

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**MAIARA VERA DOS SANTOS**

**A prática pedagógica e a relação com as crianças na**  
**Educação Infantil**

**Florianópolis, 2018**

**Maiara Vera dos Santos**

**A prática pedagógica e a relação com as crianças na Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia de Moraes Lima, Coorientação: Prof<sup>a</sup> Msc. Jacira Carla Bosquetti Muniz

**Florianópolis, 2018**

Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois, o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar. Josué 1:9.

## AGRADECIMENTOS



Às crianças que foram e são as principais mediadoras desse saber em constante transformação, e à Deus que me apresentou este lugar.

## **RESUMO**

Neste trabalho, busco partilhar minha análise acerca dos registros de relatos reflexivos de experiência do estágio supervisionado de Educação Infantil, realizados em um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) de Florianópolis, no objetivo de refletir como as crianças interrogam as práticas pedagógicas das professoras nos espaços de educação e cuidado coletivos. Como metodologia para este trabalho, utilizei inicialmente como fonte bibliográfica o livro “Os Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais”, como contribuinte teórico interdisciplinar para a apropriação dos conceitos que tangem a compreensão de infância e criança no Campo da Educação, bem como alguns registros do estágio supervisionado que selecionei, como material fundamental para essa pesquisa de caráter qualitativo, a fim de resgatar as narrativas das crianças presentes em algumas cenas. Considero a partir destes elementos que as crianças indicam modos próprios em suas construções de enredos, que burlam as ordens das professoras, se organizam a partir de seus interesses, sob corpos potentes que indicam isso a partir de suas experiências significativas, e que o tempo institucional precisa ser pensado para garantir o tempo da infância.

**PALAVRAS CHAVE: ESTUDOS DAS INFÂNCIA, NARRATIVAS DAS CRIANÇAS.**

## **ABSTRACT**

In this work, I seek to share my analysis of the records of reflexive reports of experience of the supervised stage of Early Childhood Education, held at a Municipal Infant Education Center (NEIM) in Florianópolis, in order to reflect how children question the pedagogical practices of the teachers in spaces of collective education and care. As a methodology for this work, I initially used as a bibliographic source the book "The Studies of Childhood: Education and Social Practices", as an interdisciplinary theoretical contributor for the appropriation of the concepts that touch the understanding of childhood and child in the Field of Education, as well as some records of the supervised stage that I selected, as fundamental material for this research of qualitative character, in order to rescue the narratives of the children present in some scenes. I consider from these elements that the children indicate their own modes in their constructions of plot, that they break the orders of the teachers, organize themselves from their interests, under powerful bodies that indicate this from their significant experiences, and that the institutional time needs to be thought to ensure childhood time.

**KEY WORDS: CHILDHOOD STUDIES, RECORDS, SCENES AND NARRATIVES OF CHILDREN**



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	7
PROBLEMA DE PESQUISA.....	9
OBJETIVOS: .....	11
Objetivo Geral:.....	11
Delineamos como objetivos específicos: .....	11
JUSTIFICATIVA.....	12
METODOLOGIA .....	15
1. CAPÍTULO I - REVISITANDO OS CONCEITOS DE INFÂNCIA E CRIANÇA A PARTIR DE UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DOS ESTUDOS DA INFÂNCIA.....	17
1.1. Contributos da História aos Estudos da Infância .....	19
1.2. - Contributos da Psicologia aos Estudos da Infância .....	22
1.3. - Contributos a partir da Sociologia da Infância aos Estudos da Infância .....	31
1.4. - Contributos da Antropologia para o Estudos da Infância .....	34
2. CAPÍTULO II – CENAS E NARRATIVAS DAS CRIANÇAS, E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	38
2.1- Os direitos e os significados de estar na creche.....	45
2.2- Sobre os espaços da creche- o direito ao brincar. ....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS POR ENQUANTO.....	60
REFERÊNCIAS .....	63



## APRESENTAÇÃO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>1</sup> surge a partir da necessidade em refletir minha experiência com o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, realizado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM)<sup>2</sup>. Este estudo, orientado a partir de um olhar as infâncias e as crianças, é fruto de discussões nas aulas, leituras e seminários que construí até a sétima fase e também, no processo de docência<sup>3</sup> que compartilhei com uma colega do Curso bem como, com as professoras referências da Unidade de Educação Infantil. Desta forma, o processo de inserção no espaço de educação possibilitou constituir-me enquanto professora e também enquanto uma pesquisadora das crianças e suas infâncias, nesse sentido atrevo-me a pensar sobre as práticas pedagógicas e se elas contemplam e consideram as diferentes especificidades a partir das relações vividas nos espaços educativos.

No entanto, a partir de uma ação pedagógica atenta às crianças, em suas brincadeiras, discursos, conflitos, e partilhas socioculturais, destaco que seja necessária uma constante defesa de cada vez mais recuperar a importância de compreender a condição da criança como sujeito que deva participar e atuar socialmente, todavia, poucas vezes são reconhecidas nas propostas do dia - a - dia,, bem como ouvidas em seus questionamentos sobre as práticas realizadas com elas. Nesse sentido resgato leituras que contribuem para um estudo do conceito de crianças e infâncias a partir da Sociologia da Infância, Antropologia, História e Psicologia, e que ressignificam minha compreensão sobre o meu papel como professora, e minha inscrição nas dinâmicas já constituídas no espaço institucional de Educação Infantil.

Este Trabalho de Conclusão de Curso é composto inicialmente por processo de reflexão sobre o tema, que em seguida apresento o Problema de Pesquisa, em que trago minhas inquietações sobre relação pedagógica com as crianças, a partir do Estágio Supervisionado no NEIM, em Florianópolis. Os objetivos que norteiam as propostas para

---

<sup>1</sup> Apresentarei ao longo deste trabalho o (TCC), como sigla que representa este trabalho.

<sup>2</sup> Anteriormente a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis possuía NEIs e Creches, no entanto, para universalizar, tanto pelo motivo de algumas unidades possuírem apenas Pré-escola e os NEIs não serem apenas de atendimento parcial, optou-se pela nomenclatura NEIM (Núcleo de Educação Infantil Municipal).

<sup>3</sup> O Estágio ocorreu em 2017.2. E iniciamos o processo de observação no mês de setembro, realizando a construção de plano e a docência em outubro.

composição deste trabalho, apresento o ponto de partida para as reflexões acerca das interrogações das crianças sobre as práticas pedagógicas. Na Justificativa, partilho os percursos no Curso de Pedagogia e as minhas experiências com as práticas pedagógicas que contribuíram para escrever este trabalho sobre a relação das crianças e os espaços educativos.

Para finalizar esse primeiro momento introdutório, apresento os caminhos metodológicos que perpassam por um estudo das infâncias por meio de uma abordagem interdisciplinar, no qual dialoga com os registros de campo selecionados para compor minha análise sobre as cenas e narrativas das crianças no Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

O Capítulo I dá início à reflexão do conceito de crianças e infância através de uma abordagem interdisciplinar, por meio da Antropologia, Psicologia e Sociologia da Infância. No Capítulo II apresento as narrativas das crianças, a fim de partilhar os fragmentos do Estágio em Educação que interrogam e questionam a docência, bem como visibilizam às crianças compreendidas como protagonistas da Educação Infantil e que diariamente se propõem a construir com as professoras diversas possibilidades de atuação, o que nos leva a compreender que a docência precisa ser permanentemente construída para assim nos atentarmos às crianças como sujeitos que compõem as diferentes produções históricas, culturais e sociais.

Por fim, apresento as considerações finais desta pesquisa, que ainda se mantém em uma reflexão para outros campos de atuação em que as crianças e suas respectivas infâncias sejam o norte da prática pedagógica.

## **PROBLEMA DE PESQUISA**

Após o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, e durante a escrita dos registros sobre as propostas pedagógicas realizadas com as crianças, atentei-me observar como era recorrente das crianças questionarem a razão de estarmos na instituição, bem como questionarem algumas atividades propostas à elas, e como em alguns momentos as nossas propostas mudavam de direção do que tínhamos construídos junto com elas e para elas.

E por meio disso, reconheci como o meu olhar como professora nesse processo focava muito mais à um conjunto de significados que tinham que ser construídos “para” elas, e não “com” elas, provocando um grande questionamento para o que se entende como, as crianças serem protagonistas das propostas, reconhecendo a importância de considerar a criança como compositora do espaço e também mediadora das construções de propostas no processo de estágio da Educação Infantil.

É mister destacar que é crescente o número de pesquisas sobre a infância e a criança, e mesmo buscando esses estudos para o que se refere à esta compreensão, percebo como a Pedagogia é questionada e muito, tanto pelos profissionais que já atuam na Rede, bem como pelas crianças sob a forma que nos direcionamos à ela, o que Miguel Arroyo (2008) apresenta, e é destacado por Manuel Sarmiento (2008<sup>4</sup>) como:

As práticas educativas escolares e extraescolares, que historicamente iniciaram-se da produção científica sobre a criança, veem-se diante de novas referências postas por tal produção, ao mesmo tempo que é interrogada pela própria criança, em sua ação social. A emergência de novas formas de inserção e participação social da criança questiona as estratégias de intervenção produzidas pelas pedagogias, fundadas num modelo de infância que não mais encontra eco na vida social. (SARMENTO, 2008, p.12)

Por essa razão, partilho como as percepções sobre este campo são diferentes vindas de estudantes no processo de formação nas fases anteriores ao estágio supervisionado, à estudantes no processo de inserção a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em seus

---

<sup>4</sup> Livro “Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais” de Manuel Sarmiento e Maria Cristina de Gouveia (organizadores), 2009.

diversos desafios de atuação pedagógica, e na relação com as professoras<sup>5</sup> que atuam na rede, e que discursam<sup>6</sup> sobre as utopias que construímos no campo de formação, e que encontramos uma outra realidade nos contextos de educação coletiva.

O processo de atuação por meio de uma perspectiva de docência compartilhada no NEIM, pode provocar um grande desafio ao tentar buscar as referências deste campo que é a Educação Infantil durante o processo de formação, no qual encontro discursos que separam a teoria da prática quanto a relação pedagógica entre professores e crianças. Ou seja, durante o percurso de formação do curso de Pedagogia, muitas estudantes migram para Instituições de Educação Infantil privadas, como forma de subsidiar sua permanência na Universidade, e encontram práticas divergentes ao que tanto é proposto no Currículo de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, pelas disciplinas de Educação e Infância, ao apresentar o conceito de criança e infância, sua temporalidade e participação social

Nesse sentido, nossa prática se encontra em um constante processo dialético<sup>7</sup> sobre os Estudos da Infância, que reconhece a criança como sujeito social, com especificidades e que está inserida em contextos diferentes tornando-a singular, desse modo, é fundamental respeitar o tempo em que a criança se insere no meio social, e se contrapõe ao relógio do capital<sup>8</sup>.

A partir destas referências para o estudo das infâncias e crianças, este trabalho visa compreender como as crianças interrogam as práticas pedagógicas, desconstruindo uma compreensão de criança como sujeito de ação resultante de um paradigma adultocêntrico, o que Gouvea (2008) apresenta a partir de uma compreensão sobre as produções da infância, em que “o adulto tem esse lugar que projeta uma determinada representação sobre a identidade infantil, sua particularidade, que definiria estratégias de formação e intervenção” (GOUVEA, 2008. p.106), bem como na organização dos espaços.

---

<sup>5</sup> Vou me remeter a um grupo majoritário do gênero feminino, como um posicionamento político de conhecimento específico intencional pedagógico.

<sup>6</sup>Discurso retirada de uma das professoras no primeiro dia de Estágio no NEIM.

<sup>7</sup> De acordo com o dicionário, refere-se à dialética, à arte de, através do diálogo, demonstrar um assunto, de modo argumentativo, buscando definir e distinguir claramente os temas e conceitos debatidos nessa discussão. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dialetico/>. Acesso no dia 16, out de 2017.

<sup>8</sup>Utilizo como referência a esse relógio, uma leitura para o que Maria Carmem Silveira Barbosa apresenta em seu livro Por amor e por força: rotinas na educação infantil, sobre tempo que define as práticas nos espaços institucionais de Educação, como tempo do “capital que assume sua prioridade, exercendo sua hegemonia sobre os distintos tempos, como o da família, das escolas, das crianças, provocando, assim, conflitos entre estes modos de ver e medir os tempos (BARBOSA, 2006, p. 141).”

## **OBJETIVOS:**

### **Objetivo Geral:**

Analisar a partir dos registros de campo realizados no estágio supervisionado de Educação Infantil, como as crianças interrogam as práticas pedagógicas das professoras nos espaços de educação e cuidado coletivos.

### **Delineamos como objetivos específicos:**

- Resgatar o conceito de infâncias a partir do percurso nos Estudos da Infância;
- Analisar os registros de campo realizados em um Núcleo de Educação Infantil Municipal pertencente a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis;
- Identificar a partir dos registros como as narrativas das crianças evidenciam-se e são reconhecidas como protagonistas nas relações com os adultos em suas práticas pedagógicas;
- Promover reflexão sobre as práticas das professoras no exercício de olhar sensível sobre a infância e o reconhecimento a criança como ator social e central da Educação Infantil.

## JUSTIFICATIVA

A minha escolha sobre o tema tem o Estágio Supervisionado realizado em um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) em Florianópolis, com o grupo de crianças pequenas de 5 e 11 meses<sup>9</sup>, como ponto de grandes reflexões. Por meio da proposta deste período formativo do curso de Pedagogia, desempenhamos o exercício do papel docente na relação educativo-pedagógica com 25 crianças, prioritariamente filhos de famílias da classe trabalhadora, e moradores nas proximidades da instituição, no Bairro da Agrônômica. Durante e após esse momento, realizei uma reflexão sobre o meu papel como professora e pesquisadora na Educação Infantil, porém, no processo de constituição para esta profissão, ao desenvolver a apropriação para o que se entende do conceito de infância, criança, e principalmente da organização dos processos de inserção ao campo de atuação, com a instituição, e as relações das práticas pedagógicas das professoras no NEIM.

Nesse sentido, não tive apenas o estágio supervisionado como o único campo de atuação, e sim, o único campo que me reconheci como professora, ao desempenhar o exercício de observação em uma perspectiva de docência compartilhada, bem como registrar as relações das crianças comigo e minha colega de estágio, como sujeitos que estavam se inserindo à dinâmica da creche, suas relações com a própria Instituição de Educação Infantil, e o exercício de pensar uma proposta pedagógica que propiciam vivências para ampliar e complexificar o repertório das crianças, e suas produções culturais.

Anteriormente, participei do grupo de pesquisa Observatório da Educação do Campo, em que iniciei o primeiro exercício de pesquisa de campo através de saídas até algumas Escolas Básicas em cidades do interior como: Santa Rosa de Lima, São Bonifácio e Campo Belo do Sul, entre outras que os demais componentes do grupo tinham suas atividades. Desta forma, minha pesquisa tinha como temática, estudar as práticas das merendeiras, reconhecendo-as como educadoras inseridas na Escola, e compreendendo seu papel como contribuidoras na formação das crianças.

---

<sup>9</sup> A partir do documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e suas experiências neste campo, optaram por denominar bebês as crianças de 0 a 1 anos e 11 meses; crianças bem pequenas as crianças entre 2 e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas aquelas que se encontram na faixa etária de 4 anos a 6 anos e 8 meses.

