, pois crianças e adultos se influenciavam mutuamente nesses momentos. Via-se a busca pela valorização da participação das diversas crianças e de certa forma uma aproximação entre adultos e crianças. Esse envolvimento foi observado como sendo propício para que as crianças participassem como membros ativos e se sentissem estimuladas a exercerem a solidariedade nos processos de socialização. Pois com a presença atuante do adulto C nos empreendimentos dos pequenos, estes quase sempre entravam em acordo para dividir seus brinquedos, suas descobertas, brincadeiras ou objetos que traziam de casa com outras crianças. Observamos que nesses momentos as relações que se desenrolavam eram de certa forma mais amigáveis, tranquilas e contornáveis⁶⁸.

Constatamos que nessas situações e os excertos o demonstraram tanto as meninas como os meninos se beneficiavam pelo fato de sempre estarem compartilhando coisas novas entre si. Outro ponto de destaque era a importância e a valorização do desenvolvimento e promoção da autonomia por parte do adulto C. A autonomia proporcionada quase sempre exigia acordos e negociações no grupo, o que freqüentemente possibilitava às diferentes crianças conviverem de forma mais harmônica entre si e com o adulto C. Isso foi possível de se observar nos dois episódios narrados acima: o do carrinho do Felipe e da timidez da Nicole. Esta ficou imobilizada sem cantar por causa de sua timidez. Já no caso de Felipe, o adulto C negociou que ao disponibilizar seus carrinhos para a organização de uma brincadeira, era importante que este permitisse a participação de todas as crianças, explicando que na creche não havia muitos brinquedos, assim, quando se traz algum de casa pode-se dividi-lo e também organizar outras brincadeiras diferentes. O menino, não hesitando em aceitar o acordo, partilha seu brinquedo com todos, o que proporcionou uma gostosa brincadeira no grupo, incluindo a participação do adulto. Esta

⁶⁸ Kramer e Bazílio (2003), versando sobre a solidariedade nas instituições educacionais nos fazem o seguinte alerta: a reversão do quadro de iniciação de crianças e jovens na violência exige políticas sociais e investimentos numa perspectiva de inclusão, ou seja, a garantia de formas sadias e solidárias de inserção social, oferecendo modelos de socialização e de construção de identidade em que uma cidadania política, social e cultural possa se consolidar (Idem, p. 115).

era uma prática comum do adulto C, o qual em muitos dias trazia diversos objetos, brinquedos, fantasias, maquiagens, CDs, livros de casa e os usava como exemplo nos acordos com as crianças, desenvolvendo o sentido da solidariedade, partilha e aguçando a dimensão lúdica. Nesse caso, proporcionar o desenvolvimento da autonomia não é deixar as crianças largadas para fazerem o que quiserem e de qualquer forma ou, o que é ainda pior, deixar as crianças sem qualquer tipo de mediação, lançadas à própria sorte; ao contrário, é estar junto se envolvendo com plena atenção ao mais tênue sinal de suas decisões e das escolhas que realizam. Parafraseando Paulo Freire (1996), consideramos “que educar exige respeito à autonomia do ser do educando, no sentido de não afogar a liberdade e de permitir ao Outro ser curioso e inquieto. Portanto, para o autor, a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Tais ações revelam, a um só tempo, que a criança é um ser humano em desenvolvimento e que a condição para a autonomia passa pela total mediação do adulto.

Nesses episódios de socialização, constatamos que quando o adulto C conseguia ativar a autonomia com o grupo de crianças, criava oportunidades para conhecer cada uma delas, com respeito à individualidade, à condição social, cultural, étnica e econômica de cada menino e menina. Sendo assim, faz sentido dizer que “autonomia envolve formar pessoas que saibam trilhar os seus próprios caminhos, traçar a sua história, tomar decisões, construir a autoria e a liberdade. Dessa forma, educar para a autonomia implica possibilitar ao educando a construção das suas regras de conduta, visando à responsabilidade individual e coletiva que permite a convivência humana”. (TRISTÃO, 2004, p.137).

Neste caso, podemos afirmar que a participação desse adulto tornava-se indispensável nas interações entre as crianças. Isso lhe possibilitava conhecê-las melhor e vice-versa. Cabe ressaltar que seu envolvimento era algo irradiador da possibilidade de construção de um trabalho pedagógico mais próximo das crianças e, mais distante das técnicas, modelos ou cartilhas que apresentam um discurso monológico, isto é, o adulto falando para as crianças e não com as crianças. Neste caso, via-se a dialogicidade como sendo a essência da educação.

Constatai, também, que as crianças formavam seus grupos e, quando sozinhas, raramente deixavam que outras crianças que não pertencessem ao grupo pudessem

participar da brincadeira. Destaco aqui que, quando da entrada de crianças novas na turma, estas tinham grande dificuldade para se relacionar com outras crianças já inseridas no grupo. Porém, com a intervenção e a motivação do adulto C, os laços de amizade eram iniciados com maior facilidade e rapidez. Então, o que comecei a perceber pelos registros escritos e fotográficos é que, com a presença atuante dos adultos nos processos de socialização, as crianças conseguiam melhor se organizar em grupos para brincar e se relacionar, tanto no espaço da sala de referência como no espaço do parque. Portanto, reafirmamos que a produção da cultura de pares não exclui a participação dos adultos, conforme podemos perceber neste excerto do diário de campo:

Hoje chego na sala e percebo uma criança nova no grupo. Analu brinca com Mirelly, Makelly e Danielli com um estojo de maquiagem que trouxe de casa, a menina que estava recente no grupo fica ao lado das três, observando seriamente a brincadeira. O adulto C se aproxima e pergunta para ela: Você quer brincar com as meninas, Carolina? Ela responde: Eu quero, mas elas não deixam, porque eu não sou amiga delas. Esse adulto sai da sala e em seguida volta com um estojo grande de maquiagem e um espelho, organiza uma mesa com o material que trouxe, pendura o espelho na parede e após pergunta: Quem quer brincar comigo e a Carolina de salão de beleza? Quase todas as crianças se aproximam e juntos começam a brincar de se maquiar, ela organiza um salão de beleza. Vai mediando a brincadeira e procurando aproximar as meninas, desencadeando laços de amizade entre elas e a Carolina. Percebo que logo em seguida as meninas interagem com Carolina, juntas agora uma maquia a outra e trocam utensílios entre si. (Excerto do Diário de Campo do dia, 10/05/2004).

Deste modo, torna-se importante também nos perguntar: afinal, por que as crianças, quando estavam sendo mediadas por relações que expressavam contradições e tensões entre elas e os adultos, a transgressão era mais constante no cotidiano da creche? Como ficaria a participação da menina Nicole se o adulto C não estivesse acompanhando a brincadeira? Por que o envolvimento do adulto com o grupo suavizou a repressão deste frente ao jeito de ser de Nicole? Como ficaria a situação da menina Carolina no grupo que de antemão a excluiu, sem a mediação deste adulto? De que maneira isto nos toca e nos faz pensar sobre a participação dos adultos nos processos educacionais, sociais e culturais com as crianças pequenas na creche? O que as crianças na produção de suas culturas de pares

nos mostram e nos dizem a respeito dos processos de socialização? Que indicativos as culturas de pares nos trazem para pensarmos o processo pedagógico nas instituições de educação infantil?

No que tange às relações dos profissionais da creche, nossa tendência é acreditar que ser professor/a de crianças pequenas (aqui estenderia a análise para outros segmentos da educação institucional) exige o reconhecimento do que elas estão nos comunicando ao longo de suas experiências de socialização. Nesta direção, Sarmento (1997, p.65) aponta que se pretendemos considerar que as crianças possuem “algum grau de consciência dos seus sentimentos, idéias e expectativas e que são capazes de expressá-los, nós adultos precisamos escutá-los e tê-los em conta”. O autor coloca as crianças em posição privilegiada nos processos educacionais, ou seja, indica-as como atores sociais que juntos aos adultos podem exercer as suas pontencialidades.

De nossa parte, não pretendemos negar que são os adultos os responsáveis pela organização das *ações pedagógicas* nos contextos coletivos de educação para as crianças pequenas, e muito menos declarar que o professor deixe de ser professor, coordenador e “limitador” de algumas atitudes entre as crianças. Contudo, não estamos profetizando que o profissional da educação infantil precise abdicar de sua postura para construir relações de parceria com os meninos e as meninas usuários/as dos serviços da creche; nossa intenção é enfatizar que as crianças não estão totalmente subsumidas à ordem institucional que está, em primeira instância, definida pelos adultos, elas (as crianças) como foi intensamente visto nos registros aqui transcritos, mesmo com nuances mais sutis, estão desenvolvendo seus processos de socialização que precisam ser identificados e considerados pelos adultos com quem estão convivendo.

É neste ponto que os estudos realizados nas creches italianas⁶⁹ também contribuem com esta investigação, pois neles “as crianças são vistas como parceiros de trocas diversas e condutores de iniciativas próprias”. (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p. 91). Por outro lado, em nenhum momento, desconsideram a importância da relação que os adultos estabelecem com os meninos e as meninas e nem mesmo relegam-nos a um

⁶⁹ A metodologia das instituições italianas (assim denominada a nova metodologia pedagógica das creches na Itália) tem merecido atenção, bem como tem fomentado reflexões enriquecedoras sobre as práticas cotidianas com as crianças pequenas, e pode contribuir para uma nova postura educativa nas instituições que recebem a infância pequena no Brasil. É com esse espírito que nos reportamos a essas pesquisas neste trabalho.

segundo plano, pois os dois atores – crianças e adultos – precisam estar juntos relacionando-se, interagindo entre si, complementando-se e, acima de tudo, produzindo a cultura e a história de seu tempo. Os adultos em vez de suprimirem o tempo destinado às manifestações das culturas infantis, devem procurar ampliá-lo e vivê-lo em conjunto com as crianças. Na compreensão de Malaguzzi (1999), “para que os processos de socialização possam motivar a aprendizagem e a autonomia intelectual infantil, deve ser criada uma ampla rede de intercâmbios recíprocos entre criança/criança e adulto/criança”.

O trabalho dos pesquisadores italianos tem fomentado grandes debates em torno da descentralização das ações nos contextos educativos para crianças pequenas, no entanto, nos parece ainda não terem encontrado eco. Uma dedução, porém, parece ser plausível: “nos processos sociais e culturais são os adultos (profissionais) os mediadores responsáveis para perceber as crianças como atores sociais ativos”. (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p.93). cremos, com esta pesquisa, complementar as orientações dos autores italianos, pois mostramos que, em certas situações, quando foram criadas oportunidades de intercâmbios recíprocos (criança/criança; adulto/criança) como também para a compreensão de regras, tempos, palavras, gestos, desejos, vontades, pensamentos, ações..., as crianças revelaram-se ativas, receptivas e solidárias.

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 da instituição.

Seguindo nossa linha de argumentação, convém novamente frisar que a crítica que assumimos é aos modelos de socialização e educação “marcados por mecanismos institucionais de transmissão de comportamentos sociais” (DURKHEIM, 1984), chamando a atenção para uma “espécie de desvio que reduz o processo educativo apenas ao conjunto das atividades dirigidas “intencionalmente” pelo professor, desqualificando outras iniciativas e relações que estão ocorrendo nesse mesmo ambiente (entre as crianças por exemplo)”. (SILVA FILHO, 2004, p.119).