Porém, como uma estudante do curso de Pedagogia de segunda fase, percebi que precisava de mais para me reconhecer no campo da Educação como professora, pois no decorrer dos encontros com o grupo de pesquisa, por meio de debates, mediados por leituras de textos, percebi que estava distante ainda das dinâmicas diárias das escolas. Para além dos encontros esporádicos das saídas de campo, passei a refletir um desejo de participar efetivamente presente nesses espaços, para compreender de forma concreta os diálogos construídos com as professoras dessas Escolas, e principalmente conhecer as crianças, em suas vivências nos espaços de ensino.

Diante disso, busquei como opção de atuação efetiva o estágio não obrigatório remunerado, como campo que possibilita as estudantes do Curso de Pedagogia iniciarem sua inserção ao campo educacional, porém em espaços privados. No entanto, é também legítima a análise de que estes espaços institucionais de Educação, numa lógica de mercado, promovem um lugar de exploração de mão de obra barata para com os estágios não obrigatórios, nos fazendo desempenhar atividades iguais às de profissionais contratados, porém recebendo até menos que a metade. Como ficando sozinhas em uma sala com 10 bebês ou crianças por 1h, e nos colocando em práticas que se designavam apenas às trocas de fraldas. Em três Instituições particulares de Educação Infantil em Florianópolis, onde realizei o estágio não obrigatório, apenas em uma percebi uma proposta pedagógica que olhasse a criança como sujeitos de direitos reconhecendo todas as práticas como pedagógicas e fundamentais a compreensão da criança, que contribuem na constituição deste sujeito e todas as práticas sociais construídas neste espaço, por meio de uma Pedagogia Pickler<sup>10</sup>. A partir desta experiência consegui me aproximar do Currículo do Curso de Pedagogia na UFSC, identificando me com as perspectivas da Psicologia Histórico Cultural ao defender os processos de desenvolvimento da criança na relação com o mundo, nos propondo um exercício de mediação como professoras.

No entanto, ao me firmar tão bem com a perspectiva da Instituição, sua lógica ainda de mercado venceu sobre minha condição de estudante e estagiária me retirando do espaço

---

<sup>10</sup> Pedagogia Pickler (1970) é direcionada aos bebês de 0 a 3 anos, em que se propõe um olhar de cuidado e respeito ao corpo desses sujeitos e propõem uma formação de autonomia para com eles. Portanto apresento essa proposta apenas como sinalização de uma perspectiva exercida em um Instituição de Educação Infantil em Florianópolis, onde tive uma primeira experiência diferente das demais Instituições que exerciam práticas tradicionais.

por não concordar com práticas de outros profissionais que se distanciavam da proposta da Escola. Nesse sentido, não só me retirando deste espaço de aprendizado, e contribuição econômica, se quebrou um vínculo rico de construção com as crianças, compreendendo que no processo de desenvolvimento afetivo em que elas se encontram nas vivências diárias, o que eu amava realizar com elas não era mais o centro, nesse sentido, elas não eram mais o centro.

Por essa razão, a partilha das minhas experiências na docência possibilita refletir constantemente sobre o objetivo da Pedagogia de forma a ser contemplada como profissional em diferentes instituições, bem como de contemplar às infâncias das crianças nos quais convivemos. Nesta convivência, como salienta Arroyo (2004), encontramos vários desafios pois as experiências da infância são tão tensas e precarizadas que as verdades da pedagogia sobre si própria e sobre a infância entram em choque. Para o autor, somos levados a rever nossas referências pedagógicas de acordo com as diferentes experiências da infância, destacando a sociologia, a história social entres outros como espaços que a infância tem ocupado de forma significativa, contribuindo para o nosso repertório de reflexão sobre a criança em diferentes espaços socioculturais, e principalmente prestando atenção às formas das crianças de se manifestarem e questionarem práticas e rotinas institucionais já constituídas nos espaços escolares de forma histórica. Nesse sentido Barbosa (2006), também contribui a pensar sobre as rotinas da instituição, e como elas têm realizado o oposto na relação pedagógica.

O excesso de rotinização impede a exploração, a descoberta, a formulação de hipóteses sobre o que está para acontecer. Em outras palavras: trata-se de combinar *routine* e variação, de oferecer à criança um andaime, uma estrutura feita de tempo, espaço, fórmulas verbais que lhe permitem a exploração, a inferência, a decifração do que acontece, os experimentos mentais sobre quando sucede (BARBOSA, 2006. p.45).

Ao me inserir em um espaço como o NEIM após várias experiências em outros espaços, porém privados, o que mais me chamava atenção era como as propostas eram apresentadas sem antes construir um diálogo com as crianças, e muito menos, promover um exercício de reflexão sobre o que tinham produzido. Nesse sentido, busco em Arroyo (2008), uma leitura que defende o estudo da infância no curso de Pedagogia, como forma de



desconstruir práticas como essas muito presentes nas Instituições de Educação Infantil e Escolas, e que por essa razão provocam estranhamentos e falta de sentido nas crianças a partir da compreensão dos estudos de gênero, etnia, classe e religião, distanciando-se de uma proposta de construir com elas um sentimento de pertença sobre os espaços, reconhecendo-as como protagonistas das ações pedagógicas construídas com elas.

Para constituição deste trabalho, é importante pensar nas possibilidades de reflexão e formação presente no espaço da Universidade enquanto um espaço político pedagógico, que tem como uma das funções o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos, em que busco nessa pesquisa um norte teórico, que contribua nas reflexões empíricas presentes nesta escrita.

## **METODOLOGIA**

“Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p.16)

Para Minayo (1994) metodologia é o processo da pesquisa que contribui como alimento a atividade de ensino, bem como um passo à realidade mundo. Ou seja, ao construir uma investigação sobre determinados interesses, circunstâncias, inquietações a partir de um determinado tema, socialmente condicionadas, colhemos o que autora cita como “frutos de determinação a inserção no real, onde encontramos suas razões e seus objetivos” (MINAYO, 1994, p.18).

Como metodologia de pesquisa, utilizei inicialmente como fonte bibliográfica o livro “Os Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais”, organizado por Manuel Sarmiento e Maria Cristina Soares de Gouvea (2008), com o objetivo de contribuir teoricamente na apropriação dos conceitos que tangem a compreensão de criança e infância no campo da Educação, e que circulam pelos campos histórico sociais. Por essa razão, nas palavras de Gil (2002, p. 44), esse trabalho se classifica em uma pesquisa bibliográfica, que se constitui de “material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

No entanto, o livro não é a única fonte nesse processo, e que a partir da experiência docente no NEIM, selecionei alguns registros de campo do estágio como um material fundamental para essa pesquisa também de caráter qualitativo, como um universo de significados (MINAYO, 1994), em que se situam cenas e narrativas das crianças, escritas em meus registros<sup>11</sup> em todo o processo de observação de relação na docência compartilhada.

Ao revisitar meu caderno de campo, releio meus relatos escritos, e reencontro reflexões sobre o tempo de inserção à instituição, e seleciono algumas que percebo pertinentes ao tema deste trabalho. Estas cenas e narrativas se concentram nas expressões das crianças em suas inserções aos espaços, também na convivência com os adultos e seus pares a partir das propostas pedagógicas, bem como na relação com as propostas construídas em planejamento para o exercício da docência.

Nesse sentido, ao buscar esses registros, produzo um diálogo potente nas orientações a fim de sensibilizar o olhar e traçar paralelamente estudos que evidenciarão teoricamente a análise das situações registradas e que representam a ideia de questionamentos que as crianças fazem na relação pedagógica.

---

<sup>11</sup> Composto por escritas e fotografias.

## **1. CAPÍTULO I - REVISITANDO OS CONCEITOS DE INFÂNCIA E CRIANÇA A PARTIR DE UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DOS ESTUDOS DA INFÂNCIA.**

Como primeiro passo de abordagem teórica para a apropriação e reflexão sobre o conceito de criança e infância, tenho como leitura o livro de Manuel Sarmiento e Maria Cristina Soares de Gouvea (2008) “Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais”, no qual está dividido em diferentes produções no que diz respeito ao conceito de infância por meio de perspectivas tanto sociológica como psicológica e antropológica. Neste primeiro passo trago este estudo a fim de sustentar em análise histórica social e cultural uma compreensão sobre a criança como um sujeito que compõe o meio no qual está inserida, e como um olhar sobre a infância e a criança, bem como é apresentado neste livro.

Por compreender a Infância como um campo das ciências humanas e sociais, ao longo do século XX, se destaca no campo da psicologia do desenvolvimento infantil de forma preponderante.

Esse ponto crítico sobre a Psicologia se encontra em “choque” com os demais Campos que compreendem a infância como uma categoria social, ou seja, como uma categoria constituída por sujeitos historicamente situados, como atores sociais, portadores e produtores de cultura (GOUVEA, SARMENTO, 2008). Compreensão esta que apresenta as demais categorias com base na análise de gênero, etnia, religião e classe social.

Enquanto a Psicologia como perspectiva “biologizante” (GOUVEA, SARMENTO, 2008, p.7)<sup>12</sup>, defende a constituição do sujeito por meio de processos sócio-históricos, em que o seu desenvolvimento é definido por uma maturação das estruturas internas, alguns estudos na Sociologia, Antropologia e a História, compreendem o sujeito como um ser social, e defendem a importância de tomar a criança como tema de análise.

Compreendendo a criança como ator social, percebo no decorrer dos estudos realizados neste livro, que há também um recorte da criança como um objeto de

---

<sup>12</sup> O “biologizante” apresentado por Gouvea e Sarmiento (2008) não caracteriza toda Psicologia, pois ela também se constitui por uma abordagem histórico cultural.

investigação, de como este sujeito é compreendido pelo olhar adulto, por meio da sua relação sujeito-sociedade, bem como na sua posição social.

É necessário nesse sentido usar como referência histórica mais próxima de uma lógica de formação da criança para um “sujeito a ser”, por meio de um discurso nacionalista e patriarcal da infância produzidos no período de Introdução da Escola Nova no Brasil, em que a condição de criança estava sob domínio da compreensão cultural de adulto.

Neste país, durante décadas não houve “infância”, mas “mocidade”, tal era a influência ideológica e doutrinária no regime fascista para propagandear um ideal de criança submissa, obediente e que apenas não era passiva, porque dela se esperava o envolvimento ativo na “obra” do regime, nomeadamente no âmbito de ação obrigatória realizada dentro da “Mocidade portuguesa”, milícia infanto-juvenil do regime (GOUVEA, SARMENTO, 2008, p.8).

Quando os autores trazem essa reflexão sobre uma criança sem infância, me convida a pensar sobre um período em que a criança não era reconhecida como um sujeito componente do meio social, mas sim um sujeito que precisava ser educado para servir o meio em que estava inserido, por meio de uma compreensão sócio política nacionalista, e um projeto de sujeito civilizado. A partir de produções poéticas que promovem uma outra visão de infância, como citado no livro, *Guardador de rebanhos*, de Alberto Caeiro - Fernando Pessoa em 1925, contribuiu para um significativo movimento de pesquisas sobre a infância, e a criança não como um objeto de investigação, mas como um sujeito de diálogo, em que Walter Benjamin, em um outro contexto, buscava resgatar em suas obras, produções da cultura infantil, representadas em histórias, músicas transmitidas em seu programa radiofônico.

Ao se pensar em produções culturais da criança, faço uma relação com o estudo das formas de expressão representadas na atividade do brincar, o que promove uma maior visibilidade para a criança sobre a forma de ressignificação do mundo vivido por ela, em que muitos autores da perspectiva histórico cultural da Psicologia, defendem como atividade principal do seu desenvolvimento para a construção de identidade.

Por essa razão, o que antes é apresentado como contradição em que a Psicologia não dialoga com as demais Ciências, se propõe no estudos elaborados neste livro “Estudos da Infância” uma compreensão interdisciplinar da infância como um “Campo de conhecimento

que agrupa um olhar da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, etc., tomando como foco a infância como categoria social geracional” (SARMENTO, 2008, p.9), utilizando com referências construções teórico metodológicas que norteiam investigações sobre a infância em diversas forma de expressão social, bem como um estudo da linguagem, e suas produções e reproduções linguísticas, artísticas e lúdicas.

Nesse sentido, é construída uma leitura das produções das crianças, como um espaço específico de identidade própria, encontrada na produção de Manuel Sarmiento por meio da Sociologia da Infância, uma perspectiva que considera que a criança tem produção simbólica diferenciada com relação às suas representações sociais promovidas por suas experiências com pertencimentos culturais diferenciados.

### **1.1. Contributos da História aos Estudos da Infância**

A produção dos processos historiográficos sobre a infância teve seu grande aumento de pesquisas e como no número de títulos no Brasil, segundo Rizzini (2001) a partir da década de 1980, com 38 títulos sobre o tema, e registrados na década de 90 160 estudos, entre artigos, dissertações e teses<sup>13</sup>. Como produções que possuem uma vasta diversidade ao construir investigações no campo da Infância com diferentes perspectivas, mas que promovem um movimento de incentivar reflexões sobre a criança e infância.

Desta forma, o conceito de infância tem sido estudado desde uma linha em que o define como uma representação que os adultos fazem no período inicial da vida (FERNANDES, KUHLMANN, 2004. p.15, apud. GOUVEA, 2008, p.97), bem como remetendo ao conceito de geração dos sujeitos, carregado por uma classe de idade sobre a relação da criança no processo de pertencimento as especificidades etárias, e na constituição de identidades sociais. Portanto, Sarmiento (2005) por meio da Sociologia e a perspectiva histórica define como:

[...] o modo como são continuamente reinvestidas de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas, os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto, vem se buscando apreender a infância numa perspectiva relacional, no diálogo com

---

<sup>13</sup> Vale ressaltar que esses dados são citados pela autora, e que no caso, não os atualizei para este trabalho por não se tratar do foco na minha pesquisa.

a diferenciação histórica das outras classes de idade (SARMENTO, 2005. p. 367).

Embora a definição de infância se encontra na perspectiva biológica do sujeito quando se apresenta uma relação entre diferentes classes etárias, a proposta de Gouvea (2008) ao citar Sarmento (2005) “é apresentar uma abordagem que centralize os estudos no campo sócio histórico a partir de fontes e direcionamentos metodológicos distintos” (GOUVEA, 2008 p.98). Entende-se que as definições que encontramos hoje nas produções sobre a infância se diferem de concepções propostas em outros contextos históricos, bem como em recentes estudos que promovem reflexões sobre as práticas de cuidado, proteção à infância e pesquisas voltadas para uma produção de um imaginário em torno da infância, por meio de eixos historicamente definidos (KUHLMANN, 1998, apud. GOUVEA, p.98). Nesse texto a proposta da autora é de analisar a escrita da história da infância, bem como problematizar estudos voltados a uma periodização dessas fontes

Pensar na periodização para Gouvea (2008) significa homogeneizar os processos de socialização da criança, bem como construir em cima disso formas e modelos de cuidado e proteção da infância caracterizada por estágios de desenvolvimento deste sujeito, categorizando a também em uma mesma função na sociedade. No entanto, Ariès (1978) se contrapõe posteriormente a uma não universalização do modelo, se direcionando ao rumo de pesquisas com relação a uma variedade de processos históricos em que a infância é vivida de acordo com as diferentes condições sociais, como classe, etnia, religião, gênero que constituem a identidade da criança, ou seja, há uma abordagem também social no qual compreende esses fatores como promissores dos processos de socialização, de apropriação dos instrumentos culturais, bem como na perspectiva de cuidado para com a criança.

Ao desenvolver um estudo sobre o percurso histórico das produções que representam a história da infância, se relaciona com o que a autora destaca com a história das mentalidades, como uma perspectiva que apresenta produções de acordo com as leituras das crianças em diferentes contextos históricos, situando-a em diferentes concepções que modificaram variados espaços destinados a elas e diferentes dos adultos, como sujeitos definidos em um grupo social subjetivo à sua condição e pertencimento na sociedade. Por essa razão, Gouvea (2008) utiliza Dubby (1999) como referência para esta leitura em que apresenta a relação entre a história da infância com a história das mentalidades:

“[...] o estudo das mentalidades do passado também não pode assegurar o seu trajeto sem se apoiar numa história da educação no sentido mais amplo, quer dizer, de todas as comunicações entre o indivíduo e o que o rodeia, os meios pelos quais recebe os modelos culturais, e, portanto, à partida, numa história da infância” (DUBBY, 1999. p.55).

Se comporta ao estudo das mentalidades trabalhos que destacam investigações sobre as histórias da criança, da família [...] (VOVELLE, 1993, apud. GOUVEA, 2008), como contribuição para muitos próximos movimentos que estudaram e ainda se propõem a estudar a infância, promovendo base na formação de muitos pesquisadores a partir de um diálogo teórico metodológico constitutivo, em que esta perspectiva da história da infância se tornasse mais presente e relevante para enfatizar o lugar a criança e seu pertencimento social e cultural. Torna-se importante colocar a ‘história dos sujeitos’ em que a criança é compreendida como ator social, e que experimenta as dinâmicas sociais por meio da sua relação com o mundo e mediada pelos adultos, sendo percebidas pelas suas singularidades nos espaços de inserção, formas de expressão e participação social (GOUVEA, 2008). Para a construção de um estudo sobre esses elementos subjetivos a criança, é demandado, como menciona a autora, condições metodológicas de pesquisa sobre este sujeito.

Entretanto, mesmo que hajam pesquisas que resgatam a história da infância, da criança, há também uma problematização para ausência da autoria das crianças sobre sua história, e sim, encontrando produções que apresentam sua experiência coletiva, sendo suas manifestações objetos de mediação para os discursos e práticas destinadas para sua formação para a vida adulta. Ou seja, conforme a criança é observada pelo adulto, ele a interpreta construindo condições de atuação para com ela, e contribuindo na construção do sentimento de pertença desse sujeito, bem como de apropriação sobre a linguagem e ressignificação daquilo que ela experimenta. Segundo Gouvea (2008), a partir de Kuhlmann e Fernandes (2004. p.21) apresentam um ponto de reflexão sobre a análise da escrita da história da infância e da criança como:

“se a história da criança não é possível de ser narrada na primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria de si mesma, na medida em que não toma posse da sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em um grupo, seja

precisamente tentar capturá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança” (FERNANDES, KUHLMANN. 2004).

Gouvea (2008) utiliza Fernandes e Kuhlmann para afirmar uma ausência das produções das crianças sobre si mesmas, no entanto, é importante destacar como as crianças são observadas e pensadas no sentido de possibilitar maiores relações que as protagonizam, por meio das literaturas e até mesmo produções propostas em alguns espaços da Educação Infantil. Ao que diz respeito às produções sobre uma concepção de infância, Gouvea (2008) afirma que “os adultos escrevem a infância, inscrevendo a criança ao projetar uma determinada representação sobre a identidade infantil, sua particularidade, que definiria as estratégias de formação e intervenção” (GOUVEA, 2008, p.106). No entanto, algumas produções sobre olhar adultocêntrico representam maneiras de olhar a criança e direcionar formas de socialização sobre ela, bem como gestos, vestimentas, alimentos, práticas que homogeneizam os sujeitos a partir de uma compreensão sobre o “universo infantil, e que por meio da literatura, produções musicais, programas de televisão, desenhos animados, filmes, e entre outros materiais didáticos que propõem-se e promovem espaços e modos homogêneos de convivências.

## **1.2. - Contributos da Psicologia aos Estudos da Infância**

Desde o primeiro semestre no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina, como uma ciência presente no currículo de formação, a disciplina de Psicologia da Infância, propondo em primeiro momento um estudo neste campo que aborda as diferentes áreas da Psicologia em seus primeiros estudos e movimentos de inserção a Educação a partir de perspectivas evolucionistas. As linhas que se encontram presentes em nosso currículo são: Epistemologia Genética de Jean Piaget (1936-1970), a sociogênese de Henri Wallon (1949-1995, 1979), e a perspectiva sócio- histórica de Lev Vygotsky (1986- 1995, 1987). Para isso, por meio da leitura do Livro “Estudos da Infância”, com o texto “Infância e Psicologia: Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena”, de



Vera Maria Ramos de Vasconcellos (2008), que usarei como base teórica de contribuição para reflexão destas linhas.

Faz se necessário compreender a partir destas linhas como a Psicologia contribuiu para os Estudos da Infância? Quais as abordagens feitas pela Psicologia que impactaram na compreensão do desenvolvimento da criança? Como esse Campo de estudo dialoga com as outras áreas, como a Sociologia, História, Antropologia, etc. E como os conceitos de crianças e infâncias tem mudado a Psicologia e influenciado a Educação?

No primeiro momento, no século XIX, Vasconcelos (2008) indica que os primeiros estudos realizados ocorreram por meio das observações no que concerne ao desenvolvimento dos bebês, isso a partir das documentações de expressões emocionais em crianças pelo biólogo inglês Charles Darwin (1877)<sup>14</sup>. Baseado em teorias biológicas e evolucionistas, contribuindo para análises considerando o desenvolvimento “normal” da criança, por meio da adaptação do meio ambiente.

O que antes é colocado como ponto de crítica em que a Psicologia é um campo que não dialoga com as demais ciências, percebo no decorrer das leituras que há sim, um encontro interdisciplinar que compreende a criança como um sujeito social, posterior às teorias biológicas evolucionistas. Deste modo, em 1970, com trabalho do suíço Jean Piaget, é proposto que uma Epistemologia proceda por meio de questões respondidas por uma base experimental. Por essa razão, o autor argumenta que o objetivo da Epistemologia Genética é “buscar mais delinear as raízes das diversas variedades de conhecimento desde suas formas mais elementares, seguir seu desenvolvimento até seus níveis superiores, incluindo pensamento científico” (PIAGET, 1970, p.6, apud. VASCONCELLOS, 2008, p.64).

A partir do livro *A psicologia da criança (La Psychologie de L'Enfant- PIAGET & INHELDER, 1966 - 1993)*, que Piaget constrói suas primeiras investigações no que diz respeito à etapa do desenvolvimento psicogenético da inteligência humana, sua primeira teoria com base na Epistemologia Genética. Deste modo, o autor se preocupa em estudar esse processo de construção das crianças sobre seu desenvolvimento para novas ferramentas intelectuais e formas de raciocínio, compreendendo este movimento sobre influência das relações sociais.

---

<sup>14</sup>Charles Darwin (1877), observou seu filho mais velho, Willian Erasmus Darwin buscando relacionar o desenvolvimento da espécie humana (ontogênese) e a história da espécie humana (filogênese).

No entanto, Piaget apresenta também uma primeira concepção de condição da criança, a partir de uma “noção de egocentrismo, por meio de uma característica definidora do pensamento da linguagem da criança pequena” (VASCONCELLOS, 2009, p.65), e que logo se torna um elemento de estudo para *A linguagem e o pensamento da criança* (PIAGET, 1924 - 1986), apresentando o processo inicial de produção da fala da criança, como uma divisor da linguagem já reproduzida pelo adulto. Por essa razão, Piaget define a criança em seu estudo como um sujeito egocêntrico pela sua dificuldade de socialização, bem como na sua diferença de apresentar seu ponto de vistas dos demais.

Mesmo Piaget não considerando primordial os fatores sociais como essenciais para o desenvolvimento da criança, há considerações do autor sobre a importância da relação das crianças com os demais sujeitos para seu desenvolvimento intelectual, moral e linguístico, o que deixa um grande vácuo no conhecimento de *como* criar propostas intencionalmente educativas (VASCONCELLOS, 1987, apud. VASCONCELLOS, 2008, p.66) por não haver um lugar das relações sociais em suas pesquisas para o desenvolvimento infantil das crianças.

Logo Henri Wallon apresenta seus estudos sobre a criança, “por meio de uma ciência do homem por inteiro em que a emoção direciona a vida” (VASCONCELLOS, 2008 p.67), reconhecendo a criança como protagonista do seu desenvolvimento e da sua relação afetiva, que até então ficava restrita à relação “didática” com a mãe ou com alguns outros poucos sociais mais próximos (LEWIS, 1984; DUNN, 1984; PEDROSA, 1989; GALVÃO, 1993, 1995; OLIVEIRA, 1990, apud. VASCONCELLOS, 2008, p.67).

Pouco temos estudos sobre Wallon em nosso processo de formação do Curso de Pedagogia, o que de primeiro encontro pode causar tanto estranhamento por uma relação tão próxima à perspectiva histórico cultural de Vygotsky, como de contemplação, quando Wallon (19546- 1975) apresenta uma noção de “constelação familiar”, tendo como um recorte do quanto a relação familiar influencia no processo de relação da criança com o mundo, no modo que esse adultos já têm suas interpretações, e que elas foram construídas anteriormente também em seu processo de constituição de sujeito. Para isso, Vasconellos (2009) ao apresentar Wallon, ela afirma que o autor defende que para entender o processo de relações das quais a criança faz parte e as quais modifica, ou seja:

[...] a criança é um ser *geneticamente* social, ou seja, nasce num meio envolvente do qual depende inteiramente para a satisfação de suas necessidades e a solução de seus desconfortos, sendo um ser *biológico* que *nasce* já social por ser membro de um grupo com cultura e linguagem próprias (VASCONCELLOS, 1996).

A autora apresenta que há um papel muito importante dos adultos que contribuem nesse processo de mediação da criança com aquilo que está imposto socialmente historicamente e culturalmente em suas atividades sociais (valores, regras, rotinas), a fim de interpretar a forma que as crianças se expressam nesse processo de construção da linguagem falada, e apresentar o sentido que têm cada emoção expressada, e como ela pode ser também representada na construção da expressão falada, de como ela se sente, do que ela precisa, e do que pode ser substituído durante essas trocas sociais. De acordo com Vasconcelos (2008):

Assim, o *signo verbal* existe no meio das relações emocionais humanas (interpessoais), antes de ser usado como instrumento cognitivo (intrapessoal), propiciando a tomada de *consciência de si*. Mais adiante aparece o domínio do universo simbólico, permitindo a referência a objetos e pessoas não presentes, sobre os quais a criança será capaz de pensar e agir (VASCONSELLOS, 2008, p.69).

É percebido nesse momento que seu exercício de autonomia é crescente, e gradualmente a criança se apropria dos signos do mundo, em seus respectivos significados, e sua solicitação aos adultos passa a ser menor, como de suas necessidades biológicas e sociais durante todo esse processo de inserção ao meio. Por essa razão, é interessante pensar como essa compreensão de autonomia de si que Wallon defende, de forma gradativa, também é encontrada, porém, em outras palavras por Vygotsky, posicionando os dois autores em perspectivas um pouco semelhantes e bastante diferentes de Piaget.

As produções de Lev Vygotsky têm sido mediadas pelos interesses da Psicologia e da Educação contemporâneas (VASCONCELOS, 2009, p.69), privilegiando debates sobre as diferentes manifestações sociais, com base cultural, e origem das ações mentais superiores, sendo histórico, a fim de compreender os processos de desenvolvimento do ser humano, na defesa da construção de uma consciência pessoal de origem social, bem como compreender o funcionamento psíquico, tipicamente humano (VASCONCELLOS, 2002).

Para Vygostsky a ontogênese<sup>15</sup> humana deve ser compreendida nas ações sociais como provindas de processos e construções históricas e culturais, desta forma, como uma das linhas que compõem a história do desenvolvimento humano, além da filogênese, sociogênese. As três linhas como objeto chave de compreensão do desenvolvimento. Para Vasconcellos (2001):

Desenvolvimento para Vygotsky, é compreendido como movimento, isto é, processo dinâmico, no qual a criança e todos os que convivem com ela, seus outros sociais, estão em constante processo de mútua transformação, num mundo (momento presente) em mudança, onde as alterações individuais (desenvolvimento) são jornadas possíveis pelas características do mundo (meio social) no qual esse desenvolvimento ocorre (VASCONCELLOS, 2001).

O desenvolvimento da criança apenas ocorre por meio da relação da criança com os demais sujeitos ao seu redor, desta forma, a criança se constitui sujeito durante essa jornada do desenvolvimento, ao conseguir se apropriar das funções que regem suas manifestações biológicas. Para o autor, só é possível haver a apropriação por meio da mediação do adulto, no qual contribui no processo de romper<sup>16</sup> com as primeiras manifestações biológicas dos sujeitos, e promover junto com a criança seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como as manifestações sociais atribuídas historicamente e culturalmente no meio.

Por essa razão, Vasconcellos (2008) em seus estudos afirma que Vygotsky (1996) destaca que as condições exteriores, no caso o contexto social e cultural em sua função de alicerce para o desenvolvimento da criança, são como determinantes para o caráter concreto do sujeito, em outras palavras, seguindo a perspectiva Vygotskyana, os processos maturacionais e culturais [...] se constituem no meio onde adaptações biológicas se transformam em relações sociais (VASCONCELLOS & VALSINER, 1995. p. 45, apud. VASCONCELLOS, 2008, p.69).

É importante nesse sentido, citar um dos elementos que se colocam em maior “destaque” no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo da criança, como “a fala, que

---

<sup>15</sup> Processo que descreve a história evolutiva de uma espécie, pondo em evidência as relações que esta mantém com outras espécies. A **filogênese** (evolução da espécie) inclui múltiplos processos de **ontogênese** (evolução do indivíduo)

<sup>16</sup> As rupturas podem ser caracterizadas como um movimento de *calma e crise*, em que nesse processo de transformação a criança desconstrói manifestações anteriores e se apropria de outras formas de socialização com mundo, principalmente na compreensão de si pertencente ao meio (VASCONCELOS, 2009, p.70).

assume um papel complementar nos primeiros momentos do desenvolvimento infantil” (VASCONCELLOS, 2008, p.73), ou seja, a criança como um sujeito social, se apropria como um todo do mundo, e de si mesma como ser humano, por essa razão ressignifica esses processos no sentido de representação do nome dos objetos, das ações, representando verbalmente o pensamento seguido por necessidade. Por exemplo, o choro é um primeiro elemento que pode ser compreendido como uma linguagem emocional que o bebê possui em seus primeiros meses de vida, no qual pode obter diferentes sentidos, como da fome, sono, dores, estranhamentos à novas informações, e que durante o processo de inserção do bebê nas relações sociais, ele se apropria verbalmente dos significados do mundo.