Nos registros dos diários de campo e fotográficos são muitas as situações que evidenciam ocuparem as crianças a centralidade nos projetos educativos, nas relações com o adulto C. Tal perspectiva permite respeitar as variações da cultura humana, perceber as

manifestações e criações culturais das próprias crianças, possibilitando a construção de uma *pedagogia da reciprocidade*, de que falam os estudos dos italianos. Essa prática efetivava um verdadeiro diálogo com o universo das crianças pequenas, criando uma gama de relações que favoreciam a construção de um espaço democrático e cidadão na creche. Vejamos alguns registros fotográficos:



pesquisadora Tullia Musatti (1998), discutindo sobre as modalidades e problemas do processo de socialização, em uma creche italiana, descreve que as crianças não são indiferentes à presença, atividade e sentimentos das outras crianças e dos adultos; elas não os consideram somente como obstáculo no desenvolver de sua própria atividade, desejos e afetos; com eles entrelaçam atividades, jogos e relações afetivas de acordo com processos de sociabilidade que possuem tanto aspectos de semelhança quanto de diversidade. Assim, chama a atenção para a relevância da presença dos adultos nos processos de socialização das crianças.

Segundo ela,

é importante reformular o papel do adulto/educador(a), dentro da creche, de única e principal referência relacional e estimuladora de conhecimentos a um papel mais sutil, mas também mais complexo, de quem garante as relações harmoniosas entre as crianças e um ambiente no qual ele próprio é, ao mesmo tempo, protagonista e cenógrafo (Idem, p. 201).

Nesta perspectiva, os italianos prescrevem que a função dos adultos (profissionais), quando se pretende uma Pedagogia das Relações, é decisiva e essencial, como facilitadora das trocas sociais entre os atores: como criativa, ao compor os espaços e ao propor as atividades; como sensível, ao acolher os pedidos e ao elaborá-los; e como respeitador de preferências individuais.

Voltando à nossa creche, ao que nos parecia, o adulto C se apresentava como uma pessoa dinâmica. Dinamismo que o levava a ter participação ativa em quase todos os momentos com as meninas e os meninos, procurando relacionar-se com todas/os de maneira a acolher suas preferências e singularidades, bem como procurava, sempre que possível, contextualizá-las com o grupo de crianças. Seus encontros proporcionavam momentos de alegria, vivacidade, inteireza e, assim sendo, construindo processos de socialização em que as crianças realmente eram tidas como atores sociais. Utilizando-nos mais uma vez das análises dos italianos, podemos dizer que o adulto C, como profissional apresentava-se “por inteiro para educar a criança inteira”. Talvez isso viesse a propiciar que as próprias crianças expressassem o desejo de estarem se relacionando o tempo todo com o referido adulto, pois a relação de proximidade deste com as crianças favorecia as interações dentro do grupo, o que proporcionava nas meninas e nos meninos uma certa confiança:



Felipe está postado no canto do espelho, Matheus se aproxima e pergunta porque ele está sem camisa, Felipe responde que vai para uma festa, o adulto C que está ao seu lado questiona: Felipe, você vai para uma festa, posso ir junto? O menino responde que primeiro é preciso se “arrumar toda” para ficar bem bonita. O adulto C fala: Como que eu vou me arrumar se não posso ir no cabeleireiro? O menino responde: Deixa que eu te arrumo. A (profissional) senta e solta os cabelos. Felipe começa a penteá-los, aproximam-se Gabriel, Glaúcia, e Matheus e dizem que também querem ajudar a arrumar a (profissional);

Felipe retruca negativamente: Só eu que irei arrumar, tá. O adulto C segurando a mão do menino fala: Felipe no salão de beleza existem várias pessoas que trabalham juntas, que são os auxiliares (e continua explicando)... então vamos deixar os amigos também participarem, né. A Glaúcia pode ser a ajudante, o Matheus o outro cabeleireiro (...). O menino concorda e a (profissional) combina para pegaram pentes, frascos de objetos de beleza, fitas coloridas e começam a organizar o salão de beleza. Após a arrumação, o que acaba envolvendo outras crianças também, inicia-se a brincadeira que se estende por quase toda a manhã. (Excerto do Diário de Campo do dia, 11/05/2004).

Pela situação acima descrita, vimos que as crianças se apresentam muito entusiasmadas nas inter-relações com o adulto C, o que fazia com que este observasse o comportamento das crianças e procurasse se colocar como uma “ponte” entre elas, para que compartilhassem suas vivências com o grupo de maneira geral, ou seja, que não excluíssem certas crianças nas produções das culturas de pares. Comumente esse adulto introduzia-se nas atividades ou brincadeiras das crianças, intervindo junto às meninas e os meninos, já

que constatava existir uma tendência por parte de algumas crianças em não aceitar outras nas brincadeiras. É certo que esse compartilhamento e essa comunicação entre o referido adulto e as crianças ocorria principalmente porque este preferia ficar entre os/as pequenos/as a ficar entre os outros adultos, característica muito peculiar deste profissional. Era muito comum observar as crianças disputando brinquedos, lugares no tapete, na mesa, xingando-se com palavrões, jogando pedras uns nos outros quando estavam no parque, agredindo-se para utilizar o único balanço da creche, etc.. Essas eram situações diárias e concretas nas relações entre as crianças no cotidiano da creche. Contudo, convém lembrar que quase todas as crianças pertenciam à mesma comunidade e mesmo que algumas fossem procedentes de outros municípios e Estados, na sua grande maioria moravam no “Morro” próximo da creche. Este tinha no seu cotidiano o retrato de uma comunidade que vivia com o tráfico de drogas, injustiça social e exclusão econômica, como já abordamos na parte da contextualização. Tal situação evidenciava a importância de os adultos estarem interagindo com as crianças percebendo suas diferenças e buscando a superação das dificuldades sociais e culturais. Falo isto por ter percebido que nas relações do adulto C com as crianças, estas demonstravam-se receptivas às suas orientações, algo que não acontecia com outros adultos, já que geralmente as relações destes com as crianças eram conflituosas. Poucas vezes as crianças acatavam as suas determinações, que, como já foi dito, eram sempre impositivas, inculcando no imaginário das meninas e meninos o cumprimento à obediência de regras e submissão à ordem. Por parte das crianças acredito que esta diferença se dava pelo fato dos adultos A, B e D se manterem quase sempre distantes delas e quando se manifestavam eram mais para reprimir do que para dialogar. Como já explicitiei, não existia um canal de comunicação algo que com o adulto C era visivelmente perceptível. Neste sentido, compartilhamos a opinião de Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.204) quando nos alertam que temos que “evitar transformar o outro no mesmo que eu”. Será que era isso que faziam os adultos A,B e D? Pelo que foi exposto impunham de “cima para baixo” os processos de socialização. Os autores, continuam alertando que, “temos que nos posicionar em outro lugar que não seja onde o outro é o problema para o qual somos a solução, renunciar a ser o mestre da verdade e da justiça”. (Idem). Este parece-nos o caminho para se construir as bases contestatórias do atual sistema educacional vigente, característica presente nas relações do adulto C com as crianças pesquisadas.

Dessa forma, considerando o que escrevemos na primeira seção (Processos de socialização em ação) e o que estamos analisando nesta, podemos verificar que a maior ou menor participação e envolvimento dos adultos em relação as crianças, é elemento importante na diferenciação dos processos de socialização na creche, com conseqüências imediatas para a valorização e a expansão da cultura de pares ou para sua inibição e redução. A participação e o envolvimento não podem ocorrer somente quando as crianças estão vivendo situações de conflito, agressões ou transgressões, pois as crianças demonstravam prazer, satisfação e entusiasmo com a presença dos adultos em suas brincadeiras, ou seja, quando dançavam, cantavam, corriam, inventavam, brincavam de faz-de-conta ou na cabana de casinha, etc.. O que quero deixar registrado aqui é a importância do envolvimento dos adultos nos processos de socialização que são estabelecidos no cotidiano da creche.

3.3.2.1 – Outras Linguagens

As crianças estão brincando livremente no espaço da sala de referência. Observo que está junto a mesa Ricardo, com diversas peças de jogos de montar. O menino, com a colaboração de Rafael, organiza uma longa estrada sobre duas mesas. Os dois, com carrinhos pequenos, brincam silenciosamente, eles dificilmente utilizam a linguagem oral para se comunicar. Em um determinado momento, Ricardo constrói uma barreira na estrada dificultando a passagem dos carros. Rafael olha atentamente para o menino, dá uma risadinha e tenta ultrapassar a barreira posta por Ricardo. Percebo que eles se comunicam somente com os movimentos dos braços e por trocas de olhares, mas mesmo assim a brincadeira flui, como se tudo fosse previamente combinado. Após alguns instantes o adulto C pede para as crianças guardarem os brinquedos e sentarem no tapete. Ricardo e Rafael não atendem e continuam a brincadeira. Assim, a (profissional) pega uma caixa grande se aproxima de Ricardo e Rafael e pede para eles guardarem os brinquedos que estão utilizando. Os meninos, imobilizados, não brincam e nem guardam os brinquedos. O adulto C se abaixa na altura das crianças e propõe: Vamos guardar para conversarmos no tapete. Ricardo faz um gesto acenando negativamente com a cabeça, a (profissional) fala para os meninos: Sei que

vocês gostam de brincar juntos, vamos combinar assim, vocês continuam a brincadeira e quando não quiserem mais, guardem aqui e vão lá pró tapete conversar com a gente, tá. Os meninos se entreolham balançam a cabeça e voltam a brincar na mesa. O adulto senta no tapete com as outras crianças do grupo. (Excerto do Diário de Campo do dia, 19/04/2004).

Em seus processos de socialização as meninas e os meninos apresentavam múltiplas linguagens para se comunicar entre si e com os adultos. Das linguagens apresentadas gostaríamos de destacar as não-verbais, tais como: o gesto, o olhar, o movimento, o corpo, as posturas, o toque, o silêncio... Constatamos que algumas crianças que quase não se expressavam verbalmente, buscavam utilizar diferentes formas de comunicação para além da linguagem oral, informando o que gostavam ou não de realizar na creche. No excerto acima podemos perceber o quanto os adultos precisam estar atentos para as diversas linguagens das crianças. Com muita *sutileza* e valorização, o adulto C redirecionava algumas posições, decisões, em virtude de sua atenção às experiências apresentadas pelas próprias crianças com seus pares, bem como reconhecia as linguagens não-verbais como algo legítimo das relações e manifestações na infância. No episódio selecionado, acima, aparece claramente o que estou definindo como sendo *outras linguagens*.

Fica clara a importância de os adultos lançarem um olhar e uma escuta atenta para as manifestações das crianças com seus pares, assim como desenvolver a sensibilidade para conhecer os universos culturais infantis, a fim de permitirem que os meninos e as meninas se comuniquem, que estabeleçam relações sociais, pelas quais possam enunciar seus sentimentos, pensamentos, sonhos, atitudes, enfim suas múltiplas linguagens, em consideração à intensidade dos relacionamentos que eles/as estabelecem entre si, captando as diversas dimensões que compõem o sujeito humano e principalmente sem anular a riqueza das potencialidades, dos desejos e da subjetividade das crianças. Quando falo da necessidade de *lançar um olhar e uma escuta atenta* para as *múltiplas linguagens* das crianças, estou me reportando novamente às contribuições teóricas da perspectiva italiana de educação para a infância. Por esse enfoque, estamos iniciando um jeito de educar nossas pequenas crianças por meio da *observação*, já que entendemos que esta seja uma das

formas de realmente percebê-las e conhecê-las, ou seja, no interior dos processos de socialização. É neste sentido que Gandini e Goldhaber (2002) nos falam que cabe “ao professor desenvolver uma prática de olhar e escutar atentamente os modos de ser e pôr-se no mundo das próprias crianças, apreendendo e respeitando as crianças pelo que elas são”. Reforçando essa assertiva, cito Paulo Freire (1996, p.20) para quem “é preciso ouvir os ditos e não-ditos, ouvir falas, gestos e silêncios, se faz necessário considerar a importância das experiências que as crianças vêm protagonizando”. E complemento o raciocínio com palavras de Porto, apud Tomazzetti (2004, p.96): “acolher e escutar são duas ações elementarmente humanas de reciprocidade e solidariedade”.