Vygotsky apresenta também dois aspectos que como abordagem sistemática para relação entre educação e desenvolvimento em geral, são as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendendo que há uma ênfase da importância da participação social no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (VASCONCELOS, 2008, p.74), considerando desde o início as relações sociais como contribuidores do desenvolvimento da criança, bem como os adultos mais próximo, e demais crianças em contextos culturais diferentes, no sentido de promover o que Vygotsky apresenta, uma transformação do nível desenvolvimento potencial para o atual (ou real). Para isso eles são compreendidos com:

[...] *nível de desenvolvimento atual* (aquilo que o sujeito já é capaz de fazer e que pode ser observado pelo grupo social) e o *nível de desenvolvimento potencial* (as funções intrapsíquicas que o sujeito possui, mas que estão imersas em suas potencialidades) (VASCONCELOS, 2008, p.74).

De acordo com esta leitura, é entendido que todo esse processo da criança ao desempenhar atividades mesmo sozinhas pode também ser ampliado por meio da mediação de outro adulto e também, por uma criança. Ambos os níveis se destacam nesta percepção de atuação exterior como contribuinte dos processos, bem como defendendo também que eles não se dão de forma universal à todas as crianças, e sim manifestados em diferentes especificidades das mesmas.

A partir da leitura do texto de Vasconcellos (2008) sobre Vygotsky, eu percebo como a perspectiva histórico cultural se coloca tão presente para compreender os processos de desenvolvimento da criança em todo tipo de ação social que ela exerça, a fim de promover um olhar que a coloque como centro social. Desta forma, busco compreender em

qual momentos direciono a questão “Em qual o momento a criança desempenha este papel social? Em qual atividade a criança participa efetivamente representando suas apropriações sobre o mundo?”.

Uma das respostas para essas questões é a Brincadeira, como uma atividade em que a criança desempenha as ações socioculturais construídas pelos adultos em diferentes funções sociais, a fim de se constituírem por meio de construção lúdica, no qual transforma os espaços, e o ressignifica a partir do olhar da criança:

Em momentos de brincadeira, ações, objetos e imagens mentais, construídos na vida de relação, servem de transição entre as restrições do período da infância e as situações apreciadas do mundo adulto, transformando o que é apreciado e desejado em realizações de sonhos e fantasias (VASCONCELLOS, 2008. p.75).

Sendo este movimento mediado pela imaginação da criança, o que Vygotsky (1998) defende como um processo psicológico da criança a partir de ações concretas no qual ela interage, promovendo um exercício de representação das funções concretas atribuídas pelos adultos, bem como apropriação do significado das funções sociais de forma sintética, em que ela desempenha o papel em um tempo abreviado do que acontece ao ser desempenhado pelo sujeito concreto. Nesse sentido, como defende Elkonin (2009) por meio da “Teoria do jogo protagonizado”, os processos de relação da criança com a brincadeira, ela se constitui como sujeito na construção de personalidade por meio da apropriação dos significados propostos pela dinâmica sociocultural e histórica ao desempenhar atividades como profissões, pais, mães, irmãos, entre outros sujeitos presentes em suas relações sociais.

As abordagens clássicas da Psicologia do Desenvolvimento, que nortearam por muito tempo os estudos das relações sociais das crianças de pouca idade, bem como a inexistência de investigações sobre a importância dos aspectos sociais nos primeiros anos de vida. Por essa razão apresenta um primeiro movimento proposto por Jean Piaget, como uma figura muito presente por meio de abordagens psicanalíticas e cognitivas, inclusive para os dias de hoje, sendo contestada posteriormente pelas obras de Lev Vygotsky, que se coloca semelhante às obras de Henri Wallon a partir da perspectiva da primazia “social”, com relação ao desenvolvimento humano:

Vygotsky e Wallon propõe, cada um ao seu modo, um novo paradigma de estudo do psiquismo humano a partir do materialismo histórico. Ambos consideram que o desenvolvimento humano se dá no todo, não cabendo a fragmentação do sujeito. Contrariamente aos enfoques mecanicistas, reducionistas e associacionistas da época, esses autores postulam um enfoque qualitativo e dinâmico do psiquismo humano (VASCONCELOS, 2008, p.76).

Ambos autores têm posicionamentos comuns nos estudos sobre o desenvolvimento humano, buscando propor um caminho entre a Psicologia e a Educação para que mantenham o pensamento e o afeto nos mesmo processo como dependentes, como atividades em construções constantes, no qual se transformam por meio das relações sociais da criança, sendo também fatores importante para o desenvolvimento da história da criança.

Desta forma, Vasconcellos (2008) resgata o movimento histórico da Psicologia como um campo que apresenta a Infância no centro de seus estudos há mais de um século, desde muitas descobertas e outras perspectivas que argumentam os estudos iniciais, e assim compreendendo esse campo científico, como de proposta para se pensar e interpretar o sujeito por meio da sua historicidade, a forma que se colocam no mundo.

A partir desse conjunto de estudos, a Psicologia como um campo que se faz presente na contemporaneidade para os Estudos da Infância, contribui nas reflexões sobre a relação entre os fatores genéticos (biológicos) e sociais. Nesse sentido destaco o subtítulo do artigo “Ser sujeito: Uma matriz que percorre o trajeto das conquistas desde os estudos da natureza à inserção dos fundamentos sociológicos”, das autoras Lima e Nazário (2010)<sup>17</sup>, como base para a reafirmação das influências no conjunto desses saberes que foram produzidos no interior deste campo disciplinar, e sobre suas implicações para a educação (LIMA, NAZÁRIO, 2010, p.752), no que diz respeito às reflexões sobre a infância e a criança. Por essa razão, por meio desta leitura é compreensível os embates que o próprio campo constrói ao tentar desconstruir teorias biologicistas que são previstas ao considerar a Psicologia como uma ciência que também utiliza a base social para seus estudos da infância, bem como considerar a afirmação de um sujeito infantil produto e produtor de sua própria existência.

---

<sup>17</sup> Tópico retirado do artigo “Pequenas flores vermelhas: Narrativas fílmicas e o que podemos pensar sobre a institucionalização da infância?”. No qual se faz uma análise crítica sobre as práticas institucionais presentes em um jardim de infância, como denominado pelo filme, a fim de estabelecer uma reflexão sobre as perspectivas sociopolíticas e culturais que promovem uma formação higienista para crianças.

Para superar as teorias biologicistas e evolucionistas que marcaram por muito tempo a trajetória de produções da Psicologia sobre o desenvolvimento da criança, as autoras apresentam a Psicologia Social<sup>18</sup> como um campo crítico que avança os estudos dos sujeitos com base na interação social (FURTADO, TEIXEIRA, 1999. apud. (LIMA, NAZÁRIO. 2010. p. 754). E por meio de uma Psicologia crítica que se propõe problematizar teorias, como o que as autoras apresentam, “um determinismo biológico ao defender a ideia de que o sujeito já nasce com uma predisposição para o seu desenvolvimento e que o nível desse desenvolvimento se dá pelo amadurecimento das habilidades que já nascem com ele” (LIMA, NAZÁRIO, 2010, p.745), bem como o enfrentamento aos discursos que defendem o meio social como único determinante para a constituição do sujeito, ao justificar o surgimento das marginalidades provindas de questões socioeconômicas em que ela está inserido, e influenciando em propostas pedagógicas a fim de orientar uma formação para solução deste.

No entanto, é importante prestar atenção sobre as possíveis interpretações desta leitura, no sentido de pensar a Psicologia crítica que propõe repensar as compreensões dos discursos que norteiam a abordagem sociocultural, ao utilizar a criança como objeto de investigação:

[...] objeto quantificável num mundo de objetos – é um objeto que se estuda, pesa, mede, diseca, corpo tornado em horas certas de mamar, dormir, mente tornada em conteúdos culturais e morais, num mundo que a passa a habitar e a torna um ser disciplinado, regulado, animal de hábitos e memórias (FERREIRA, 2000, p. 113. apud. LIMA, NAZÁRIO, 2010, p.755)

O que Ferreira (2000) apresenta se encontra em algumas cenas do filme<sup>19</sup> “Pequenas Flores Vermelhas”, que retrata a época de 1950, período da Revolução Chinesa, e desta forma apresenta uma prática em um Jardim de infância, como um internato enquanto os pais trabalhavam durante a semana. Nesse sentido o filme apresenta uma política meritocrática instituída no espaço quando as crianças tinham um bom comportamento, bem como

---

<sup>18</sup>Produzida na América Latina na década de 1960, e logo no Brasil em 1970. Posteriormente em 1980 é construída a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), que se tornou um marco importante para a construção de uma Psicologia Social crítica (LIMA, NAZÁRIO. 2010. p. 754).

<sup>19</sup> Pequenas Flores Vermelhas filme produzido em 2005.



completavam as atividades exigidas, até mesmo de higiene. O filme faz uma analogia de controle sobre o corpo, bem como uma violência implícita, velada.

Por essa razão ao se propor práticas que direcionam atividades homogêneas para as crianças, e que regulam seu corpo para que o sujeito “aprenda” a ser um ser sujeito social, a partir das dinâmicas culturais como a hora de dormir, a hora de ir ao banheiro, se vestir, amarrar o cadarço do tênis, ficar em silêncio enquanto um adulto fala, ficar em fila divididas por gênero, entre outras que se mantém ao educar um corpo que não compreende o sentido de agir conforme esse tempo instituído no “jardim de infância”<sup>20</sup>. Por essa razão, Lima e Nazário (2010) apresentam uma releitura feita por Aguiar (2001) sobre a abordagem histórico cultural de Vygotsky para os conceitos de *significado* e *sentido* ao pensar o significado como uma construção social de origem cultural, historicamente socializado, e o sentido como um confronto de significações sociais e a vivência singular. Ou seja, por meio de práticas que se propõe a governar um corpo a partir de significados atribuídos historicamente sobre a concepção de cuidado e constituição do outro, confronta-se com a temporalidade do sujeito em seu processo singular de se inserir ao mundo,

É importante pensar e enfatizar que não há aprendizagem sem sujeito, e que algumas instituições insistem responsabilizar o desenvolvimento de forma natural e homogênea, e que o nível de aprendizagem está relacionado às habilidades cognitivas já determinadas, periodizando os processos por faixas etárias, bem como promovendo práticas meritocráticas quando as crianças “absorvem” o que lhes são ensinados a fazer.

### **1.3. - Contributos a partir da Sociologia da Infância aos Estudos da Infância**

O autor Manuel Sarmiento (2008), com o texto “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”, apresenta um processo de construção dos Estudos da Infância em diferentes campos institucionais, localizado inicialmente no Centro Europeu para a Investigação e a Polícia Social de Viena, sobre a situação da Infância em um Projeto de Infância como

---

<sup>20</sup>É definido pelo filme (2006 na China), o espaço de cuidado à criança como jardim de infância.

fenômeno social, com autoria do sociólogo Jans Qvortrup (1991, apud. SARMENTO, 2008, p.17)

Sarmiento (2008) apresenta a Sociologia da Infância como um projeto construído por Qvortrup, promovido na criação de revistas científicas especializadas, encontros internacionais como International Sociology Association (ISA), Association International Sociologies de Langue Française (AISLF). No entanto, o autor ainda apresenta um paradoxo na abordagem da Sociologia da Infância, como uma ciência que não encontrou um reconhecimento como área de referência e responsabilidade vital entre a comunidade de sociólogos e na definição do campo sociológico (SARMENTO, 2008), mesmo considerando a importância em debater as políticas demográficas, as transformações geracionais das crianças, das suas realidades sociais de exclusão e pobreza e os discursos midiáticos nos fenômenos da infância, principalmente no que diz respeito das violências contra as crianças em diversas ações. O campo sociológico não se dedica à infância, mas sim nas referências discretas no capítulo dedicado à pobreza (CONLEY, 2005, apud. SARMENTO, 2008, p.18).

Nesse sentido, Qvortrup contribui para uma reflexão em que a Sociologia da Infância compreende a sociedade a partir do fenômeno social da infância, fazendo uma crítica à uma compreensão de que os debates com relação à infância estariam ainda no imaginário, ou seja, pensando a infância como uma condição existente, porém, não focando seus estudos como um objeto de perspectiva fundamental para compreensão da realidade social das crianças, dando visibilidade à elas em sua especificidade social.

Quando há uma falta de olhar da Sociologia abordando os estudos da Sociologia da Infância, promove-se cada vez mais um distanciamento da criança como um ator social, o que por muito tempo a criança foi sendo secundarizada no campo histórico e social. Desta forma Sarmiento (2008) apresenta que “durante séculos as crianças foram representadas prioritariamente como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição “(SARMENTO, 2008, p.19).

Por meio das palavras de Sarmiento repenso as concepções que hoje ainda são reproduzidas socialmente que olham um viés de uma criança incompleta, um ser a ser alguém futuramente, e que deva seguir as dinâmicas adultas, a fim de se adaptar às normas culturais socialmente construídas pelos adultos, não reconhecendo suas diferentes linguagens, bem como sua condição como sujeito ator social que é tanto produto como

produtora de cultura. Nesse sentido, Sarmiento (2008) apresenta que a Sociologia da Infância propõe uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: a criança como ator social e a infância, como uma categoria social do seu tipo geracional.

No que diz respeito à infância como categoria social geracional, o autor aponta como uma posição condicionada à criança por meio da sua dependência dos membros (familiares, adultos), que contribuem ao seu acesso aos meios de subsistência, ou seja:

[...] essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao *status* social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância - independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica - numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO, 2008, p.22).

A existência de uma subalternidade como Sarmiento apresenta é socialmente construída por meio da condição estabelecida que é a infância, no que se coloca em uma categoria diferente da dos adultos, bem como um gerador desigual que difere as pessoas em suas idades, sendo a infância um fruto da Modernidade, especialmente como mencionado por Sarmiento (2008), uma construção do “sentimento de infância” criado por P. Ariès (1973). Em suma, a condição de infância é apresentada como categoria homogênea, enquanto categoria social da criança, no entanto, é reconhecida como heterogênea ao se diferenciar das demais categorias, assim, toda criança têm a infância como sua condição social, entretanto é importante destacar as possíveis diferenças no que diz respeito à realidade sócio culturais e econômicas que se encontram presentes e definem sua condição de sujeito. Nesse momento a Sociologia da Infância em seus recentes estudos têm proposto colocar a infância no centro da reflexão das Ciências Sociais, compreendida como uma condição de sujeito em qualquer sociedade, e assim defendendo a criança como ator social que compõe o meio em que está inserido. Nesse sentido, Sarmiento (2008) defende que o trabalho teórico e analítico sobre a infância é também uma forma de conhecer a sociedade, bem como as realidades sociais e institucionais.

Portanto, a Sociologia da Infância como um saber implica na emancipação das crianças dos processos simbólicos e políticos de denominação (SARMENTO, 2008. p.33)

bem como um campo interdisciplinar como todas as ciências, e que está em plena constituição.

#### **1.4. - Contributos da Antropologia para o Estudos da Infância**

Um dos debates mais frequentes no qual eu tenho construído com colegas da área da Pedagogia, são as narrativas que contribuem na definição de conceitos como “a criança”, “a infância”, “as crianças”, “as infâncias”. Esses termos provocam muitas vezes algumas confusões ao utilizarmos a criança como um sujeito de investigação no campo das Ciências Humanas, e as crianças como sujeito em diferentes contextos, utilizando uma leitura histórica e cultural para compreender especificidades que a constituem.

Para isso, Ana Maria Rabelo Gomes (2008), indica que as crianças sejam consideradas atores sociais, produtores de sentido, plenos participantes das práticas sociais na quais se encontram envolvidos, e dando voz ao silenciados historicamente, por outra compreensão de sujeito social. A autora utiliza como abordagem a Antropologia, como um campo específico de estudos<sup>21</sup>, no qual se propõe, como cita Gomes (2008) a conhecer culturas outras com variações quanto ao que deveria ser observado e descrito como cultura, tendo como base a etnografia para sustentar o conceito de cultura. A partir disso descrever seu significado a partir da dimensão simbólica na experiência humana, como uma ação de significados e funções sociais, bem como no reconhecimento dos discursos disponibilizados e variados conforme diferentes localidades culturais, costumes e condições de sujeitos.

A partir do que Gomes (2008) apresenta sobre normativas culturais que fazem relação com a experiência humana, proponho como leitura que sustenta a terminologia “experiência” como objeto estudo para descrever a infância, o texto de Lima (2006) “Infância e experiência”. A autora apresenta um proposta de reflexão sobre uma infância da experiência, em que propõe pensar nas produções socioculturais e históricas sobre a concepção de infância, narrativas que discursam sobre a infância em uma condição de incompletude, ingenuidade, beleza irrestrita e bondade, a fim de problematizar os discursos que fazem leitura da infância de acordo com uma perspectiva de “período”, ou tempo inicial a vida humana. E nesse sentido, ao trazer a reflexão sobre a experiência, a autora promove

---

<sup>21</sup> GOMES, 2008, p.82.

uma leitura de caráter filosófico no qual sugere fazer um exercício de “revisita”<sup>22</sup> as leituras que apresentam os processos de tornar a infância um objeto de investigação de referência que situa o lugar da criança na sociedade. Desta forma, Lima (2006), cita como os estudos sobre a experiência não são compreendidos como um elemento científico, a partir, da leitura sobre a ciência moderna em que separa experiência, bem como, em outras palavras:

A ausência de espaço para a experiência na sociedade moderna, origina-se de uma desconfiança inaugurada por um modo de se pensar a ciência, frente a tudo aquilo que não pode ser capturado, objetivado, frente a repulsa a tudo aquilo que não pode ser universalizado (LIMA, 2006, p.4).

Ao entender que a sociedade moderna compreende o campo da experiência como um elemento incerto para abordar o tema da infância, por ser uma proposta de singularizar as memórias que estão preenchidas por vivências deste, em um tempo já habitado pelos adultos, escrita e institucionalizada por essa categoria geracional no qual discursava sobre uma educação homogênea sobre uma perspectiva universal de criança e infância. Este campo possibilita também repensar as crianças e as infâncias em sua heterogeneidade, bem como sujeitos e condições sociais que vivenciam e são vivenciadas, tanto nas práticas nos espaços de ensino como em suas relações sociais de acordo com sua subjetividade, logo, construirão experiências diferentes.

Assim, compreendendo a criança como sujeito central das pesquisas da infância, por meio da perspectiva etnográfica, é proposto um cuidado no olhar do pesquisador sobre o sujeito de investigação, quanto a um contexto que ressignifica a criança, a forma que ela é inserida no meio, bem como, na leitura dos grupos sociais, o conhecimento da linguagem local, partindo das concepções construídas por eles para um caminho de compreensão sobre o lugar que ocupa a criança. Por essa razão, Gomes (2008) apresenta em seu texto duas autoras que percebem uma emergência do interesse do Estudo da Criança no Campo da Antropologia, como Ângela Nunes (2001), que faz uma revisão da literatura sobre as sociedades indígenas, a fim de identificar o lugar da criança, e Clarice Cohn (2001), que retoma temas da criança, do aprendizado e da socialização nas diferentes abordagens da

---

<sup>22</sup>São poucas as leituras que eu encontrei o termo “revisita” do verbo “revisitar”, no sentido de retornar a textos já lidos, reflexões já feitas, debates já construídos. E uso em meus escritos, por meio um exercício que me posiciona ao mesmo primeiro lugar de leitura, porém com outro repertório, e outras abordagens teóricas sobre a mesma temática.

própria Antropologia. Todavia, tais autoras desenvolvem um trabalho que tem como objetivo reafirmar a necessidade de considerar as “experiências das crianças” “em seus próprios termos” (NUNES, COHN, 2001, apud. GOMES, 2008, p.85), considerando as especificidades da infância de acordo com as formas que as crianças participam da vida social, e como percebem o outro, sendo o outro uma criança de diferente grupo cultural. Utilizando como país de referência os Estados Unidos da América (EUA), a partir do campo da Antropologia e Educação, como objeto em que se encontra na entrada de diferentes grupos étnicos nas escolas públicas, no qual analisa a forma que a instituição escolar compreende as crianças em suas diferentes especificidades culturais, na relação com as demais crianças e adultos, apresentando sutilmente uma definição de “pessoa educada” a partir de pressupostos estabelecidos historicamente em um determinado grupo social sobre práticas de socialização em diferentes modelos.

Durante a leitura deste texto, a autora apresenta alguns trechos de situações em que as crianças assumem um certo papel a partir de uma concepção social e cultural sobre sua função em diferentes grupos familiares, especificamente promovendo um exercício de análise sobre os contextos que ela apresenta como diferentes, tanto na perspectiva do adulto, como da criança. Nesse em específico, quando em um grupo familiar que se tem dois ou mais filhos, e se compreende que o filho mais velho tem como função ajudar a cuidar do irmão ou irmãos mais novos, estimula aquele que é mais experiente a conduzir o menos experiente, bem como se apropriar de um papel de responsabilidade para com o outro, compreendido como despreparado para atuar socialmente. Estas ações são definidas pela autora como ações influenciadas por uma organização estrutural na moderna sociedade industrial, onde a presença dos adultos em diferentes espaços sociais é ordenada em função do sistema de produção e na qual a escola tem papel fundamental, considerada como o lugar adequado, por excelência, para a presença das crianças (GOMES, 2008):

Embora a organização do trabalho tenha sofrido profundas alterações nas últimas décadas, não houve substancial alteração quanto à ideia de que “lugar de criança é na escola” - de fato a presença na escola tem se ampliado na maioria dos países, e continua sendo objeto de políticas públicas para sua ampliação. A modificação da organização do trabalho assim como a modificação das propostas pedagógicas não alterou esse dado da separação funcional (e podemos afirmar progressiva e desdobrada) dos espaços de vida

de adultos, jovens e crianças, característica esta que marca o modo de vida urbano (GOMES, 2008, p.87).

Pode ser entendido que toda uma organização social que segue uma característica cultural construída historicamente para diferentes grupos sociais, delibera um conjunto de concepções pertinentes a função de cada sujeito presente no grupo, bem como uma compreensão do tipo de participação que a criança tem em determinados espaços. No entanto há também uma compreensão sobre a distinção de diferentes tipos de experiências sobre a infância, a juventude e adultos, que a autora comenta, no qual “contém variadas formas de trocas de comunicação entre eles de acordo com as atividades e situações direcionadas às suas especificidades etárias” (GOMES, 2008, p.88).

Como professores pesquisadores precisamos nos ater a um olhar sobre as infâncias que compreendem as crianças em seus pertencimentos culturais, sociais e nas relações de gênero, fazendo uma relação com a leitura que nós nos apropriamos no processo de formação profissional, a fim de compreender a ausência desse olhar que não está em todas as sociedades. A partir disso, utilizar como objeto de reflexão sobre múltiplas práticas, e concepções sobre a criança e sua participação no lugar que está inserida, de forma cultural e histórica, no qual se ressignifica com o tempo do mundo, no encontro e desencontro com diferentes perspectivas que promovem outras reflexões sobre a criança.

Nesse sentido, compreender que podem implicar em um desencontro nosso como profissional ao percebermos outras práticas familiares que compreendemos ser distantes do que entendemos como adequado às crianças no espaço pedagógico.

## **2. CAPÍTULO II – CENAS E NARRATIVAS DAS CRIANÇAS, E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

“você vão ser nossas professoras pra sempre??,  
e por que você só vem de tarde pouco tempo?”  
(Registro de campo, 20017)

Apresento neste momento a partir da fala desta criança, fragmentos dos registros de campo realizados no Estágio de Educação Infantil no ano de 2017, em um NEIM Municipal de Florianópolis. Para esta pesquisa elegi algumas narrativas registradas desde o processo de observação e atuação das propostas pedagógicas construídas em conjunto, como elementos fundamentais do exercício da docência, bem como narrativas que compreendo dialogarem mais com a temática investigada.

As crianças nos percebem a partir do momento que nos inserimos no NEIM, como mais um adulto, diferente dos que convivem diariamente com elas, e logo pela condição de adulto que se apresenta como alguém que participará de suas rotinas, somos reconhecidas como professoras também. Essa inserção pode provocar um momento em que as crianças param de fazer o que estão fazendo, nos fixam os olhares, e esperam os novos adultos darem o primeiro passo para se apresentarem, e partilharem o “por quê” de estarem no NEIM. Nesse sentido, ao me inserir em um território também desconhecido, abro espaço para acolher as falas das crianças, que nos recebem e dão sentido às práticas pedagógicas, bem como práticas que também são questionadas por elas. A partir desse olhar nas narrativas das crianças, encontramos alguns movimentos que nos remetem a resistência delas e que foram tinterpretadas pelas professoras como “mau comportamento”.

Convidamos as crianças para se direcionarem a dois espaços da creche que possuem espelhos, a fim de se observarem e prestarem atenção no outro, e pensarem em suas semelhanças e diferenças físicas. No entanto, o momento desta proposta durou pouco tempo, logo, as crianças começaram a correr pelo refeitório da creche passando por entre as mesas, respondendo de forma inversa ao que tínhamos planejado e apresentado anteriormente em roda. Na volta para sala, foram chamadas atenção pelas professoras por não cumprirem o combinado, e desrespeitarem as estagiárias. (Registro de campo. out, 2017).



O estágio supervisionado como uma proposta de exercício da docência, promove um tempo de atuação direta a partir dos planejamentos construídos em dupla, conseguinte, sendo vivenciados e socializados às crianças, a fim delas participarem da organização do dia, como atores importantes para o pensar das propostas pedagógicas. No entanto, mesmo construindo dinâmicas de acordo com a leitura dos registros, combinando com os estudos teóricos sob uma intencionalidade de promover um momento de olhar entre as crianças, os seus movimentos indicam que o corpo deles tem vida, que logo é associado à falta de respeito ao combinado construído em roda<sup>23</sup>.

O momento da roda, como estava constituída pelas professoras como uma prática diária para dar início as propostas após a “chamada” das crianças presentes, exercia uma regra de encontro a fim de apresentar as propostas que seriam realizadas a tarde, e como seriam realizadas. Nesse sentido, no período de observação, esse momento não era proposto às crianças como uma opção, e quando finalizadas as produções propostas pelas professoras, não se apresentava como um lugar de reencontro, partilhas, e um espaço de escuta das crianças.

Para Mafra (2015) quando a roda assume um papel regulatório no contexto da Educação Infantil, nega-se a participação das crianças nas tomadas de decisões, e pensado como um espaço privilegiado e democrático em que as crianças e adultos compartilham saberes e experiências, bem como sentimentos sobre as vivências em grupo e de suas relações sociais, a fim de exercitar e “desenvolver a capacidade de argumentação, de negociação de sentidos, como competência fundamental na sociedade contemporânea” (MAFRA, 2015, p.192). A partir disso, quando apresentada de forma repetitiva pode perder essa essência.

Entretanto, ao fazer leitura das dinâmicas anteriores e constituídas na perspectiva institucional, esse movimento me faz pensar sobre propostas que circulam o NEIM, afim de propor um aproveitamento dos espelhos dos corredores, o refeitório para além dos momentos de alimentação, bem como os espaços abertos entre a creche, o que torna

---

<sup>23</sup>Esta proposta foi construída em dupla no Estágio, em que antes de colocar em prática com as crianças, dialoguei com elas em roda a fim de proporcionar um exercício em que elas ficassem cientes da pauta do dia, bem como do objetivo da atividade, algo que percebemos não acontecer no grupo no tempo de observação.

consequência do tempo da tarde como o tempo em que as crianças são convidadas a correr e brincar no parque.

Por meio do estágio supervisionado, foi possível visualizar as divisões de propostas pedagógicas relacionadas ao tempo disponibilizado pelo NEIM, a partir de uma leitura do tempo da instituição que proporcionava o acesso das crianças que frequentavam em horários diferentes a vivenciarem um conjunto de propostas pedagógicas, que tinham um número de “atividades”<sup>24</sup> no período da manhã, e a continuação destas para realizar a tarde, e em um tempo diferenciado. Nesse sentido, presenciei narrativas que me chamaram atenção, de crianças que estavam na instituição desde a manhã, no qual não se expressavam de forma interessada quando lhe eram propostas um tempo da atividade no período da tarde.

“eu não gosto de fazer atividade, é muito chato, é sempre a mesma coisa, atividade, atividade e atividade” (Registro de estágio, set, 2017).

Enquanto aproximadamente 4 crianças frequentavam a creche em meio período, as demais crianças em tempo integral vivenciavam uma rotina de atividades compreendidas pelos profissionais da instituição como pedagógicas pela manhã, por ser proposto dinâmicas com produções artísticas, entre outras propostas direcionadas pelas professoras, e a tarde brincadeira livre<sup>25</sup> como a ida ao parque. No entanto, ao vivenciar tal organização do tempo, percebe-se a ausência de uma leitura que considere todo o tempo na instituição de Educação Infantil como pedagógico, bem como um espaço que se constitui por intencionalidades pedagógicas específicas ao Campo que incorpora as práticas educativas, como a Pedagogia.

Nesse sentido, Rocha (2013) contribui a pensar sobre um refinamento ao olhar pedagógico para a educação e infância, compreendendo que os espaços coletivos públicos de Educação Infantil, valorizem a “existência de uma pluralidade de ofertas de convivências entre as crianças” (ROCHA, 2013, p.377), bem como de propiciá-las possibilidades democráticas de inserção às experiências do conhecimento, construindo um tempo que não

---

<sup>24</sup> O trago o termo de “atividade” como um elemento proposto pelas professoras para produção de materiais impressos, entre outras propostas.

<sup>25</sup> Para não generalizar o contexto mencionado, as atividades propostas pelas professoras não finalizadas no período da manhã, tinham o tempo da tarde para terminar, convidando em alguns momentos outras crianças desse tempo vespertino para participar, porém, em um tempo rápido.

desconsidere as vivências que contribuem no desenvolvimento e a formação da criança. Em outras palavras de Rocha (2013):

Entendemos que toda relação educativa, como relação social, implica considerar nas suas intenções todo um conjunto de dimensões que a constitui. Ignorar essa complexidade social e sua interferência no processo educacional pedagógico gera ações que levam a subalternidade e à rotulação pejorativa de conhecimentos e práticas, distantes das possibilidades de realizar um trabalho educativo de cunho emancipatório (ROCHA, 2013, p.378)

A reflexão em torno dessa proposta de organização do tempo não define as vivências das crianças, mesmo em rotinas diferentes menos legítimas que as demais crianças em tempo integral. No entanto, é necessário repensar as intencionalidades que incorporam essa organização do tempo matutino e vespertino, e de que forma as crianças e suas infâncias são levadas em conta, bem como seu repertório linguístico sociocultural e afetivo, a fim de organizar a prática voltada para elas, por meio da mediação pedagógica de todo o acervo que as constitui como sujeito.