De fato, percebemos que quando os adultos possibilitavam às crianças relacionarem-se com seus pares, estas protagonizavam cenas muito ricas, originais e espontâneas. Vejamos por exemplo o episódio entre Ricardo e Rafael: por um longo período de tempo a linguagem predominante na brincadeira era o *silêncio*, os *gestos* e a *troca de olhares*. Constatamos que os meninos conseguiam se entender muito bem apenas pelo movimento dos olhos, os quais comunicavam e davam sentidos às ações e às relações, naquela situação específica. Destacamos aqui que este episódio pode contribuir para romper com as regularidades construídas em torno da categoria infância que foram postas ao longo da história da humanidade, já que ele nos mostrou o quanto as crianças se expressam de maneiras diferentes e com posições muito peculiares em relação ao que gostam de se envolver. Para tal reconhecimento, é necessário que o adulto disponibilize tempo e espaço no cotidiano do trabalho para conviver com as diferenças das crianças. Diferenças e peculiaridades que precisam ser respeitadas nos espaços coletivos de Educação Infantil, para assim proporcionarmos ambientes favoráveis à experiência das meninas e dos meninos. Pois observei que os toques, as carícias, os olhares, o silêncio, os sons denotam um diálogo não-verbal bastante significativo das interações e relações que iam se configurando na creche!

Nas reflexões de Becchi (1994, p.83), entrar em sintonia com as *outras linguagens* das crianças significa:

dar palavra à infância, isto é, de abordá-la para além de figuras retóricas com a intenção de falar consentindo a resposta, permitindo uma comunicação não só no verbo, mas também no gesto e no signo, no movimento e no caminho, no silêncio e no sintoma e dando espaço e direito a tais linguagens.

Segundo algumas pesquisas na área da educação infantil (COUTINHO, 2002; BÚFALO, 1997; PRADO, 1998; ÁVILA, 2002; ROCHA, 1999), as linguagens não-verbais são conhecidas, mas pouco estudadas no Brasil. Ávila (Idem, p.141) nos informa que no norte da Itália, essa temática é alvo de estudos que encontram repercussão na prática educativa das professoras das creche e pré-escolas. Deixamos registrado neste trabalho o apelo à necessidade de os adultos reconhecerem e considerarem todas as linguagens (principalmente as não-verbais) como expressões, emoções e sensações corporais das crianças.

Retomando à cena protagonizada pelas crianças e transcrita acima, podemos perceber que Ricardo e Rafael, mesmo não verbalizando a vontade de continuar brincando entre si, no momento em que o adulto definiu que seria hora de guardar os brinquedos, este imediatamente entendeu a mensagem pela imobilidade do olhar dos pequenos, permitindo-lhe analisar a situação antes de agir de maneira autoritária. O adulto C repensou e refletiu sobre a sua decisão, que logo foi redirecionada frente às manifestações expressas pelos meninos. Pudemos constatar que a dissonância entre a vontade do adulto e a vontade das crianças foi percebida não como manifestação de desobediência frente a uma dada determinação, mas como expressão de duas perspectivas distintas: a da criança e a do adulto.

Neste sentido, reiteramos a necessidade de os adultos privilegiarem tempo e espaço para as manifestações culturais da infância. Brougère (1995, p. 61) em seu estudo sobre a temática “Brinquedo e Cultura” aponta que “o processo de socialização no jogo permite à criança se integrar ao “socius” que a cerca, assimilando seus códigos, permitindo instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade tanto no plano verbal como no não-verbal”. [grifos do autor]. Pelo excerto, evidencia-se que os meninos comunicaram sua preferência ao adulto que estava os acompanhando, mesmo não a expressando verbalmente. Desta maneira, podemos perceber que as crianças nos dizem algo mesmo quando não falam, ou seja, que o silêncio também precisa ser compreendido e apreendido!

Sendo assim, no momento em que o adulto demonstrou que conseguiu relativizar seu ponto de vista, nos é possível reconhecer que a criança não apenas quer ser

socializada, mas por meio das diversas formas de se relacionar com seus pares, elas mesmas estão socializando-se.

Com base nessa compreensão, fica claro que muito mais do que ocupar uma posição de simples aprendiz, a criança com seu jeito próprio de ser, estar e agir no mundo, pode dar-nos pistas não verbais para que construamos proposições pedagógicas e formas de socialização que a respeite em suas especificidades (ROCHA, 1999; FARIA, 1999; BONDIOLI e MANTOVANI, 1998; FERREIRA, 2002; MOSS, 2002; MALAGUZZI, 1999).

Nesta direção, a não-repressão do adulto na situação descrita no excerto não foi falta de autoridade, mas um estímulo à *autonomia* das crianças, o que possibilitou valorizar e considerar as manifestações de *outras linguagens* das crianças, não as limitando a um *momento em que todas precisassem sentar na mesma hora para conversarem sobre algo*. Lembremo-nos aqui da seção que versou sobre as contradições e tensões nos processos de socialização entre adulto e crianças, na qual analisei situações de uniformização das atividades quase sempre pré-definidas pelos adultos.

Na minha compreensão, uma das diferenças demonstrada pelo adulto C em relação aos outros adultos da creche em pauta, era a atenção às linguagens não-verbais do grupo de crianças observadas, a não-preocupação exagerada com a disciplina e o controle sobre as meninas e os meninos, o que também lhe possibilitava maior participação nos diversos momentos e movimentos da rotina institucional, e tempo para *curtir as crianças*⁷⁰. Nessas situações, as relações entre adultos e crianças tinham o sentido de auto-ajuda no enfrentamento de um problema, dificuldade, disputa, decisões, expressões e sinais de quem acreditava nas potencialidades dos seus educandos, contagiando-se pelo “embelezamento das crianças na constituição de suas culturas de pares” (CORSARO, 2002, p.132), das quais demonstrava participação e não simplesmente preocupação em conduzir as crianças.

Na pesquisa realizada pelas italianas Ongari & Molina (2003), o componente “socialização” é considerado como constitutivo para garantir as melhores oportunidades de expressão e construção das dimensões humanas. Sendo assim, destacam a importância de saber observar a criança, perceber os desejos, compreender as necessidades/exigências,

⁷⁰ Expressão usada pelo adulto C nos momentos em que se envolvia nas brincadeiras e quase sempre perdia o horário de alguma atividade (como almoço, sono...) estipulado pela rotina da creche.

saber ouvir, partilhar escolhas e conquistas, alegrar-se dos seus progressos, encorajar a autonomia, garantir um dia tranquilo, acariciá-la quando triste ou desejosa de receber calor, dar segurança, não se aborrecer dos seus caprichos, ser um ponto de referência, respeitar cada individualidade e subjetividade (ritmos/tempos/deslize), preocupar-se concomitantemente com as características específicas de cada uma e da turma para organizar atividades e favorecer a superação de dificuldades.

Partindo do mesmo ponto de vista, cabe considerar que na creche pesquisada o adulto C me apresentou maneiras muito peculiares de se relacionar com as diferentes crianças. No que tange à dimensão da comunicação via *linguagens não-verbais* privilegiada com as meninas e os meninos, foi possível perceber o desenvolvimento de aspectos essenciais para os processos de socialização, ou seja, iam aprendendo a dimensão da comunicação que automaticamente levava a sério as posições, posturas, marcas e características dos sujeitos que estão se desenvolvendo.

Este é o ponto central para marcarmos as crianças como partes atuantes nos processos de socialização, os quais passam a ser compreendidos aqui em uma via de mão dupla, ou seja, as crianças aprendem o que os adultos lhes ensinam, mas interpretam e recriam as situações vividas no cotidiano. Elas por meio das relações que estabelecem com seus pares e os adultos não reproduzem inteiramente os fatos da realidade, tendo com isto grandes possibilidades de transformarem a própria realidade social e cultural na qual estão inseridas. E mais: não são atores sociais do futuro, mas atores no presente, em função de interesses presentes. É por esse processo que afirmamos uma outra imagem da infância, contrária ao que ao longo da *História da Humanidade* foi se produzindo. Encerro esta seção com uma passagem do texto de Rinaldi (2002, p.77):

As nossas crianças precisam ser assim, elas são assim, estão à procura de desafios. Seus olhares demonstram a intenção de se comunicar, sua curiosidade e seu desejo. Estamos falando de crianças que são pesquisadoras, que procuram entender significados, que se esforçam por responder uma pergunta fundamental: O que é a vida?

3.3.3 – Adultos e crianças configurando regras e estratégias na tessitura dos processos de socialização

Venho desenvolvendo nas análises uma concepção de infância que considera as crianças como atores sociais ativos nos processos de socialização e que produzem práticas e representações a respeito do mundo com o qual interagem. De fato, as observações, registros em diário de campo e as imagens fotográficas revelam que as meninas e os meninos que vivem suas infâncias na creche, não são meros receptores de cultura. Em tal análise, venho também apontando as ações limitadoras ou possibilitadoras que os adultos (profissionais) por meio de suas relações com as crianças engendram no desenvolvimento dos processos de socialização.

Nesta última seção procuro destacar alguns elementos engendrados das regras e estratégias estabelecidas nos processos de socialização no contexto da creche. Foi a partir de algumas revelações dos adultos e das crianças que fomos percebendo o quanto os meninos e meninas interpretam regras e estratégias entre si por meio das culturas de pares, como mostra o seguinte excerto:

O adulto C retira-se da sala para ser a integradora no refeitório. O adulto B fica na sala com as crianças. Aproxima-se das crianças que estão na mesa e pede para elas não levantarem pois irá organizar a sala para a hora do sono. Karyne olha para ele e diz: Eu não quero dormir, não estou com sono. Esse adulto no meio da arrumação da sala, tirando os brinquedos dos lugares e desmontando os cantos responde para a menina: Pois é, querida, aqui na creche todo mundo dorme. Percebo que as crianças começam a levantar-se das mesas e ficam muito agitadas. O adulto B em tom de voz alterado fala: Olha, vocês precisam colaborar, pois estou limpando a sala para vocês dormirem em um ambiente limpo, tá. O menino Matheus responde: Eu não quero dormir, não estou com sono, vamos fazer diferente hoje! Em seguida Matheus senta em um canto e começa a chorar dizendo que não quer dormir. Ele é acalentado por Analu que diz: Não precisa chorar, é só você não dormir, fica igual a mim deitado no colchão de olhos abertos até o adulto C chegar. (Registro em Diário de Campo do dia, 14/06/2004).

Ao falarmos das necessidades das crianças nos contextos de educação infantil, nos reportaremos ao documento produzido pelo MEC, já no ano de 1995: *Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Embora repetitivamente citado nas pesquisas sobre/com crianças pequenas, também o transcreverei, pois esse documento consegue expressar o que há de mais relevante para o reconhecimento da infância como *tempos de direitos*. As necessidades das crianças pequenas explicitadas no documento são:

Nossas crianças têm direito à brincadeira.
Nossas crianças têm direito à atenção individual.
Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante e seguro.
Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.
Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.
Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade e imaginação.
Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.
Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.
Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.
Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS e ROSEMBERG, 1995).

Todavia, tal qual Müller (2003, p.9) apresenta, complementar a listagem com o “direito da criança à produção e vivência das culturas infantis”, o que extrapola a idéia do último fundamento do documento do MEC. Analisando-o, percebemos preocupação com a questão relacionada à identidade das pequenas/os meninas e meninos, tornando relevante sua articulação com as regras e as estratégias criadas pelas crianças para viverem sua infância na creche pelas quais produzem a cultura de pares. Sendo assim, é possível fazermos alguns desdobramentos para reflexão:

- Como garantir uma especificidade para as instituições que recebem crianças pequenas, que privilegie a educação, a produção cultural da infância, a diversidade, a pluralidade, a flexibilidade, a heterogeneidade e a aprendizagem, estabelecendo relações que promovam a emancipação da

criança? Como respeitar as necessidades individuais das crianças em contextos coletivos que primam pela homogeneização de comportamentos e atitudes?

- Como extrapolar os limites que hoje nos são colocados, que venham romper com a concepção de criança-aluno – futuro adulto bem adaptado?
- Como definir uma pedagogia para a infância de 0 a 6 anos que abarque as manifestações culturais das crianças como sendo algo específico do seu universo, sem com isto desvalorizar os conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade?

Compreendemos que na instituição de educação infantil, os espaços e tempos são ocupados por diferentes sujeitos, que se relacionam mutuamente; adultos se relacionam com crianças e crianças se relacionam com adultos, crianças se relacionam com objetos e também com diversos significados culturais. Nessa dinâmica de relacionamentos percebemos que as crianças entre si partilham estratégias para extrapolar a supremacia estabelecida pelos adultos, na perspectiva de poder manifestar suas *cem linguagens*, ou seja, viver concretamente as suas diversas formas de expressão: “o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, as linguagens, o movimento, a fantasia, o imaginário...”. (ROCHA, 1999, p.62).

No último excerto aqui citado, Analu revela a criação de uma estratégia que lhe permite ficar acordada na hora do sono coletivo, atribuindo um outro significado e uma ruptura frente àquele momento da rotina institucional. Tal expressão é partilhada com Matheus, que, ao manifestar sua insatisfação para o adulto B por ter que dormir mesmo não estando com sono, é abordado por Analu no repasse de sua estratégia para driblar a ordem determinada, de que todos precisam deitar e ficar em silêncio durante duas horas após o almoço⁷¹. Vimos mais uma vez que as meninas e os meninos socializam suas descobertas e trocam entre si estratégias de resistência. É muito interessante observar o diálogo de Analu e Matheus, quando dizem: *Eu não quero dormir não estou com sono, hoje vamos fazer*

⁷¹ Esta quantificação variava, mas na maioria das vezes as crianças deitavam às 12:00 horas e acordavam em torno das 14:00 horas.

diferente ou (...) *não precisa chorar, é só você não dormir, fica igual a mim deitado no colchão de olhos abertos até o adulto C chegar.*

Frente as expressões das crianças, verificamos que o adulto B, envolto nas atividades de arrumação do espaço da sala, não estabelece um diálogo mais profícuo com as meninas e os meninos, ele até responde aos questionamentos delas/es, porém, de maneira determinada, esclarece que as coisas já estão definidas e não podem ser mudadas ou pensadas sob outras lógicas; isto “representa não só uma ordem institucional adulta como o conhecimento, a “lei” e o poder expresso na interação vertical [dos adultos] com as crianças”. (FERREIRA, 2004, p.57). No dia-a-dia da creche percebíamos que para alguns adultos era impossível ousar fazer a rotina diferente, de experimentar outras formas de organização que lhes possibilitassem considerar o ponto de vista das crianças ou suas indicações, que, como podemos observar nas falas, são tão bem explicitadas pelo grupo. Os relacionamentos referentes ao cuidado com a higiene, sono, alimentação são muitas vezes automatizados pelos adultos, não se tendo a devida atenção às necessidades de cada criança, como ser único. Portanto, a instrumentalização de tais momentos significa tornar o sujeito mais adaptável à sociedade, desconsiderando a multiplicidade concreta da experiência infantil. Neste ponto é importante fazer referência mais uma vez às reflexões de Siebert (1998, p.82):

A maior parte do relacionamento com a criança pequena passa através desses gestos aparentemente inócuos e naturais, como a nutrição e a evacuação. Trata-se de atividades cotidianas, por definição, repetitivas, necessárias, inevitáveis embora cada vez imensamente significativas e únicas, básicas pela qualidade do relacionamento e, em geral, pela formação do caráter da futura pessoa adulta. Antes de tudo, deveriam ser atividades prazerosas para a criança, mas muitas vezes não o são mesmo.

Diante disso e voltando à creche questionamos: seria tão difícil mudar o momento do sono levando em consideração as reivindicações das crianças? O que as crianças poderiam fazer em vez de serem silenciadas durante as duas horas de descanso? Quais possibilidades de mudanças para a “hora do sono” as crianças apresentariam se lhes fosse oportunizada a chance de expor seus pensamentos? O que o menino Matheus queria dizer ao expressar *vamos fazer diferente hoje*? Que outras relações os adultos poderiam

proporcionar as crianças, em vez de estabelecer uma certa rigidez para que todas durmam ao mesmo tempo?

Comumente o grupo de crianças manifestava suas indignações e insatisfações por ter que dormir no horário após ao almoço, porém, no tempo em que fiquei na creche, tal desconforto demonstrado pelas/os meninas e meninos não foi considerado. Assim como Analú que apresenta uma estratégia de resistência para o inconformismo de Matheus frente à obrigação de ter que deitar para dormir, muitas crianças ficavam durante a “hora do sono” se remexendo de um lado para o outro sem conseguir dormir. Olhavam para o teto, comunicavam-se por meio de gestos e olhares, ficavam “escavacando” os colchões, ou disfarçando, tocavam com o pé o colega do lado ou ainda escondiam livros e brinquedos embaixo da almofada e do colchão para poder brincar enquanto os adultos não viam.

Para situações como essas, Jobim e Souza (apud BÚFALO, 1997, p.26) faz a seguinte observação:

A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. (...) Construindo seu universo particular no interior de um universo maior e reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, através do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade social pode adquirir.

No nosso caso, verificamos que havia um descompasso entre a vontade do adulto e a das crianças. Porém, o que prevaleceu como regra e estratégia para os relacionamentos naquele momento foram as determinações do adulto, mesmo sendo contrárias às necessidades das crianças. Sendo assim, “o potencial de segregação e de autoritarismo presente nas relações pedagógicas não permite à criança construir o seu próprio universo, desrespeitando, inclusive, a complexidade que tal construção exige”. (QUINTEIRO, 2002, p.37). A autora complementa a reflexão fazendo uma crítica às instituições de educação:

Cortada profundamente pelo autoritarismo social e por este tipo de pedagogia a instituição [educacional] não apenas rouba da criança a sua possibilidade de **viver a infância**, mas sobretudo coloca-a à margem do processo de escolarização, levando essa a engrossar o contingente da exclusão social (Idem p, 37). [grifos nossos].

Neste sentido, constatamos que os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação, com vigilância e controle sobre as ações das crianças no cotidiano institucional. Tal postura desconsidera as meninas e os meninos como sujeitos sociais, inclusive não reconhecendo seus direitos, já conquistados na legislação brasileira⁷². Uma das explicações para esta questão é que a cultura adultocêntrica que impera em nossas instituições de educação infantil, leva os adultos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Isto ocorre porque as marcas culturais adultocêntricas são usadas para impor um significado à experiência das relações sociais no contexto da creche.

Agostinho (2003, p.129) lembra-nos que a relação entre adultos e crianças “requer esse exercício de apurar o olhar para o encontro com uma racionalidade diferente da nossa, mas que mora em nós, criança que fomos, marcada em nossos corpos históricos e corações pulsantes por felicidade”. Há, evidentemente, diferentes linguagens que pertencem ao universo infantil que foram paulatinamente esquecidas ou nunca vivenciadas pelos adultos que recebem as crianças em instituições de educação.

Diante disto, ficamos a pensar: o que faz os adultos não viverem mais as múltiplas linguagens com que foram presenteados na infância? Por que será que elas ficam esquecidas/adormecidas, se proporcionam às crianças tanta felicidade, movimento, expressão, liberdade, fantasia, imaginação.... Será possível algum dia ver os adultos buscarem nas crianças subsídios para viverem de forma plena a vida, ou ainda, algum dia olharão para as crianças de maneira a admirar e respeitar seus jeitos de ser, sem espanto, assombro, mas com satisfação e contentamento pela forma que vivem essa fase da vida⁷³? Como se desvincular do autoritarismo, da prepotência e do atraso de uma educação castradora do prazer? Parece-nos que o caminho é pensar em uma educação que procure outras trilhas, no intuito de construir e viver a liberdade, a democracia e a autonomia. Todas instituídas no paradigma do prazer, da espontaneidade, da diferença, da diversidade e da criatividade. Quem sabe este é o segredo para superar as turbulências que o mundo nos apresenta!

⁷² Refiro-me ao Estatuto da Criança e do Adolescente de (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

⁷³ Parafrazeando Patrícia Ghedini, temos de deixar que as crianças nos envolvam, temos que lhes dar espaço para que expressem sua criatividade, enquanto aprendemos, através delas, a não sufocar a nossa, ou ao menos reencontrar o que dela sobrou. (1994, p.208).

Talvez então superaríamos discursos como estes de que profissionais faziam uso, pelos quais insistiam em controlar e repreender as crianças em suas manifestações: *Isto não pode; Vamos parar; Agora chega; É para ficar quietinho no tapete; Quem não obedecer, fica sem brincar; Vá sentar naquela cadeira e não levanta mais; Vamos ficar bonitinho; Todos sentados agora; Só ganha quem estiver sentado no lugar* (Registro em Diário de Campo). Assim como Prado (1998), constatee que o processo de socialização para alguns profissionais assumia uma relação pedagógica por meio de uma ação educativa que submetia a conduta das crianças às normas preestabelecidas que serviam como instrumento de alienação dos sujeitos, negando e substituindo, de forma autoritária e arbitrária, a construção de significados e de conceitos pelas crianças, e aqueles advindos da própria observação direta, da apreciação e do questionamento das normas, efeitos e condutas.

Rosa Batista (1998) em sua pesquisa de mestrado também mostra-nos que as creches estão estruturadas sob rotinas rígidas, uniformes e homogeneizadoras, as quais dificultam a expressão das singularidades e especificidades de cada criança, nas quais não há espaço para escolhas. Ao chegarem a essas instituições meninos e meninas encontram uma rotina diária que é comum a todos os grupos e mais ou menos comum em todas as unidades educativas (hora de entrada, hora do café da manhã, hora do parque, hora do almoço, hora do sono ou descanso e, assim sucessivamente até o final do dia). E assim não há lugar para escolhas: as ações dos adultos acabam subordinadas a essa seqüência hierárquica, cabendo-lhes adequar os diferentes ritmos das crianças ao ritmo único da rotina da instituição.

No nosso caso, verificamos que os adultos ao exigirem das crianças o “bom comportamento” (ou seja, agir respeitando as normas disciplinares da instituição), acabavam impondo sobre elas um controle excessivo. Fato este que os levava a manipular aspectos da própria cultura infantil para submeter as crianças a padrões sociais em prol de uma “boa educação”, que, como já mencionei, geralmente estavam ligados à adaptação e à conformação às regras e estratégias definidas pelos próprios adultos. Assim, exercer a coerção não é uma autoridade explícita, pois certos adultos em muitos momentos recorriam ao imaginário infantil. Reconheço que há que se ter uma certa disciplina em um grupo com 23 crianças, mas também percebemos que a criança deve ter garantido seu espaço/tempo de

manifestação, participação, expressão e comunicação. Destacamos duas cenas do diário de campo, que evidenciam o que acabei de argumentar:

Analu pede para o adulto C pegar a maletinha com os livros de história. Este explica para ela que irá sair para organizar o refeitório, pois será o organizador. Mas que pedirá para o adulto A colocar o CD das histórias. Em seguida pede para o adulto A ligar o som e chama as crianças para escolherem os livros. Após a saída do adulto C da sala, o adulto A tira os livros das crianças e pede para que todos fiquem sentados na minhoca, salientando que para ouvir é preciso silêncio. Ele coloca uma cadeira na frente das crianças e chama Analu para sentar. Após coloca a história da Chapeuzinho Vermelho no ponto do CD e entrega o livro para a menina. Esta reclama dizendo: Eu quero contar a história da Pequena Sereia. O adulto A diz: Não, eu defino e se você reclamar chamo outra criança. A menina responde: Tá bom, eu conto. Ele, em tom de voz alta olha para o grupo e fala: Quem levantar não vai contar a história e já vai para o colchão dormir. As crianças sentam atentas em frente de Analu e ele começa a organizar a sala para a hora do sono. (Excerto do Diário de Campo do Dia 21/06/2004).