Por meio do processo de observação e inserção a este espaço constituído por uma dinâmica institucionalizada, na divisão do tempo para as práticas pedagógicas, percebi que para contemplar as crianças que estavam presentes no período da tarde, foi reservado um momento para as professoras apresentarem uma proposta de “atividade” com um tempo limitado a fim de seguir com a lógica do tempo do parque, não fazendo sentido para as crianças a partir do que as professoras tinham pensado:

“as crianças são convidadas a cortarem gravuras de revistas disponibilizadas, com o objetivo de selecionar em quantidade algumas para colocar como representação em cartazes separados por números de 1 a 10. No entanto, as crianças ao estarem em contato com esses materiais, folheavam as revistas e comentavam entre si o que tinham chamado a sua atenção, e recortaram figuras que elas afirmavam serem bonitas, e legais. E o tempo das crianças demonstrou um tempo inverso ao que foi pensado pelas professoras, por meio de outro sentido que as crianças estavam dando para os recortes, provocando um aceleração das crianças em apenas colarem e se arrumarem para outro tempo pensado, o tempo do parque” (Registro de campo, set. 2017).

A meu ver, estou em um momento delicado de leitura sobre as práticas que se apresentam tão intrínsecas neste espaço, levando em conta um olhar apenas as formas que as crianças se relacionam com aquilo que é proposto, por meio de ações que não são convidativas e que não dialogam com as crianças sobre o que têm se apropriado com relação ao sistema numérico, e um conjunto de materiais que estavam sendo utilizados, sob intenção pedagógica de inserção ao significado social dos números com as crianças. O tempo instituído em diferentes períodos, o deleite das crianças sobre as figuras encontradas nas revistas é interrompido, a fim de contemplar a ida ao parque, e ter tempo de brincar, e tempo de voltar para as atividades finais como o jantar, e higiene. A consequência da ausência de diálogo com as crianças sobre o que se propõe, bem como o tempo da atividade, de atividades que não dialogam com o tempo da experiência, pois é proposto um tempo limitado provocando uma falta de sentido das crianças, e conseqüentemente uma manifestação de negação para com as demais. Por essa razão, Agostinho (2010), ao destacar em seus estudos sobre a participação das crianças na creche, apresenta que estes sujeitos em seu conjunto de possibilidades de atuação social, necessitam de um tempo diverso para efetivamente participarem das práticas pedagógicas, bem como, um tempo que lhes permitam prestar atenção ao que o cercam, e se deleitam àquilo que as convidam vivenciar respeitando seus ritmos de atuação, e reflexão:

A participação em ações coletivas, pensadas, escolhidas, debatidas, negociadas exige tempo para que os pensamentos diferentes possam dialogar, debater; tempo e espaço para deixar-se afetar pelo outro, por ideias, às vezes opostas inclusive, envolve ouvir outros no contexto educativo, povoado de muitas crianças. A organização do tempo e do espaço da educação infantil não pode seguir a lógica do tempo segmentado, seriado (AGOSTINHO, 2010, p. 106 - 107).

Ao perceber a negação das crianças sobre as dinâmicas propostas pelas professoras de referência, compreendi como um retorno daquilo que não as contempla e não as compreende em outros tempos e principalmente sobre aquilo que elas possam compor. Segundo Arroyo (2009), “o pensamento educativo não se constrói nem se repensa se esquecer a infância, se esquecer dos tempos humanos com que trabalha” (ARROYO, 2008, p.121), ou seja, as interrogações vêm também dos saberes da experiência que as crianças

carregam do viver sobre os conhecimentos do mundo que elas estão inseridas, e não encontram o acolhimento dessas experiências em propostas como esta.

Quando Arroyo (2008) apresenta “os tempos humanos com que trabalha”, é possível retomar aos vários momentos durante o Curso de Pedagogia, sobre os discursos e debates sobre o tempo da criança em suas infâncias, no qual me abriu em primeiro momento sobre o que seria esse tempo da criança dentro de um tempo constituído nas instituições para as crianças? E nesse sentido retorno à reflexão sobre as propostas pedagógicas em construir atividades que apresentam um tempo de conclusão que contradiz ao tempo de deleite que as crianças constroem no processo de vivência com as respectivas propostas. Dessa forma, as crianças expressam uma posição que negam-se fazer “atividades”, sendo o termo “atividade” como propostas do tempo limitado, e sem sentido para as crianças. E nesse sentido retomo a reflexão, a autora Lima (2011) em seu estudo sobre “A educabilidade e o governo do corpo da infância: Notas sobre o contexto brasileiro”, contribui em uma leitura que facilita a compreensão sobre as organizações pedagógicas presentes nas creches, sob função inicial quando criadas de educar, adaptar, e cuidar e que a infância passa a ter corpo e ganha presença na esfera da vida social (LIMA, 2011), bem como em outras palavras.

No que tange ao papel das instituições, muitas são as formas de governo da infância hoje, é o que parece ganhar especificidade, quando se trata dessa relação, é a centralidade do cuidado da infância pelo adulto. Este parece ser o argumento evocado através das práticas institucionais onde o governo da infância é pautado por uma cultura que assume o cuidado pelo adulto, reduzindo as possibilidades de agenciamento e de poder por parte das crianças (LIMA, 2011, 759).

Lima (2011) ao apresentar o “governo da infância” como uma ação institucional que perpassa nas práticas pedagógicas, e está associado às práticas que dirigem as condutas dos sujeitos, bem como ações que são tomadas por leituras ao que diz respeito o papel do professor. Este se apresenta como um adulto que atua sobre as crianças e direciona atividades para serem cumpridas, que governam seu corpo no momento do sono, no momento da higiene, e sobretudo nas propostas. Conseqüentemente, o que encontra de ação gerenciadas pelas crianças é muito pequena comparado às produções adultas neste espaço, bem como afirma David Buckingham (2002) sua atuação é monopolizada pelo olhar de adulto sob sua

leitura de comportamentos adequados e inadequados, utilizando um discurso que justifica suas “carências” e ações por meio das suas condições de vida vindas de regiões estigmatizadas<sup>26</sup>. Ou seja, a justificativa pelas crianças serem carentes de carinho, de infraestrutura, se origina das suas condições socioeconômicas, pela ausência de de condições e acessos presentes em outro contexto de classe,

A partir de um conjunto de práticas que institucionalizam a rotina do NEIM, ao dividir a manhã como o momento pedagógico, e tarde como o tempo livre ao parque, é possível perceber que mesmo o momento do parque, entre outras vivências propostas na instituição são de caráter pedagógico, elas se encontram difusas para as crianças em períodos diferentes no NEIM. Nesse sentido, sendo feita essa leitura pelos profissionais, Arroyo (2008) define essas leituras como “verdades da pedagogia”, interpretações de práticas que se institucionalizam nessas relações,

[...] a pedagogia vai ao encontro da infância com seus imaginários e suas verdades. Verdades prévias que condicionam sua experiência, seu pensar e fazer pedagógicos. Nem sempre experiências e verdades da infância caminharam juntas, nem se alimentaram mutuamente. As verdades prévias com que a pedagogia se aproximou da infância alimentaram mais seu pensamento do que as experiências da infância (ARROYO, 2008, p.119).

Arroyo (2008) promove uma reflexão sobre o fazer pedagógico por meio de um olhar para o protagonismo da infância que constitui as crianças, e se estende em suas relações nos espaços como a instituição de Educação Infantil e a Escola. E especificamente no que diz respeito às leituras que configuram as práticas pedagógicas, que são produzidas por verdades e imaginários históricos sobre a infância, se tornam dominantes em diferentes contextos, a partir de uma compreensão de infância por um dado naturalizado.

A partir disso, as práticas que se institucionalizam nesses espaços podem periodizar suas ações no acesso ao mundo, bem como “tempos em que as experiências da infância se encontram “precarizadas” a partir do choque entre as verdades da pedagogia sobre si própria com a infância” (ARROYO, 2008, p.119). Esse choque pode ser representado pelo retorno de suas falas, em que as crianças apresentam nas suas relações com a instituição de

---

<sup>26</sup> A crianças como sujeitos pertencentes às proximidades próximas do NEIM, como o Morro do Maciço, Morro do Horácio, entre outros, eram interpretadas pelas professoras como crianças carentes de cuidado, bem como comportamento pela ausência de boa condição em casa.

Educação Infantil, pela forma que está configurada pela sua rotina, espaços e propostas de formação na perspectiva que o autor utiliza como uma infância civilizada.<sup>27</sup>

Desta forma apresento narrativas das crianças que questionam as práticas pedagógicas, sobre os direitos das crianças que se encontram também sob interrogação àquilo que se configura na proposta do espaço reconhecendo-a como sujeito de direito, e que contrapõe em um discurso de retirada de direitos que quebram o sentido que lhes asseguram as crianças em suas socializações. Para isso, me dedico nos próximos subcapítulos resgatar os estudos que contribuem na leitura a saber 2.1 “Os direitos e os significados de estar na creche”, em que eu apresento as narrativas que se encontram nas divisões das práticas pedagógicas por períodos do dia na creche, bem como as mediações que eram feitas nos momentos de interação e conflitos das crianças e 2.2 “Sobre os espaços da creche- o direito ao brincar”, e o momento da Educação Física como um tempo de prática pedagógica que se encontra difusa ao protagonismo das crianças nas suas relações contrapondo atividades que dividem as crianças sob relações de gênero.

## **2.1- Os direitos e os significados de estar na creche**

Como um espaço institucional e coletivo de sujeitos que se inserem no contexto educativo, o Núcleo tem um papel que é complementar a <sup>28</sup> família no educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos. Logo se torna para as crianças um lugar de maior tempo de convívio, de segunda à sexta, e até nesse tempo de um espaço em que diferentes configurações de infâncias são vividas na maior parte da vida da criança. Compreendendo a infância como condição social da criança, a instituição se apresenta como este espaço em que as crianças em seus repertórios de infância se encontram e interagem entre si, bem como, sendo elementos centrais para a construção de propostas pedagógicas que podem dialogar com

---

<sup>27</sup> Arroyo (2008) cita que “as ciências se aproximam da infância como um civilizado em curso, como um tempo na construção do indivíduo civilizado”, ou seja, constrói toda uma formação de sujeito a partir de padrões e condutas a partir de uma concepção pertencente à classes dominantes.

<sup>28</sup> SEÇÃO II – Da Educação Infantil Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

suas vivências em todo tempo de reencontro, além de promover tempos que contemplam tempos integrais da criança na unidade de Educação Infantil.

Nesse sentido, apresento neste capítulo as narrativas das crianças no que diz respeito aos tempos instituídos no NEIM em diferentes períodos, e como as crianças se relacionavam com essa proposta que promovia atividades diferentes às crianças que frequentavam o período vespertino<sup>29</sup> das crianças que se mantinham em tempo integral, bem como as diferentes manifestações sobre as propostas pedagógicas que foram construídas no tempo de docência no estágio.

“Enquanto finalizávamos a construção do varal de imagens, percebemos a presença do Pedro (5 anos) em sala. A princípio uma professora pediu para ele se retirar da sala para que ele não soubesse o que estávamos preparando. Entretanto percebi que o nosso papel não era de apenas apresentar atividades prontas as crianças, e sim construir com elas as nossas propostas reconhecendo-as como compositoras desses processos que contribuem para sua aprendizagem. As crianças são sujeitos protagonistas de toda sua produção, e para isso toda proposta realizada pelo professor precisa fazer sentido à ela, a fim de dialogarmos nossas intenções com as crianças. Pedro se apresentou curioso sobre o que estávamos fazendo, e seria muito violento negarmos essa explicação a ele, como uma criança que tem o direito de saber o que é proposto à ela. Em seguida, encontramos as crianças no pátio para que começássemos nossa dinâmica (Registro de campo, set. 2017).

A partir desse registro, me atento a trazer alguns elementos de reflexão sobre os direitos que asseguram as crianças nos espaços que elas frequentam o NEIM, bem como dos processos de construções pedagógicas que são propostas pelas professoras e as separam de participarem. Nesse sentido, exercendo esse papel docente, aproveitaria que o Pedro se encontra presente e se mantém nesse lugar de interesse vendo figuras sobre a mesa, como um momento que proporciona a participação deste sujeito componente das práticas pedagógicas. Como nas palavras de Agostinho (2010), ao defender uma atenção docente àquilo que as crianças se colocam a expressar respondendo às práticas pedagógicas em diversas manifestações.

---

<sup>29</sup>Apresento período vespertino como o tempo em que o Estágio Supervisionado se exercia, indo ao encontro com o tempo do Curso de Pedagogia da UFSC. Nesse sentido, tínhamos acesso apenas as atividades propostas no período da tarde, porém, dialogando com as professoras sobre as construções realizadas pela manhã, a fim de contribuir no nosso olhar sobre as crianças e suas extensivas atividades.



O ponto de vista das crianças deve ser levado em conta e influenciar as decisões dos assuntos que as afetam, num exercício do poder de decisão, de construção de competências de cidadania ativa, no reconhecimento de seus direitos e na construção do espaço democrático (AGOSTINHO, 2010, p. 110)

Desta forma, Agostinho (2010) defende a participação das crianças como exercício democrático proposto a elas como sujeitos políticos de direitos, e serem reconhecidas como sujeitos sob os “direitos de expressarem seus pontos de vista sobre todos os assuntos que dizem respeito à elas, bem como de terem suas opiniões tidas em conta” (AGOSTINHO, 2010, p 83). E por esta razão, quando negadas de atuarem em conjunto, sem reconhecê-las como atores sociais, nega-se seus conhecimentos, suas autorias e seu protagonismo.

Discutir sobre os direitos das crianças na esfera política deve ser estender em todos os espaços onde a criança se encontra inserida, não apenas como um sujeito de direito ao espaço institucional, mas de entendê-la como sujeito de direitos próprios na interação com as demais crianças e as professoras. Para isso apresento um registro de campo em um contexto de brincadeira das crianças no NEIM, como observadora dos possíveis repertórios lúdicos das crianças, respeitei suas construções, e para além disso, partilho por meio dos registros de campo alguns momentos de interação entre as crianças no qual presenciei o discurso sobre a retirada de direitos que mediava os conflitos presentes entre elas.

Estávamos no pátio da frente como um momento de brincadeira livre das crianças, e o melhor momento para conhecê-las em suas partilhas socioculturais, e adoto uma política de observar sem que elas me vejam para que as crianças não se sintam interrompidas pelo meu olhar de adulto, e possa constrangê-las. Até que percebi um movimento em que algumas crianças pegam uma lona preta e estendem juntas no chão, e dialogam entre si de como construir esse cenário enquanto cada uma, de cinco crianças, pegam um pneu de borracha sentam em cima, sobre a lona. E ouvindo de longe alguns diálogos percebo que estão brincando de piratas no oceano. Logo, vejo uma criança procurar a professora com uma expressão que interpreto como incomodado, e ela pede para a professora pedir pra brincar com as demais que estão de piratas, pois uma delas não permite sua participação. E me coloco na atenção de observar como as professora média essa questão e tenho a seguinte atuação: a professora pergunta por que a criança não pode participar, e tem a resposta como, “temos cinco pneus, e cinco crianças brincando, nossas regras são de cinco, e não mais que isso”, e as crianças presentes nessa composição aceitam o argumento. A professora como não aceita que a regra seja essa, não conseguindo uma possibilidade, define: “então você vai perder seu direito de continuar na brincadeira, por

não deixar seu amigo participar, ele é seu amigo, e você está o excluindo”, retira-o e chama para ficar em outro espaço, e a criança que antes desejava brincar consegue o espaço, mas outras saem e proponham outra brincadeira” (Registro de campo, set. 2017).