Hoje a adulto C se vestirá de bruxa. O adulto A está na sala com as crianças e pede para que todos fiquem sentados no tapete pois a bruxa virá na creche, algumas crianças se dispersam pela sala e ele fala: Quem não sentar no tapete em silêncio não irá participar da festa da bruxa. As crianças não escutam e ficam espiando na porta. O adulto A dá um grito exigindo que todas sentem no tapete. Algumas crianças sentam, outras continuam dispersas. Ele diz: A bruxa é brava e tem um caldeirão para colocar as crianças que não obedecem. Neste momento Ana Júlia e Nicole começam a chorar. O adulto A diz para não chorar pois a bruxa só pega as crianças que fazem bagunça. Analu assustada diz para ele fechar as janelas para a bruxa não entrar. Ele levanta e fecha todas as janelas dizendo que se ficarem bem quietinhos a bruxa passará direto da sala e não entrará. Nicole se esconde embaixo da mesa e fica encolhida, Ana Júlia diz que não quer mais participar da brincadeira da bruxa e Kalil chorando pede para ir com seu pai. (Excerto do Diário de Campo do Dia 13/05/2004).

Essas cenas revelam a constante busca de determinados adultos em manter as crianças em silêncio, mesmo que para isto seja preciso “assustá-las” evocando seres do mal da própria literatura infantil: *Quem levantar não vai contar a história e já vai para o colchão dormir sem almoçar; Quem não sentar no tapete em silêncio não irá participar da festa da bruxa; A bruxa é brava e tem um caldeirão para colocar as crianças que não*

obedecem. Os adultos freqüentemente utilizavam-se de elementos da cultura infantil para impressionar os meninos e as meninas exercendo um controle sobre eles/as, reprimindo suas manifestações ou buscando ordenar energias consideradas por eles descontroladas. Afinal de contas, para além da chegada da bruxa no grupo, o adulto A objetivava usar a atividade para manter as crianças em silêncio, sob um controle colocado de maneira coletiva. Neste caso aprender a calar-se e manter-se sentado para este determinado adulto parecia ser o objetivo principal da atividade. A busca era por um trabalho individual e ainda exigia-se que permanecessem em silêncio, sem conversar ou trocar experiência, enfim, sem estabelecer relações. Algo que, pelo constatado, era quase impossível de conseguir!

Assim, o que seria algo para animar, divertir, descontrair e diversificar o dia-a-dia das crianças, acabava tornando-se estratégia de controle sobre elas, fazendo com que todas ficassem sentadas nas cadeiras ou no tapete no chão. Por outro lado, este controle exercido sobre as crianças revelava o caráter de transitoriedade, de indefinição e de passagem da condição de ser criança, como já foi analisado na primeira seção deste trabalho.

Diante das evidências, compartilho da opinião de Faria (2001, p.72) ao afirmar que as instituições de educação infantil convivem com o binômio atenção/controle. Na análise da autora ao mesmo tempo em que é dada a necessária atenção às crianças, elas também estão sendo controladas para que aprendam a viver em sociedade. Cabe garantir que a balança que pende para a “atenção” e o “controle” seja voltada não para o individualismo, o conformismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado da vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade [grifos da autora].

Podemos afirmar pela permanência com o grupo de crianças que a criação de estratégias para fazer frente às posturas socializadoras de determinados adultos, e superar as limitações que eles lhes impunham pela condição de serem crianças era um fato recorrente. Para nós são, essas estratégias são expressões da cultura de pares, as quais atuam como agentes de socialização entre as crianças, como temos insistido desde o início deste trabalho.

As situações acima comentadas e outras reveladas nos excertos nos mostram que a teia de relações tecida entre as crianças no dia-a-dia da creche era um poderoso instrumento para que estas pudessem encarar as interações como possibilidades de

enfrentamento de um problema que era comum a todos: o autoritarismo nos processos de socialização. Cabe assinalar que esse era o principal elemento dificultador do entrosamento entre os adultos e as crianças e que acabava repercutindo nas relações das crianças entre si. Essa noção é muito importante para pensarmos na constituição dos atores sociais da educação infantil e na determinação das práticas educacionais a eles conferidas, que necessariamente deveriam incluir a atenção sobre as crianças e não o controle exacerbado sobre suas manifestações; percebi que esse controle era exercido com base na valorização do jeito adulto de ser e funcionar em detrimento do jeito de ser das crianças.

Pudemos constatar que as crianças não perdiam a chance de falar para os adultos o que pensavam sobre o que estava acontecendo, assumindo o papel de ator social no cotidiano da creche. Podemos confirmar isto com uma outra passagem do episódio a “vinda da bruxa na creche” porém com outro adulto, o qual agindo com intenção de exercer controle sobre as crianças, acabou escutando o seguinte: *Analu fala: Que bruxa chata, não quero mais ficar esperando ela; Marcos diz: Vamos para o parque brincar e deixa a bruxa prá lá; Makelly comenta: Tá demorando, vamos ver se a bruxa está lá fora, vamos. Mirelly puxando o braço do adulto fala: Prá que fazer silêncio, silêncio, credo né.* (Excerto do Diário de Campo do Dia 13/05/2004).

Outra situação que demonstra a atuação das crianças sobre o controle social exercido pelos adultos foi verificada quando a bruxa saiu de cena e Analu, Makelly e Mirelly ao se aproximar do adulto A com a expressão facial séria e demonstrando impaciência, comentam:

Viu, a bruxa não é malvada, tu estava enganando a gente. A bruxa trouxe massinha e brincou aqui na sala. Este responde: Que bom que ela é boazinha, né! (Excerto do Diário de Campo do Dia 13/05/2004).

É assim que podemos interpretar, no excerto acima, a manifestação de Analu, Makelly e Mirelly: as meninas inconformadas com a forma de autoritarismo nas relações, mesmo após terem participado da festa da bruxa, se dirigiram até o adulto A para lhe dizer que estava enganado em relação ao que conhecia sobre a bruxa: *Viu, a bruxa não é malvada; A bruxa trouxe massinha e brincou aqui na sala.* Portanto, há, na relação das

crianças, interesses comuns partilhados entre o grupo de pares, há nos seus processos de socialização a expressão de estratégias que é convencer e poder contornar ordens adultas.

Sobre a questão das crianças criarem regras e estratégias nos processos de socialização, ou seja, agindo sobre uma presença social ativa, destacamos outro excerto dos diários de campo:

As crianças estão no parque, observo um grupinho de crianças brincando com areia, elas usam alguns potes plásticos trazidos pela profissional do grupo VII. As crianças do grupo V estavam sozinhos com o adulto A. Ele está sentado em uma cadeira, porém quando observa uma das crianças transportando água para o parque se levanta e vem até o grupinho. Se aproxima e diz: Não quero ninguém pegando água para brincar, pois vai ficar muita lama, não é para fazer sujeira aqui. Uma das crianças fala: Nós estamos fazendo bolo para o aniversário, não tá vendo? O adulto A diz: Faz só com areia. Em seguida sai e vai sentar novamente. Marcos chama Gabriel, se afasta do grupo e fala algo em seu ouvido. Também me afasto das crianças, pois percebo que elas estão fazendo alguma combinação. Em seguida, de longe, vejo Marcos e Gabriel transportando água pela boca para fazer a mistura do bolo, dando continuidade à brincadeira. (Excerto do Diário de Campo do Dia 30/06/2004).

Pinto & Sarmiento (1997, p.25) entendem que

o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

De fato, percebemos que as crianças expunham com intensidade seus desejos, anseios e necessidades, extrapolando os limites impostos e estabelecendo estratégias de rompimento frente ao que era colocado de forma arbitrária, em situações opostas ao mundo infantil. Desta forma, para além da dimensão da brincadeira, foi possível apreender que as regras e estratégias formuladas pelas crianças possuíam uma forma específica de explorar o ambiente, de se relacionar com seus pares e com os adultos, que extrapolam os processos de socialização.

Em sintonia com as idéias de Sarmiento & Pinto (Idem) podemos dizer que foi por meio da observação do *olhar das crianças* que fomos revelando fenômenos sociais e

culturais próprios da infância. Assim, foi possível compreender que as estratégias estabelecidas entre os pares apresentavam-se de várias formas e com toda autenticidade que lhes é própria, como a atitude de Danielli que, para garantir o brinquedo disputado pelas crianças e assim nem sempre estar disponível, escondeu-o embaixo da terra:

Estou no parque e percebo que Danielli está cavando um buraco perto do túnel de tubos, me aproximo dela e digo que seu grupo já está indo para a sala de referência. A menina me responde: Espera ai que eu já vou, primeiro quero esconder este baldinho para brincar, à tarde aqui no parque. (Excerto do Diário de Campo do Dia 14/05/2004).

Ressalto que Marcos, Gabriel e Danielli como crianças, são seres sociais, históricos e culturais. São membros de uma determinada classe social. São crianças que se mostraram capazes, que agem, fazem, se relacionam, interferem no ambiente e criam estratégias para experienciar a infância na creche. Eles nos mostram que a produção da cultura infantil, em sua essência, é produzida pelas crianças, entre elas e no convívio com o mundo adulto. As situações demonstradas por essas três crianças nos fazem perceber o quanto torna-se necessário despendermos tempo e espaço no cotidiano institucional para observarmos nossas crianças, suas descobertas e a produção da cultura de pares. Assim, mais uma vez, tomando como referência a imagem de criança na visão das instituições italianas, compreendemos que nossas meninas e meninos são capazes de: “experimentar o mundo, que se sentem uma parte do mundo; são crianças cheias de curiosidade, com grande capacidade de se comunicar, capazes de criar mapas para sua própria orientação simbólica”. (RINALDI, 2002, p.76).

Retomando o fio condutor deste trabalho reafirma-se, então, a compreensão da criança como ator social, que passa a ser visto como membro de uma classe social, inserida histórica e culturalmente em um determinado contexto. Neste, demarca seu lugar como participe da **história**, da **sociedade** e da **cultura** de seu tempo, modificando-as e sendo modificada por elas. Essa acepção é instaurada na educação das crianças pequenas a partir do momento que o adulto (profissional) compreenda que não é alguém que quer reduzir o *Outro* ao que pensa ou quer dele, mas alguém que reconhece – no estranhamento produzido pelo encontro – que o *Outro* também nos habita (TOMAZZETTI, 2004, p.80). Segundo

Forquin (1993, p.139), “trata-se de fornecer às crianças meios de submeter a um exame crítico as crenças próprias de sua cultura e de fazer evoluir sua representação do mundo, permitindo-lhe alargar suas perspectivas”.

Entretanto, consideramos ser uma aventura complexa e sinuosa conhecer as construções culturais e sociais das crianças que freqüentam as instituições de educação, pois é preciso reconhecer a creche e o grupo de crianças que lá estão em seu caráter não homogêneo, avistando as diferenças, de maneira a tornar visível a pluralidade cultural ali existente. Nossa pesquisa refere-se à creche como fio condutor da produção cultural das crianças, pois é o local onde elas se encontram, relacionam-se com outras crianças e ali podem interagir e criar sua cultura de pares.

Desse modo, os *contextos estruturais* (GIDDENS,1984) nos quais as crianças se encontram não apenas incitam sua ação, mas também permitem a manifestação dessa ação. As culturas da infância, assim remodeladas, não se revelam como sendo um conceito absoluto.

Nesse ponto podemos ainda citar as contribuições de Brougère (1995), quando descreve que desde a tenra idade as crianças relacionam-se com o meio social de forma diversa, sendo por meio dessa relação que elas constroem seus repertórios culturais e indicam sua capacidade e necessidade de ser social. Segundo o autor,

A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem um banco de imagens consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. **É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções.** (Idem, p.70). [grifos nossos].

Diante dessa reflexão, é patente a necessidade de as crianças terem oportunidade de relacionar e conhecer a diversidade cultural existente no grupo em que estão inseridas, e ainda, de maneira mais ampla em toda a sociedade.

De acordo com Sarmiento (2002), as culturas da infância são elaboradas no vivém que as crianças efetuam entre as suas próprias representações do mundo – geradas principalmente por meio das interações entre pares, nos jogos e brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas

condições biopsicológicas em que as crianças vivem – e a cultura dos adultos, transmitida pelas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminada, quer sob a forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças. As “duas culturas” (CORSARO, 1997), especificamente a infantil e a da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente enforma uma e outra –, são referência para o mundo de vida das crianças e enquadram a sua ação concreta. Para o autor, as observações, as brincadeiras, as conversas e as relações sociais das crianças mostraram que elas não são meras receptoras de culturas, mais do que reproduzir, as crianças criam seus próprios significados, estratégias e mecanismos de ação.

Malaguzzi (1999) corrobora com essa idéia ao afirmar que as crianças produzem sua cultura na relação com seu ambiente, transformam-se por meio da interação com o mundo dos adultos, das coisas, dos eventos e, de maneiras originais, com seus pares. A interação entre elas é uma experiência fundamental durante a infância.

Esta parece ser a abordagem pela qual a Sociologia da Infância vem tentando articular infância, educação e cultura. Nessa mesma perspectiva emergem nossas idéias em relação as situações/experiências criadas pelas crianças no convívio com seus pares e com os adultos, convívio que lhes permite operar com a recombinação, reinterpretação e modificação. Em outras palavras, criam seus próprios códigos culturais, não resultando apenas “num conformismo de adaptação à cultura, tal como a cultura existe”. (BROUGÉRE, 1995, p.72). Assim, reafirmamos, a importância das **marcas culturais** que são impressas nos pequenos representantes da humanidade e do papel das instituições educacionais nesse processo.

Cabe ressaltar que não pretendemos polemizar a temática das culturas infantis, ou departamentalizar as produções culturais das crianças pequenas em culturas distintas das dos adultos, numa visão de oposição ou dicotomização entre adultos e crianças, e entre as próprias crianças. A idéia não é cercear liberdade da criança e mantê-la num mundo isolado, desconsiderando sua inter-relação com o meio social em que está inserida, nem intencionamos afirmar taxativamente que existem culturas infantis separadas do mundo cultural dos adultos. Pois, como podemos verificar na realidade concreta, não existe esse

distanciamento, adultos e crianças convivem juntos no mundo, sendo os dois sujeitos produtos e produtores de uma cultura universal, que os influencia mutuamente.

No intuito de chamar a atenção para a especificidade das crianças pequenas, das suas produções culturais nas relações com os pares e com os adultos, nos perguntamos: Qual é o trabalho que se quer desenvolver com essas crianças em instituições coletivas de educação? É possível demarcarmos uma especificidade educacional-pedagógica para o lugar das crianças de 0 a 6 anos nas creches e pré-escolas?

De acordo com os estudos de Rocha (1999) e Faria (1999), este lugar já está sendo marcado. As autoras fazem a defesa de uma *Pedagogia da Infância* ou mais especificamente da *Educação Infantil*, vendo-a como um campo que permite captar a **totalidade do sujeito-criança em detrimento do sujeito-aluno**. Para elas, pesquisar as relações pedagógicas no âmbito das instituições de educação infantil implica analisar esses contextos, lugares onde se concretizam a educação e o cuidado da criança de 0 a 6 anos. Nesta perspectiva, a busca da especificidade da educação infantil deve ser uma constante entre os profissionais envolvidos.

Acredita-se, assim, que a discussão em torno de uma Pedagogia da Educação Infantil possa gerar matrizes inspiradoras que dêem conta de situar as crianças pequenas como sujeitos históricos e culturais, que vivem um tempo específico de suas vidas, e que têm como princípios pedagógicos a brincadeira, a ludicidade, a cidadania. Ouvir as crianças e propiciar sua participação no cotidiano educativo entendendo ser o caminho que pode efetivar a possibilidade de rompermos com as visões “escolares de ensino” que são desenhadas sobre fundamentos pedagógicos e educacionais do Ensino Fundamental.

Contudo, é importante ressaltar que a provocação que nos move, nessa reflexão, está aliada à defesa de uma perspectiva que acredita que a educação infantil está atrelada a uma “função educativa sim, mas não na versão escolar” (ROCHA, 1999; FARIA, 1999; MANTOVANI, 1998), como forma da antecipação do processo de escolarização. E, portanto, as creches e as pré-escolas não devem ser – como ocorre com frequência hoje – “o começo da marginalização e da perpetuação de um relacionamento subalterno da criança oriunda das classes trabalhadoras”. (MANTOVANI, 1998,1999).

Segundo Faria (1999, p.196), os desafios da Educação, em geral e da criança pequena, em particular, “estão em como garantir que a criança seja criança, construa

conhecimentos e a cultura infantil, e aprenda outros conhecimentos, de outras culturas, preparando-se para continuar criando (sem esconder seu lado criança) como aluno, como adulto, em um mundo de diversidade, antagonismos e contradições”. Nessa mesma direção, em sintonia com a análise de Rocha (1999, p.66) e considerando a criança de zero a seis anos como sujeito principal no processo pedagógico, proponho que a ação pedagógica em creches e pré-escolas tenha como objetivo principal as relações educativas travadas nesses espaços de convívio coletivo. Reforço a importância dos estudos aqui citados pois foi a partir deles que marcamos as crianças como sujeitos singulares, co-construtoras de relações sociais e intérpretes da cultura. Também contribuem para compreendermos que as creches e pré-escolas apresentam funções fundamentais para a formação das crianças, e por isso a importância de se pensar em criar uma identidade própria para esse nível de “educação institucional”. Creio não ser mais possível aceitarmos as propostas que oscilam entre o assistencialismo e a perspectiva que somente escolariza e disciplina de forma homogeneizadora as pequenas meninas e os pequenos meninos. A idéia aqui expressa é que as instituições de educação infantil, sejam creches ou pré-escolas, prezem pela aprendizagem, pela convivência, experiências e trocas.

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.72) assim abordam a noção da aprendizagem para o segmento da educação na primeira infância:

A aprendizagem não é um ato cognitivo individual realizado quase em isolamento na cabeça da criança. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto aos adultos e, igualmente importante, com outras crianças: por isso enfatizamos que a criança pequena como aprendiz, é um co-construtor ativo. A aprendizagem não é a transmissão de conhecimentos que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor e reproduzidor passivo.

Nas palavras de Tomazzetti (2004, p.105), as instituições para a infância “devem diferenciar-se à medida que as suas práticas educativas rompam com os mecanismos disciplinares de sujeição e de artificialismos, e potencializem o encontro e o desafio de explicitar e interagir com a diferença, com o conflito”. E é com este sentido que julgo ser necessária uma outra escola, ao menos para a infância: sua principal característica, baseada nas propostas experimentais para a Educação da Infância, é a abertura a experiências diferentes daquelas preconizadas pela tradição pedagógica do rigor, da

repetição, do enciclopedismo, do conteudismo deslocado da realidade curiosa e investigativa próprias da infância. Entretanto, a crítica ao modelo escolar ou forma escolar não pode prescindir do que tenho defendido no transcorrer desta investigação, ou seja, para fazermos a crítica ao modelo unidimensional e unidirecional ao qual o modelo escolar está vinculado, precisamos abrir mão de uma perspectiva educativa para a **Educação** das crianças pequenas. Nossa busca, neste momento, é qualificar, adjetivar e problematizar o significado mais amplo da dimensão do “aprender” para o segmento da educação infantil.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS: EXPLICITANDO ALGUNS POSICIONAMENTOS
PARA A CONTINUIDADE DE OUTROS ENREDOS**

**Se eu quiser, mesmo agora, depois de tudo passado,
ainda posso me impedir de ter visto.**

**E então nunca saberei da verdade pela qual estou
tentando passar de novo – ainda depende de mim!
(Clarice Lispector, A paixão segundo G.H., 1990)**

Ao chegar ao final desta etapa, pelas limitações do momento, talvez não se tenha muito a acrescentar ao que já foi dito. No entanto, gostaria aqui de “amarrar” pontos importantes que, se não foram aprofundados ao longo do desenvolvimento deste trabalho, pelo menos a eles foi feita referência, com possibilidade de retomá-los por mim ou por outros em ocasião propícia.

Dessa forma, apesar do caráter insipiente e não-conclusivo das idéias aqui expostas e discutidas, expresso a importância de retomá-las, visando acrescentar alguns elementos ao debate hoje em curso na área da Educação Infantil, ou seja, a necessidade de construir algumas orientações para a consolidação de uma *Pedagogia da Infância* e da *Educação Infantil*.

Na trajetória da pesquisa fui me confrontando com muitos dados empíricos, constantes dos registros escritos com base na orientação etnográfica, dos registros fotográficos e de depoimentos dos profissionais. De todo o material, percebemos que tecer reflexões em torno das **marcas das relações sociais** travadas entre as duas categorias de atores (adultos e crianças) que convivem em instituições de educação é um tanto complexo. Tal complexidade, suscitou inquietações e questionamentos relacionados ao rumo que as relações entre adultos e crianças podem tomar frente à configuração dos processos de socialização. A pesquisa revelou também elementos para compreender que no momento e movimento dos relacionamentos, adultos e crianças entrelaçavam formas de expressões que estavam sujeitas a confrontos, negociações, encontros, desencontros e reencontros, cujas situações buscamos identificar algumas das contradições, conexões, tensões e implicações orientadoras do comportamento dos diferentes atores na construção de relacionamentos sociais múltiplos.

Como apontamos no decorrer do trabalho, a referência dos estudos da *Sociologia da Infância* e da perspectiva italiana de educação emergiu como um caminho de compreensão da socialização que interessa pela existência da criança. Ela nos motivou na busca de “incluir” as crianças como objetos/sujeitos de investigação no campo educacional. Dessa forma, a contribuição desses estudos foi fundamental para detectarmos as potencialidades e as “competências” das crianças, mostrando-nos que tais dimensões são

descobertas nos momentos que percebemos os meninos e as meninas no cotidiano educacional, especialmente nas relações com seus pares e com os adultos (profissionais).

No entanto, boa parte do esforço empreendido foi com o intuito de aprofundar a compreensão no que diz respeito à infância como categoria social e cultural, entendida como produto de um tempo e de um lugar. Desse modo, toda a discussão aqui desenvolvida firmou-se num pressuposto central orientador, segundo o qual as crianças como atores sociais são produtoras de cultura, bem como realizam uma reprodução interpretativa do mundo adulto nos processos de socialização. Por esse enfoque, foi possível considerar as crianças com base em suas experiências e manifestações, construídas por meio das relações estabelecidas com os adultos e seus pares, realmente mostraram-me agir não como sujeitos passivos e meros receptores ou consumidores de cultura, ainda que estivessem em interdependência com os adultos ou outros grupos sociais, como, por exemplo, a família e as esferas institucionais de educação.

Diante dessas evidências, temos no meu entender, um grande desafio: problematizar as concepções clássicas de socialização, principalmente as que colocam em evidência os efeitos da imposição de normas e valores, bem como aprofundar as bases empíricas que informam a realidade humana e social que são as crianças. Dito isto, sustento novamente a opinião dos sociólogos da infância que insistem na construção do ser social e de sua identidade por meio de múltiplas “negociações” com os vários atores sociais, dando assim corpo à concepção de criança como cidadã no presente e não como futura cidadã.