A brincadeira construída pelas crianças perde protagonismo quando nós adultos intervimos ao invés de mediar conflitos possíveis no processo de interação sob as propostas feitas por elas. Uma das maiores reflexões que tem se apresentado é o discurso sobre o “direito”, apresentada em dois sentidos: como primeiro, do direito como sujeito de ter acessos a esse espaço, e compondo-o, sendo cuidado e educado em seu processo de constituição de sujeito, e segundo, o direito que pode ser retirado pelo adulto por uma conduta compreendida como inadequada, tanto na relação com outras crianças, como na relação com os espaços e brinquedos. Para isso, Agostinho (2010) também apresenta um conjunto de documentos sobre os Direitos das Crianças, a partir de um estudo sobre a Convenção dos Direitos das Crianças, o Art. 12 da Convenção das Nações Unidas (1989), sob perspectivas sociais e culturais que interpretam seu direito a proteção e participação como uma ação que subestima as responsabilidades das crianças sobre suas atividades sociais, especificamente na relação de conflito em que pode se apresentar em diversos momentos de interação com outros interesses de outras crianças. Nesse sentido, o confronto de interesses é pautado em alguns momentos como algo que precise ser interferido pelos adultos, e resolvido pelos adultos.

No entanto, quando se apresenta o argumento de que atividade é realizada e construída pelas crianças como: “temos cinco pneus, e cinco crianças brincando, nossas regras são de cinco, e não mais que isso”, a voz do adulto se sobressai na retirada de direitos sobre a brincadeira construída pelas crianças, não permitindo-as fazerem suas próprias escolhas, “julgando-as como sujeitos incapazes pela perspectiva da maturidade na condição de crianças” (AGOSTINHO, 2010, p.88). Compreendo esse espaço como um lugar em que as crianças precisam ser reconhecidas como atores e compositores deste, suas participações são conduzidas pela perspectiva adulta, no qual se encontra discursos meritocráticos quanto a sua forma de atuação com o grupo. Nesse sentido, as crianças constantemente tentavam “provar” sua capacidade de serem reconhecidas quando selecionadas a participar no primeiro momento de alguma brincadeira, ou quando chamadas para seguir a posição de fila:

De acordo com uma prática de organização, e ordem das crianças, antes de qualquer saída das crianças da sala para outro espaço do NEIM, elas são convidadas a formar uma fila única, entretanto, o que é importante para as crianças é quem fica posicionado em primeiro e último na fila, significando uma posição importante dada àquela que tem “bom comportamento”, e não importante para quem fica no final, que recebe como “punição” por “mau comportamento. As crianças nesses momentos de composição de fila se defendem com falas: “mas eu me comportei hoje!”, “prof você não viu que eu tava quietinho na roda?”, “ontem ele já foi o primeiro, então posso ser na volta? (Registro de campo, 2017)

A partir da leitura de Agostinho (2010) sobre o conceito de participação, a autora apresenta como um “direito a exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe dizem respeito, sendo tomadas em consideração as suas opiniões de acordo com a idade e maturidade; direito à liberdade de expressão e à liberdade de procurar, receber, expandir informação e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob a forma oral, escrita ou qualquer outro meio à escolha da criança” (AGOSTINHO, 2010, p. 88). Quanto a isso, reflito sobre as condições que as crianças se encontram em alguns momentos de vivência sob a ausência de serem colocadas em primeiro plano como sentimento de aprovação, a liberdade de compor as pautas diárias, bem como problematizar algumas práticas institucionais que se encontram na Educação Infantil, como a fila, levando em conta o sentido que as crianças produzem nessa prática nos tempos de saídas de sala.

A participação das crianças se estende também na questão da organização das atividades por período na perspectiva institucional de atividades pedagógicas no período matutino, e brincadeira livre no período vespertino. Essa questão como mencionada anteriormente, perpassava diariamente na vivência das crianças como algo que poderia ser repensado, bem como reformulado ao ponto em que algumas crianças de tarde tinham relação à propostas muito diferentes das construções realizadas pela manhã. Dessa forma o sentimento expresso pela ausência de brincadeira livre no período da manhã, e a ausência de propostas temáticas de tarde se encontravam nas seguintes narrativas

“Por que a gente tem que vir ao parque todo dia?” (Registro de campo, 2017)

“A creche é muito chata” [...] “Eu não gosto mais da creche, a Escola é mais legal” [...] (Registro de campo, set. 2017)

“eu amo atividade na creche, gosto muito” e eu pergunto “por que você gosta muito?” e a criança responde: “porque de tarde quando eu venho a gente só brinca, só vai ao parque” (Registro. set, 2017)

Encontrei nesse tempo da construção da docência no estágio, vários momentos de contrastes expressos pelas crianças sobre o fazer pedagógico, tanto no negar de fazer atividades, bem como de negarem em ir ao parque, em tempos distribuídos que limitavam seu direito a tudo que se propõe a esse espaço de Educação Infantil. Nesse sentido, as atividades que presenciei em construção sob proposta das professoras de referência, eram feitas em um tempo curto para logo as crianças se organizarem em fila para seguirem ao parque. A partir disso penso sobre a ausência do momento de reflexão na partilha de suas produções artísticas e onde dialogar em relação as propostas, afim de as crianças expressarem sentimentos, sentido, darem sugestões, para contemplar o tempo instituído a tarde na ida ao parque<sup>30</sup>. Do mesmo modo, que as narrativas selecionadas têm muito o que contribuir na autocrítica docente em não perceber as sutilezas que as crianças expressam diariamente que questionam a prática pedagógica, bem como promovendo uma participação que valorize a contribuição das crianças em todo meio que ela se insere enquanto crianças (AGOSTINHO, 2010)

Ao exercitar a docência como um momento importante, pensando em construir vivências novas, e promovendo momentos de reflexões, partilhas entre as crianças, as mesmas perceberam que o tempo do parque estava passando, e uma delas pergunta “prof o sol vai passar e não vamos ao parque”, e fico dividida entre o que eu compreendia como importante, e o que o corpo deles estavam condicionados a vivenciar as 15h todos os dias à tarde. Mantendo a proposta planejada, perguntei se as crianças gostariam de antes partilhar o que tinham feito para que todos pudessem ver e comentar, e aceitam. Entretanto, algumas começaram a se distanciar da roda e mesmo sentadas no chão, iniciaram um movimento de girar no chão, e algumas começaram a se colocam de barriga no chão e também se afastaram da roda. Então eu percebi que estava acontecendo uma manifestação contrária, até

---

<sup>30</sup> Apresento aqui não uma crítica ao parque, mas uma reflexão sobre a distribuição de um tempo que contemple as crianças que se inserem na creche em períodos diferentes. Havendo uma quantidade de atividades pedagógicas pela manhã, sem parque, e proposta de brincadeira livre a tarde com um tempo determinado as outras propostas pedagógicas. Bem como defendendo que tudo que consiste neste espaço de cuidado e educação, o olhar pedagógico deve se encontrar nessa distribuição de tempo.

que uma criança olha pra mim e diz: “se fosse a pof (professora de referência do grupo) estivesse aqui, elas não fariam isso.” (Registro de campo. out, 2017).

A partir deste registro, percebo que as narrativas se encontram em suas manifestações corporais, que dão sentido àquilo que falta para as crianças, e lhes provocam a atuar distantes das propostas pedagógicas. Tais manifestações podem ser interpretadas como um comportamento inadequado, ao saírem da linha de regras sobre àquilo que se apresenta do significado da roda, e que promove um regulamento do corpo, adaptando-as aos modelos de uma reprodução generalizada de significados sociais (AGOSTINHO, 2010). Este corpo que Arenhart (2015), afirmar ser o principal recurso e expressão das culturas infantil, como ““corpo solto”, produzido pelo pouco ou quase nenhum contato com outras instâncias socializadoras que regulam processos pedagógicos de um corpo institucionalizado e o corpo “oprimido “que é o corpo negado de se movimentar, de brincar e interagir” (ARENHART, 2015, p. 2002 - 2003).

E por esta razão, estando em um lugar de reflexão, passo a pensar sobre as bases pedagógicas que possibilitam a construção de espaços com as crianças de uma forma que as contemplam, bem como uma relação que promova participação efetiva das crianças nas construções das propostas pedagógicas e as tomadas de decisões. Ou seja, as crianças como sujeitos que compõem este espaço e o ressignifica, sendo reconhecidas de tal modo.

## **2.2- Sobre os espaços da creche- o direito ao brincar.**

Ao pensar na brincadeira como ação principal em que a criança desempenha como representatividade de suas vivências e inserção ao mundo, bem como salienta Arenhart (2015), também “é a principal manifestação de cultura de pares somente no contexto escolar que oferece tempo, espaço e autonomia para as vivências gerirem suas relações de pares” (ARENHART, 2015, p.199). Nesse sentido, o parque é o cenário compreendido como o espaço em que tudo acontece, o espaço da brincadeira livre das crianças, bem como também é marcado pelas ações dos adultos como práticas vividas proposto na organização da creche. No período da tarde como já sinalizado, era o tempo que as crianças vivenciavam essa

proposta, como, o pátio, onde havia<sup>31</sup> uma árvore que as crianças se apropriavam como mais um componente de suas brincadeiras, e o parque constituído por brinquedos como, alguns bonecos de plástico, baldes, instrumentos para cavar areia, objetos recicláveis, bem como seis balanços, um brinquedo com escorregador, um brinquedo com cordas em que as crianças subiam, pneus, contemplando de certa forma o número de crianças que utilizavam esse espaço<sup>32</sup>.

As árvores, mesmo em processo de crescimento, também eram apropriadas pelas crianças nesse momento definido como “tempo livre”, porém havia uma constante intervenção das professoras, por meio de um olhar cauteloso, retirando-as das árvores para evitar acidentes, mesmo sob defesa das crianças: “eu sei me cuidar prof”, “eu sei que não vou cair, venho aqui todo dia”. Nesse sentido, entende-se a legitimidade sobre a responsabilidade das professoras com as crianças nos parques, todavia, as crianças como os sujeitos que ocupam este espaço de direito, ressignificam conforme sua relação diária, dando aos poucos movimentos e usos que superam a expectativa de cautela do adulto e reafirmando o que Richter e Vaz (2010) afirmam, em que as crianças devem ser consideradas como atores de pleno direito, e não como menores (RICHTER, VAZ, 2010, p. 679), em um sentido que delimita sua relação sob o que se propõe de momento livre com o parque.

Desta forma, esse subcapítulo apresenta as narrativas das crianças nessa relação com o parque, sob o tempo que se distingue como Richter e Vaz (2010) contribuem a pensar, em um tempo livre e o tempo do trabalho, bem como o tempo do parque e o tempo da sala de referência. Do mesmo modo para os autores que consideram como “itinerário fixo e previsto” demarcado planejamento, bem como pela organização pedagógica no NEIM. Nesse sentido, as narrativas que se encontram estão relacionadas às construções das brincadeiras das crianças neste espaço, e suas apropriações com os brinquedos e objetos dispostos; a mediação das professoras sob a perspectiva de cuidado e promoção da autonomia das crianças, e este tempo que é negociado de acordo com a leitura de

---

<sup>31</sup> Os verbos se apresentam no passado a fim de manter minha escrita a partir de uma experiência neste espaço. No entanto, no que diz respeito à estrutura da creche, ela ainda se mantém arquitetonicamente pontuando, e no que diz respeito ao aproveitamento do tempo neste espaço, eu não tenho leitura atual sobre.

<sup>32</sup> O parque pode ser compreendido como espaço, pois admite transformações, mudanças e potencialidades, conquistas a partir das ações e interações dos sujeitos (CÓCO, SOARES, 2016, p.12).

comportamento inadequado. As narrativas presentes no tempo da Educação Física, como uma atividade a criança com a ausência de construções conjuntas com as professoras, e reproduzidas por perspectivas que distinguem grupos por relações de gênero, bem como adaptando um tempo que se diferem do tempo das crianças de Educação Infantil.

Quando apresento anteriormente que o parque é o espaço onde tudo acontece, pois essa assertiva indica que foi possível encontrar variadas produções culturais das crianças, com diferentes atuações, ressignificações de cenário, e de papéis sociais interpretados por meio da brincadeira. Nesse sentido, “a brincadeira sendo uma ação em que as crianças descobrem o mundo e pessoas” (PRODÓCIMO, NAVARRO, 2008, p.1) compreendo como o momento de grande protagonismo das crianças, sob exercício da autonomia em que elas reconstruem o espaço e propõe atividades lúdicas nele. Em outras palavras de Vygotsky (2005) “a brincadeira é pensada como uma atividade educativa, e logo é defendida para educação infantil por se estender em todo processo constitutivo de sujeito” (VYGOTSKY, 2005, , p.134). Desta forma, a mediação do professor nas leituras utilizadas para abordagem desta temática, se direcionam a uma ação de mediação, como afirma Francisco (2005), um professor observador que esteja atento às produções culturais das crianças. Nas palavras do autor:

[...] é necessário, pois, que o adulto seja um observador das crianças também neste espaço externo, que é o parque. É na trama das ações desenvolvidas pelas crianças na sala com as do parque que conheceremos, de fato, nossas crianças. Para isso, é importante ter conhecimento, dos sentidos e significados, atribuídos pelas crianças aos materiais, objetos/brinquedos e jogos, como também compreender que as duas modalidades de atividades, livres e orientadas, se constituem como diversas e complementares [...] (FRANCISCO, 2005, p.182-183).

Partindo desta leitura, ao encontro das experiências no estágio, o parque também era o espaço de maiores encontros com as crianças de outros grupos, abrindo possibilidade de relação com outras crianças para além do grupo específico de atuação. E esses encontros promoviam uma relação que me provocava a conhecer as crianças em seus repertórios socioculturais por meio de suas brincadeiras, que em alguns momentos eu fui convidada a participar, e entre um deles:

“prof vem brincar com gente, estamos só eu e o Pedro, e eu pergunto, “mas você querem brincar de quê?”, “ah não sei, você que inventa” (Registro de campo, 2017).

Como um sujeito adulto, poderia interpretar e definir muitos significados nessa fala, “será que as crianças querem que eu “invente” por ser adulta e ser o sujeito que geralmente dita a regras?”, e novamente faço o exercício de provocá-las a propor atividades, e eu como adulta me insiro em suas produções: “gente, mas vocês que estão me convidando, vamos pensar juntos, pode ser?”, e a partir desse convite pensamos juntos e construímos uma fábrica de bolos.