Durante toda a pesquisa compreendi as crianças como sujeitos ativos nos processos de socialização, evidenciando que, por meio das relações sociais, produzem práticas e representações simbólicas a respeito do mundo com o qual interagem, independente do tipo de relação que estão experienciando. Sendo assim, da mesma maneira que o músico brinca com o som e sua melodia, o dançarino brinca com seu corpo ao compasso de um determinado ritmo da música e o escritor transforma palavras soltas em grandes lições de vida, as crianças vivem a cultura que lhes é apresentada de forma imaginária, num processo criativo e cultural também. Podemos afirmar que as relações sociais travadas nas instituições de educação infantil não somente se caracterizam pela homogeneidade, mas que elas são também palco de resistência e espaço de ruptura, pelo qual as crianças colocam em evidência suas heterogeneidades.

Entretanto, em muitos momentos foi perceptível que os desejos dos meninos e meninas representam o avesso das expectativas dos adultos exteriorizadas pelo controle, pela adaptação e adequação aos modelos determinados, pelo movimento contido e previsto, pela divisão e exclusão, pela rigidez de condutas, normas e atitudes, ou pela reprodução simplesmente. Desse modo, freqüentes vezes desafiavam os padrões tradicionais das relações sociais, apresentando forças para enfrentar o poder instituinte, reivindicando um lugar seu.

Nesta linha de raciocínio, arrisco dizer que as relações das crianças em ambientes institucionais constituem uma possibilidade para o adulto (profissional) prestar atenção às ações infantis, ao uso que fazem das múltiplas linguagens e aos significados e sentidos que elas lhes atribuem nas suas manifestações culturais. Penso que esta seja uma alternativa para podermos conhecer as crianças melhor, intervir adequada e oportunamente, criando estratégias ou formas de participação e negociação mais ativas e partilhadas nos contextos coletivos de educação.

Assim, percebi por meio das categorias destacadas para a análise, que embora defendemos as interações entre as próprias crianças, ou seja, a produção da cultura de pares, como algo essencial para o desenvolvimento dos meninos e das meninas, também ficou evidenciada a importância da presença atuante dos adultos nos processos de socialização. Tal evidência nos fez ressaltar o valor do adulto como mediador das relações das crianças entre si, como importante componente do processo educativo e também como grande possibilitador de experiências de contato com as variações da cultura humana. O adulto, ante as necessidades, interesses, desejos, vontades, relações, múltiplas linguagens das pequenas crianças, passa a ser o responsável pela ampliação dessas experiências e pelo acesso desses atores sociais ao conhecimento que é produzido e acumulado historicamente pela humanidade. Não nos parece ser possível pensar a condição de emancipação das pequenas crianças, descentralizando as ações dos adultos ou colocando-os em segundo plano, pois, para que a criança assuma seu papel de ator na sociedade e viva sua condição de cidadã, precisará do apoio, incentivo, instrumentalização e intervenção efetiva do adulto. Todavia, para isso, é preciso problematizar, romper com as práticas autoritárias, de regulação e controle que caracterizam, em muitas situações, as relações entre adultos e crianças.

Um fato que se deixou evidenciar claramente é que quando o adulto, ao interagir com as crianças, ia em busca de uma *Pedagogia das relações, da reciprocidade, da escuta e da observação*, tinha muito mais elementos para interferir nas produções culturais da infância e mesmo dela participar. Isso contribuía para tornar a instituição um local prazeroso para aprender e se desenvolver. Sendo assim, quando as relações eram travadas atentando para as dimensões a que acima me referi, proporcionando que as crianças tivessem espaços/tempos para imprimirem suas marcas, os meninos e meninas para além de reproduzirem a realidade, utilizavam-se de mecanismos de subversão para transformar essa realidade, transgredindo-a.

Diria que este parece ser o principal eixo articulador da prática pedagógica na educação das pequenas crianças (o qual o estenderia para todos os níveis de educação). Pode-se dizer, então, que as relações sociais passam a configurar como sinônimo de educação, não as reduzindo somente ao pilar criança-criança, mais também adulto-criança e vice-versa, ou ainda todas as relações possíveis e presentes na dinâmica do cotidiano de uma instituição de educação, que como já citamos no corpo do texto, são múltiplas e indissociáveis.

Destaco, pelo que permitiu meu engajamento neste processo de investigação, que uma das **marcas** essenciais dos **processos de socialização** entre adultos e crianças, é a importância de os adultos lançarem um olhar atento e um afinamento da escuta para os diversos *jeitos de ser das crianças*. Poderão assim perceber que elas não são únicas, que há múltiplas formas de se constituírem como sujeitos ativos, numa relação social de alteridade, calcada no respeito pelas particularidades de cada menino e menina. Retomo aqui a reflexão com base na categoria *relações partilhadas* pela qual procurei mostrar em que bases se efetuava as relações do adulto C com as crianças.

Evidencio então o esforço, as oportunas e necessárias intervenções desse adulto ante as situações de conflitos que comumente se desencadeavam entre as crianças. Vale citar o empenho desse profissional no caso das crianças Nicole e a Corolina para que pudessem ser vistas, valorizadas, reconhecidas e integradas ao grupo de pares. Ora, não é possível gerar laços, parcerias e trocas com as crianças, quando elas são deixadas a si próprias ou quando são colocadas sob tutela dos adultos, sem chances de elas interferirem na realidade.

Assim, torna-se importante romper com interpretações padronizadas, abstratas, simplistas e reducionistas de quem seja esta criança que recebemos na creche. Em se tratando de crianças e no caso da educação infantil, é preciso reconhecer que elas são um tanto diferentes dos adultos, como também diferem entre si por força de suas individualidades.

O que propomos é uma mudança no modo de pensar a educação das crianças pequenas em instituições coletivas, enfatizando a diversidade cultural, gênero, classe, pertencimento étnico, religião, etc., contemplando as múltiplas relações ali existente. Alertamos, ainda, para o que nos parece imprescindível: que se instaurem espaços nas instituições de educação infantil que contemplem as múltiplas dimensões da vida da criança (tais como o brincar, o imaginário, a fantasia, o movimento, a linguagem, a socialização, a criação, a expressão, o biológico, a sexualidade, o cognitivo, o emocional, o afetivo...).

No percurso da pesquisa, pude constatar que as crianças agem por recombinações, interpretações e modificações de situações de seu mundo, o que lhes possibilita elaborar seus próprios modos de ação produzindo as culturas de pares. Portanto, interferindo em elementos da realidade, a criança apresenta um jeito próprio de apropriar-se e dar sentido e significado aos acontecimentos, objetos, relações, etc., construindo uma linguagem própria.

Indico que é preciso criar novos possíveis, alargando o espaço da possibilidade, desconstruindo conceitos conformadores de infâncias e crianças como seres de outra espécie, como entidades isoladas do mundo material, físico, afetivo, histórico, cultural e social dos adultos, como se fossem adultos em miniatura ou sujeitos inacabados da condição humana. Criar outras possíveis formas de relacionamento que passem a compreender as crianças para além dos verbos (mandar, decidir, dominar, ensinar...) que sempre definiram a infância e a concepção de desenvolvimento infantil.

Urge também pensarmos em conhecer os modos de expressão das crianças, contextualizando e significando suas manifestações culturais, por meio das relações que estabelecem com seus pares e com os adultos. Pois nessa trama de relações consideramos que se é importante a criança conhecer e assimilar valores, respeitar normas e condutas da sociedade em que está inserida, enfim a ela se integrar, é também necessário que se reconheça que esse conhecimento e integração é (re)construído por ela mesma,

ultrapassando as meras dimensões de enculturação e reprodução, que historicamente lhe têm sido atribuídas. Considero este um *insight* precioso para a educação. Assim sendo, ao longo de nossa escrita, tentamos destacar a possibilidade de considerar a cultura infantil e os conhecimentos das crianças como base sobre os quais vem se estruturando e caracterizando a especificidade da *Pedagogia da Infância*. Especificidade que precisa ter as crianças e os adultos como protagonistas, atores em seus enredos sociais, educacionais e culturais. Na compreensão de que a criança não é um ator do futuro, mas um ator no presente, devemos conceber a creche como um espaço social para o encontro entre crianças e adultos – professores, pais, profissionais e outras crianças de diferentes faixa etária – um espaço construído por ações cotidianas, expressas por cada sujeito por meio das suas diversas relações sociais.

No que se refere ainda às crianças, pode entender o quanto elas precisam ser compreendidas em suas fantasias, em sua imaginação, em suas múltiplas linguagens, em seus constantes movimentos, em suas várias expressões, em suas manifestações espontâneas, em suas criações, suas produções e também recriações e reproduções..., e salientamos que tudo isto só é possível pela inserção do(a) professor(a) nesse mundo inusitado e fantástico. Só assim ele(a) poderá entender o que as meninas e os meninos desejam para si, e ainda perceber o que as crianças nos revelam do que conhecem do mundo, e também ser parceiro(a) de suas expectativas, alegrias, emoções, brincadeiras, sentimentos, silêncio, choro, olhares, tudo o que é representado neste período da **vida** – chamado de infância – tão singular e plural ao mesmo tempo...

Enfim, destacar a especificidade da educação de nossas pequenas meninas e pequenos meninos é defender um direito básico da infância, qual seja, uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos/as. Transformar a criança em um cidadã de direitos com respeito ao seu universo e sua categoria geracional é, pois, levá-la a sério.

Para não finalizar, passamos a palavra a Osvaldo Montenegro, com um trecho da música “**Vale Encantado**”, que revela, de forma poética, o universo cultural das crianças pequenas. Que ela também possa nos mobilizar a oferecer uma educação que ajude as crianças a acreditar em si mesmas e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa:

Quando anoitece no vale encantado, fica só um fiozinho de luz vermelha, lá no horizonte. E todas as crianças do mundo param para ver o pôr do sol.

Ah, o Deus das fadas fica bem triste, se a gente deixa de ver o pôr do sol. A linha vermelha puxa uma carruagem cheia de estrelas, onde está a deusa dos sonhos e seu pó mágico, que faz a gente pensar coisas lindas! Bolas, travessuras, carinho, carrinho, beijo de mãe, brincadeira de queimada, árvore de Natal, árvore de jabuticaba, céu amarelo, bolas azuis, risada, colo de pai, história de avó...

Quando vocês forem grandes e acharem que a vida não é linda, pensem em coisas lindas mas, pensem com força, com muita força porque aí o céu vai ficar cheio de vacas gordas amarelas, cachorro bonzinho, bruxa simpática, sorvete de chocolate, caramelos e amigos.

Vamos! Vamos lá! Vamos pensar só em coisas lindas!

Brincar na chuva, boneca nova, boneca velha, bola grande, mar verde, submarino amarelo, fruta molhada, banho de rio, guerra de travesseiros, boneco de areia, princesas, heróis, cavalos voadores...

Êh! Já está anoitecendo no Vale Encantado!

Dorme em paz minha criança querida.

Vamos pensar em coisas lindas, até amanhecer.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução por Alfredo Bosi. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.224.
- ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar**: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Campinas/SP, 2002. 239p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- AGOSTINHO, Kátia A. **O espaço da creche**: que lugar é este? Florianópolis, 2003. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel, O significado da infância. In: **Simpósio Nacional de Educação Infantil**, Brasília. MEC/SEF/DPE/COED/, 1994. p 88-92.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSC, 1992.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Florianópolis/SC, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina.
- BAZÍLIO, Luiz Cavaliere e KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.
- BARBOSA, Eliza Maria. O Processo de socialização infantil sob um novo olhar. In: **Poiésis**: revista do curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás. Campus de Catalão. v. I, nº 1, janeiro/dezembro, p.28-45, 2003.
- BECCHI, Egle. Retórica da infância. In: **Perspectiva**, Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, nº 22, agosto/dez. 1994. p.63-95.
- BECCHI, Egle & BONDIOLI, Anna (Orgs.). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Ed. Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras Escolhidas – volume 1). 2.ed. São Paulo:Brasiliense, 1985.

BRUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: **Manual de educação infantil**: de zero à três anos. Uma abordagem reflexiva. 9ª ed.. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.77-87.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 48p.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal 8.069. Promulgada em 13 de julho de 1990. Porto Alegre: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2000.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação Infantil: parâmetros em ação**. Brasília, MEC/SEF,1999.

BÚFALO, Joseane M. P. **Creche**: lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

CARVALHO, M. I. C. e RUBIANO, M. R. B.. Organização do espaço em instituição pré-escolar. In: OLIVEIRA, Zilma Maraes (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, Ana Maria A. e BERALDO, Katharina E. Integração criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.71, p.55-61, nov. 1985.

CAMPOS, Maria M. **Educação infantil**: o Debate e a Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, nº 101, p 113-127, jul. 1997.

CAMPOS, Maria Malta & ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêcheros para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Florianópolis/SC, 2002. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina.

CORSARO, William A.. **The sociology of childhood**. Thousand Oaks. Pine Forge Press, 1997.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das Crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**. Edições Afrontamento, LTDA: Porto, Portugal, nº 17. p. 113-134, 2002.

_____. Acção colectiva e agência nas culturas de pares infantis. In: FERREIRA, Manuela e SARMENTO, M. J. (orgs.). **Antropologia de textos em sociologia da infância**, Porto: ASA, 2004. (no prelo).

DAUSTER, Tânia. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. In: Gusmão, Neusa M. M. de (org). Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa. **Cadernos CEDES**, ano XXIII, São Paulo, nº43, dezembro, 1997.

_____. Relativização e educação: usos da antropologia na educação. **12ª Reunião Anual da ANPOCS**. Caxambu/MG, out. 1989. (mimeo).

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter & PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, Ana Cristina. **Infâncias e crianças: o que nós adultos sabemos sobre elas?** (mimeo) Disponível em: www.iec.uminho.pt/cedic

DERMARTINI, Patrícia. **Professoras de crianças pequenininhas: um estudo sobre as especificidades dessa profissão**. Florianópolis/SC, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, educação e moral**. Portugal: Rés-ediutora. LTDA, 1984.

DUBAR, Claude. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Editora, Coleção Ciências da Educação, 1997.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si Diventa. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (Orgs.) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994, p. 210-227.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 3.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001, p.67-97.

_____. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 3.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001, p.67-97.

_____. **Educação pré-escolar e cultura**. 1ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP; SP: Cortez, 1999.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FACCIO, Maria da Graça Agostinho. **O Estado e a transformação do espaço urbano**. A expansão do Estado nas décadas de 60 e 70 e os impactos no espaço urbano de Florianópolis – 1977. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Federal de Santa Catarina.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância**. Porto, 2002. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

_____. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Edições ASA- Portugal 2004.

FERREIRA, Maria Clotilde R. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.51, p.13-32, nov. 1988.

FERNANDES, Florestan. As ‘trocinhas’ do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, 1961.

FERNANDES, Renata S.. **Entre nós e o sol: um estudo sobre as relações entre infância, imaginário e lúdico na atividade do brincar, um um programa público educacional não-escolar, na cidade de Paulínia – São Paulo**. Campinas/SP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância**. Florianópolis/SC, 2001 134p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. História da violência nas prisões. Petrópolis/RJ: Vozes, 1989.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao & ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Ana Lúcia, PEREIRA, Fátima Regina da Silva, BRINHOSA, Mário César. **Itacorubi**: fazendo história na sala de aula. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Florianópolis, 2003. p.121.

GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn (Orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GANDINI, Lella & GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn (Orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p.150-169.

GHEDINI, Patrizia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Orgs.). Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Cortez/FFC, 1994, p.189-210.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: LP&M, 2000.

_____. **De pernas para o ar**: a escola do mundo às avessas. Rio de Janeiro, LP&M, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. São Paulo: Guanabara Koogan, 1989.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 1984.

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é coisa de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. Campinas/SP, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais, São Paulo, v.26, n.1, p.99-117, jan/jun. 2000.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 107, p.41-78, jul.. 1999.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**. Campinas, nº 43, p.08-25, dez. 1998.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetivo, 2001.

ITURRA, Raul. **O imaginário das crianças**: os silêncios da cultura oral. Lisboa: Ed. Fim do Século, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2000**: agregado de setores censitários dos resultados do universo – documentação dos arquivos de dados. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2002.

JAMES, Allison & PROUT, Alan. Hierarquia, fronteira e agência: para uma perspectiva teórica sobre a infância. In: FERREIRA, Manuela e SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Antropologia de textos em sociologia da infância**, Porto: ASA, 2004. (no prelo).

JAMES, Allison; JENCKES, Chris y PROUT, Alan. **Teorizing childhood**. Cambridge. Polity Press, 1998.

JENCKES, Chris. Constituindo a criança. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**. Edições Afrontamento, LTDA: Porto, Portugal, nº 17. p. 113-134, 2002.

JOBIM E SOUZA, S. Re-Significando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (Orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, S.P.: Papyrus, 1997.

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

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goularte de e PALHARES, Marina Silveira (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 3.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999. p.51-65.

KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997. p. 07-10.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 116, p. 41-59, jul. 2002.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação Infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere e KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere e KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003b.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria P. (Orgs.). **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografia como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ª ed.. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p.137-155.

LOPES, Ana Elisabete. Foto-grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial. In: KRAMER, Sônia & LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998. p. 75-107.

LÚDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1996.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005, 160p.

MARTINS FILHO, Altino José. A “produção cultural” das crianças como indicador para se (re)pensar a prática pedagógica nos contextos educativos de creche. In: **Anais do II Seminário Internacional**: educação intercultural, gênero e movimentos sociais. Florianópolis, UFSC, 2003. Comunicação disponível em: www.rizoma.ufsc.br.

_____. Viajando nas esteiras das culturas infantis. In: **Poiésis**: revista do curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás. Campus de Catalão. V. I, nº 1, janeiro/dezembro. 2003, p.9 –27.

_____. A vez e a voz das crianças: uma reflexão sobre as produções culturais na infância. In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte/MG. n.61, p.35-45, jan./fev.2005.

_____. Crianças como atores sociais nos processos educacionais: por uma reconfiguração da concepção de infância. In: **abceducatio**: a revista da educação. São Paulo. Ano5. n.41, p.12-16, jan.2005.

_____. Entre o visível e o invisível: reflexões acerca de um admirável mundo novo. In: **Revista ORG&DEMO** (Faculdade de Filosofia e Ciências). São Paulo. Marília. n.4, p.97-116, 2003.

_____. A vez das crianças: um estudo sobre as culturas da infância no cotidiano da creche. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG: 2004. Texto disponível em: www.anped.org.br

_____. Crianças e Adultos nas malhas das relações sociais: um estudo sobre os processos de socialização no interior da creche. In: **28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG: 2004. Texto disponível em: www.anped.org.br

MARTINS, José de Souza. (org.) Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, José de Souza. **O massacre dos inocentes**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella & FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p.59-104.

MACHADO, Maria Lucia de A.. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOVANI, Susana e PERANI, Rita M.. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Revista Pro-posições**. Campinas, vol.10, n.1(28), mar.1999. p75-98.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua Inglesa. Trad. Neide Luzia Resende. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. FCC, nº 112, 2001, março, p. 33 – 60.

MOSS, Peter. Para além da qualidade na educação e no cuidado infantil. **Revista Pátio**, nº24, ano VI, 2002a, nov. jan., p.51-53.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A.. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002b.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: zero a três anos – uma abordagem reflexiva**. 9.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.189-201.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. In: **26ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG: 2003. Texto disponível em: www.anped.org.br

OLIVEIRA, Alessandra M. R. de. **Do outro lado**: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. Florianópolis/SC, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica. In: **Cadernos CEDES nº35**. Campinas, Papyrus, 1995, p.51-64.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil em Florianópolis**: retratos históricos da rede municipal (1976-1996). Florianópolis: Cidade Futura, 2000.159p.

ONGARI, Bárbara & MOLINA, PAOLA. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. SÃO Paulo: 2003.

PERROTTI, Edmir. A Criança e a produção cultural. In: ZILBERMAM, Regina (Org.) **A produção cultural para a criança**. POA: Mercado Aberto: Porto Alegre. RS, 1990. p.9-27.

PEREIRA, Ângela Maria Nunes. **A sociedade das crianças A'uwe-xavante**: por uma antropologia da criança. Temas de Investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional-Ministério da Educação, 1999.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes & SOUZA, Solange Jobim e. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. Campinas, São Paulo: 1998.

PRADO, Patrícia D. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP, 1998. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.

PLAISANCE, Eric. Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação? In: **Percursos**: revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. FAED. v.1, n.1. Florianópolis: Editora, outubro 2000.

_____. Para uma sociologia da pequena infância. In: **Cedes**, São Paulo, n.86, v.25, p.220-241, 2004.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicada à Educação). Universidade de Campinas/SP - UNICAMP, Campinas, 2000.

_____. Infância e educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In: FARIAS, Ana Lúcia Goulart *et al.* (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002, p.19-47.

_____. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. In: **26ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, Minas Gerai, 2003. Texto disponível em: www.anped.org.br

QVORTRUP, Jeans. **A infância na Europa**: novo campo de pesquisa social. Centro de Documentação e Informação sobre a Criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999. Tradução de Helena Antunes, (mimeo).

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 35 ed.. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2002.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípios fundamentais. In: GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.75-80.

ROCKWELL, Elsie & EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

ROCHA, Eloisa A. Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. 290p..

_____. Pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Porto Alegre. nº 16, p.27 – 34. jan/fev/mar/abr 2001.

_____. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, Sociedade e Cultura**, Universidade do Porto, nº 17, 2002, p.67-87.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Uma perspectiva teórico-metodológico para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, nº13, 2000, p.281-293.

ROSEMBERG, Fúlvia. O Movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche (1984). In: _____. (Org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1984. p.90-103.

SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel.(coords.). **Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1999.

SARMENTO, Manuel J.; BANDEIRA, A; DORES. R. **Trabalho domiciliar infantil: um estudo de caso no Vale do Ave**. Lisboa/Portugal: PEETI, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Edições ASA- Porto- Portugal 2004.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Edições ASA- Porto- Portugal 2004.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. **Projeto de Pesquisa**. Universidade do Minho: Portugal, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2002 (mimeo).

_____. Infância, exclusão social e educação para a cidadania activa. **Movimento**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil, nº 3, p. 53-74, maio. 2001.

_____. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de & VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 (a). p. 137-179.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC. nº 112, pp.7-31, mar. 2001.

SILVA FILHO, João Josué da. Educação infantil e informática: entre as contradições do moderno e do contemporâneo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Edições ASA- Porto- Portugal 2004.

SOARES, Natália Fernandes. **Outras infâncias...** A situação social das crianças atendidas numa Comissão de Proteção de Menores. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. 2001.

SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia & LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo/Campinas: Papirus, 1996.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de zero à três anos. Uma abordagem reflexiva**. 9 ed.. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.796-113.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de zero à três anos. Uma abordagem reflexiva**. 9 ed.. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.77-87.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores**. Florianópolis/SC. Tese (Doutorado em Educação) universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. Florianópolis/SC, 2004.206p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina.

TUNUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VALENTE, Ana Lúcia. L.E.F. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. **Pro-posições**. Campinas, FE-UNICAMP, v.7, nº2 (20), p.54-64, jul.,1996.

VÁRZEA, Virgílio. A ilha. Florianópolis: Lunardelli, 1985. p.258.

ANEXOS

Anexo A – Ficha de Inscrição da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação.

Anexo B – Portaria de Matrícula N° 032/2003.

Anexo C – Registro etnográfico de um dia na creche