De acordo com Richter e Vaz (2010), a partir da leitura sobre o olhar do adulto como um olhar de controle a um “corpo pronunciado”, que é constituído por expressões, regras que condicionam àquilo que é compreendido como comportamento “adequado” posiciona o professor um ser distante às brincadeiras das crianças, bem como um sujeito que geralmente sob o olhar de cautela restringe as brincadeiras das crianças em instrumentos que elas aparentam ter segurança como subir em árvore, brincar no balanço e subir pelo escorregador. No que diz respeito a este espaço institucionalizado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, podemos pensar que as professoras desempenhavam esse papel de proteção para assegurar a segurança das crianças

No parque as crianças têm à disposição alguns instrumentos para brincar, e varia entre brinquedos temáticos, até objetos domésticos reutilizados para dar significado àquilo que a criança propor. Ao caminhar pelo parque sou chamada por duas crianças sob uma expressão de urgência. “Prof prof prof, a Isadora não quer deixar eu brincar com o balde!! Ela tirou da minha mão e não quer me devolver”. A criança Isadora se defende: “ela nem tava brincando direito, eu queria bem antes do que ela”. Me vejo numa posição difícil, e proponho um exercício de resolução conjunta: “Como podemos resolver isso?”. Imediatamente elas me olham, e se olham, e me olham novamente com um olhar que interpreto como interrogativo, com relação ao que elas têm vivenciado na procura de adultos em outros conflitos. Continuo minha fala: Será que conseguimos achar outro balde? Pode um menor? E quem sabe se vocês revezam em alguns momentos, o que acham? E o que você pode ter feito de errado para que a sua colega venha a reclamar? A cena se repete, elas me olham e se olham novamente, penso em uma melhor solução para este momento” (Registro de campo, set. 2017).



O ponto principal não sou eu como aquele que propõe um exercício reflexivo, mas é tentar problematizar alguns discursos muito presentes em situações de conflitos<sup>33</sup> entre as crianças, em que o adulto chama a atenção para aquele que comete um erro por causa da infelicidade do outro, e a criança é ensinada a pedir desculpas<sup>34</sup>, recebendo uma chamada como: “se fizer novamente...”, sendo liberada para brincar, ou sendo retirada da brincadeira em que estava. Entretanto, o que eu percebi entre as relações das crianças, é que elas com suas respectivas linguagens e combinações dialogam após os conflitos mantendo seus interesses sobre aquilo que estavam atuando. A partir disso, Agostinho (2010) contribui a pensar na afetividade das crianças na Educação infantil, e convida a pensar sobre “o lugar que o ocupa a afetividade na participação das crianças” (AGOSTINHO, 2010, p.159), e um olhar para as construções afetivas que se constroem nesse espaço entre as crianças e professoras, na composição de pares, bem como na relação diversa nos diferentes interesses em que as crianças apresentam.

Da mesma forma, a autora cita que “a pré-escola, como espaço público de educação, oferece uma gama de situações em que a criança tem de negociar o compartilhamento do espaço e dos materiais com outras crianças” (AGOSTINHO, 2010, p.165), em que se direciona a pensar sobre um olhar pedagógico nas relações que unem e se diferem entre as crianças, bem como com as professoras, refletindo nas ações que envolvem a finalidade da retirada de brinquedo, por exemplo, e como construir possibilidade de consenso que são questionadas pelas crianças ao procurar a solução de adulto.

O parque como esse espaço de encontros entre os diferentes grupos inseridos na creche, tinha uma proposta semanal em unir todos os grupos como um dia temático, no qual eram disponibilizados outros instrumentos para a composição de jogos, ministrados pelas professoras, e sob uma proposta para as crianças de assumirem também um papel de cuidado. Ou seja, as crianças do grupo 5 e 6, com crianças pequenas de 5 a 6 anos 8 meses, por serem as crianças “maiores” comparados aos bebês de, recebiam o pedido de cuidar dos

---

<sup>33</sup> Os conflitos que apresento, tem como proposta pensar nas interações das crianças que se encontram numa relação de diferentes interesses por meio das brincadeiras, entre outras atividades socializadoras. Não tendo a pretensão de pensar o conflito como algo negativo, mas uma consequência de possíveis interesses que precisam ser mediados.

<sup>34</sup> A ação de pedir desculpas para os conflitos das crianças me remete muito a uma ação que se fecha, mas que não se reflete. Que atende a tristeza do outro, mas que o que é visto como “errado”, pode não ter tido a intenção de machucar

bebês do grupo 1, 2 e 3, de bebês de 1 ano e 11 meses a crianças bem pequenas de 2 e 3 anos e 11 meses, com o discurso de que eles são menores e precisavam de respeito e cautela para circularem ao parque maior<sup>35</sup>.

Tauany estava com mais duas meninas e um bebê caminhando entre o parque, sendo em que alguns momentos esse mesmo bebê estava em seus braços. Quando percebo que pode o bebê estar pesado para ela, me aproximo e pergunto se ele não é pesado e sou respondida com: “prof ela é minha irmã, não tem problema”, e as demais criança confirmam “prof a gente sempre brinca assim, as vezes eu também pego no colo”.

Essa relação afetiva entre as crianças, quando elas se encontram com familiares me convida a pensar na segurança do reencontro, por relações que atravessam as vivências do muro da creche. Da mesma forma, que esta situação me convida a refletir o que Gomes (2009) apresenta na ideia de “corresponsabilização no processo de socialização” (GOMES, 2009, p.86), ao trazer em seu texto “Outras crianças, outras infâncias” uma cena que dialoga com esta situação que eu apresento, por meio deste cuidado, onde há uma posição de guia por quem é mais velho e mais experiente. Em outras palavras a autora apresenta que,

Essa alternância de posições - conduzir e ser conduzido- caracteriza o processo de socialização das crianças descrito por diferentes autores, e podemos afirmar que se refere a um tipo de organização social que não prevê a separação funcional entre o contexto de vida das crianças e o contexto de vida dos adultos (GOMES, 2008, p.86).

Entretanto, encontrei também conflitos nessas relações entre as crianças maiores com as menores presente nesta situação:

Um grupo de meninos do grupo 6 costumam usar um espaço do parque para jogar futebol, como é um grupo pequeno, eles usam uma cerca como trave, e dois tijolos para outra. Sou convidada por eles a formar os times e ser juíza. Percebo no desenrolar do modo deles jogarem que as regras presentes em uma partida profissional é ressignificada de acordo com seus interesses, ou com quem desempenha um papel de liderança sobre o jogo nesse momento. No entanto, por um tempo aparecem crianças do grupo 4 querendo participar, mas são negados pelas crianças que já estavam presentes. Me chamam para resolver a questão a partir das falas: “professora a gente não quer jogar com eles porque eles não sabem jogar, jogam tudo errado, são

---

<sup>35</sup> De acordo com a leitura estrutural na creche, os espaços do parque tinham duas divisões: Um espaço relativamente pequeno para os bebês do grupo 1 e 2 e um maior para as crianças dos demais grupos, com brinquedos diferenciados a partir da idade.

pequenos”, e eu pergunto: “mas será que eles não sabem nada de futebol? a diferença de idade entre vocês não é “muito” grande, não acham? Vamos tentar”. No decorrer do jogo, as regras são interpretadas de formas diferentes entre as crianças, e as que antes não queriam participar mantêm sua expressão de negação voltando a olhar para mim sob uma expressão de reprovação a participação dos demais. “prof tem outra bola pra eles jogarem? Daí eles jogam do jeito deles e nós de futebol”.(Registro de campo, 2017)

As relações sob similaridade de idade, como define Agostinho (2010), propõe um conjunto de afetos construídos em grupo no que diz respeito àqueles que diariamente se encontram e constroem brincadeiras e jogos por estarem juntos no mesmo grupo etário. Ao ser inserido um grupo com outras crianças, respectivamente do grupo de 4 anos, o olhar sobre aquele que tem leitura diferenciada do jogo, distância as outras crianças maiores de idade de participarem. Esta leitura pode estar associada ao discurso de maturidade, em que os mais novo não sabem por serem mais novos, e se contrapõe às possibilidades de pensar que o grupo 4 está em outro processo de leitura sobre o jogo de futebol, e com uma relação aos maiores isso pode mudar. Nesse sentido, como um adulto que medeia as relações de interesse, e lhe é cobrado essa ação de solução, propondo exercitar uma compreensão de que “as relações democráticas também envolvem aceitar o que às vezes as pessoas não entendem, e que a ajuda dos amigos e atos de solidariedade fazem parte da vida comunal” (BAE, 2009, apud AGOSTINHO, 2010, p.179).

Seguindo na reflexão das práticas pedagógicas com as crianças que se estendem em outros espaços da creche, o momento da Educação Física me chamou atenção sobre as propostas pedagógicas para as construções de jogos e brincadeiras que continham uma leitura de divisão de grupos por gênero, bem como propostas de tempo que se contradizia ao tempo de deleite das crianças.

Nosso primeiro dia de vivência por meio da construção do nosso planejamento, e tínhamos como primeiro momento a Educação Física em que o professor tinha organizado o pátio com alguns objetos como pneu, cordas e carrinhos de supermercado. Sendo uma proposta que chamou muito atenção das crianças. Nesse sentido a proposta tinha como percurso das crianças com esses objetos de forma individual, organizando as demais crianças em uma fila sentados a espera de serem os próximos. No entanto, o professor não contava com o tempo do corpo das crianças que era convidado a visitar outros espaços do pátio enquanto não eram chamados como, a ida até a árvore, correr em volta da árvore, sentar a esperar para serem os próximos, nas mesas do pátio, entre outras. Mesmo sendo chamadas a voltar

ao lugar onde estavam, as crianças ficavam um tempo e logo construíram outras atividades para suprir o tempo de espera. (Registro de campo, out. 2017)

Os autores Richter e Vaz (2010) a partir de uma leitura sobre a arquitetura do parque, e as práticas de disciplina e controle, promovem uma reflexão sobre os corpos que se direcionam a atuar de acordo com a perspectiva institucional, no qual não explora as possibilidades do corpo da criança, bem como seu tempo de deleite. Essa leitura contribui a pensar essas atividades propostas que reproduzem nas mesmas perspectivas recreativas que ocupam o tempo das crianças, bem como “atividades e objetos padronizados, planejados “especialmente” (RICHTER, VAZ, 2010, p.679), da mesma forma que discursa uma liberdade de brincar, mas que tem um plano de tempo sub definido pelo adulto.

Nesse sentido, os questionamentos se direcionam na possível ausência de diálogo entre professoras, para o conjunto de propostas que possam contribuir nas relações entre as crianças, a fim de promover um conjunto de produções culturais vindos de seus repertórios, e assim valorizar esse exercício de troca e possibilidades entre as crianças. O que se percebe no entanto, é uma “Pedagogia do corpo”, que Richter e Vaz (2010) apresentam, como este, “que perversamente, permanece confinado à supremacia dos espaços, dos olhares e das vozes que determinam onde, como e quando se movimentar; do que se desviar e também com que materiais se relacionar” (RICHTER, VAZ, 2010, p.680).

As narrativas das crianças presentes nesses momentos, se apresentam a partir das propostas que tem um objetivo de divisão do grupo, e pode definir um vencedor e um perdedor. Desta forma, as falas das crianças “cobram” por revanches sob a perspectiva defendida como “justo” e “injusto”.

As crianças foram convidadas a participar de uma proposta de brincadeira como “cabo de guerra” em que as crianças geralmente são divididas em grupos e se posicionam umas frente às outras, segurando uma corda, com objetivo de caráter competitivo, que as crianças utilizam suas forças físicas para puxar a corda até o outro grupo sair do limite em que estão. E a partir dessa proposta o professor divide as crianças entre meninos e meninas, causando questionamentos pelas meninas como “por que não pode ser junto para ficar igual a força da gente?” ou, “os meninos vão ganhar porque são fortes”. Bem como convidando as professoras para se juntarem e ajudarem os grupos. No primeiro momento da brincadeira os meninos ganharam e saíram correndo pelo pátio expressando alegremente a sua conquista, provocando, mas não intencionalmente, e sim como resultado do significado

da perda, frustração entre as meninas por terem perdido, a partir das falas “de novo, queremos revanche, todos devem ganhar, né prof?” (Registro de campo, out. 2017).

Há nesse momento um conflito pedagógico com a prática proposta que é questionada pelas próprias crianças, e não contempladas ao não acharem “justo” serem divididas entre meninos e meninas, a partir de uma leitura sociocultural que as crianças se apropriaram que “os meninos são mais fortes que as meninas”, bem como se faz necessário refazer a brincadeira para que “todos ganhem”. Após a sugestão das meninas para que brincassem novamente, a divisão se manteve sob divisão de gênero resultando na conquista das meninas, o que provocou nos meninos uma expressão sob o discurso: “ganhamos primeiro, nós deixamos elas ganharem”.

Por essa razão, a proposta de reflexão que se faz presente no que diz respeito às intencionalidades das propostas de brincadeiras como essas, em que as crianças não são convidadas a construí-las, bem como o debate de gênero que se encontra ausente ao manter divisões entre grupos de meninos e grupos de meninas, e os discursos sobre forças a partir da leitura sócio histórica e cultural que “o homem tem mais força”. Torna-se necessário pensar nos momentos de encontros pedagógicos de formação para que as professoras rompam leituras ultrapassadas na perspectiva de gênero, para que as crianças não permaneçam suas relações de baixo das práticas adultas que limitam suas possibilidades de atuação e criação enquanto crianças. Afinal, são tempos difíceis, em que grupos conservadores tentam retirar o debate sobre as relações gênero, e problematizar práticas como estas que precisam ser repensadas nos espaços institucionais de ensino.

Estes espaços que propõe uma relação aberta de tempo livre entre as crianças, precisa ser repensado para além do tempo institucionalizado, mas como um tempo livre em que o olhar pedagógico se atente às crianças reconhecendo-as como sujeitos atores sociais, mesmo que em categorias distintas, impossibilitado explorar estes espaços a partir da sua leitura de mundo, ainda é processo de apropriação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS POR ENQUANTO.**

Essa pesquisa se constituiu a partir da análise dos registros de campo realizado no Estágio Supervisionado de Educação Infantil, a fim de encontrar elementos que apresentam como as crianças interrogam as práticas pedagógicas das professoras nos espaços de educação e cuidado coletivos. Os referenciais teóricos utilizados neste trabalho contribuíram como suporte para compreender o conceito de criança e infância a partir de um estudo interdisciplinar.

Nesse sentido, tratei neste trabalho resgatar os estudos da infância com contributos da História da Infância, a Psicologia da Infância, Sociologia da Infância e a Antropologia da Infância, como base de leitura para apropriação e reflexão de criança e infância. Desta maneira, a História da Infância se apresentou como a história da escrita que pode se encontrar em constante produções de acordo com as diferentes reflexões que o campo da infância contribui a pensar, bem como a criança como sujeito de social que se constitui a partir das relações sócio culturais. Em seguida, a Psicologia pensada como uma ciência que não dialoga com as demais ciências, foi tratado neste trabalho como um campo que se constituiu ao se pensar a criança como um sujeito social histórico e cultural, que por meio das relações sociais se constitui como sujeito, e estende-se seus estudos pela Psicologia Social, a fim de propor uma leitura em que experiência pode ser compreendida como um objeto para conceituar a infância.

A Sociologia da Infância, por sua vez foi compreendida como um campo que reconhece a criança como ator social na perspectiva geracional, contribuindo a pensar em um sujeito que está inserido e compõem o meio, mas ainda se encontra “limitado” a participar das composições sociais pela leitura predominante do adulto nas dinâmicas socioculturais. Nesse sentido, Sarmiento (2009) ao propor considerar a criança como sujeito que é ator social na medida em que se insere nos espaços, me encontrei em conflito com as experiências no Campo de Educação Infantil, que ainda faz leitura de um “vir a ser sujeito”, a partir da sua condição geracional. Um “vir a controlar sentimentos”, um “vir a entender a regras”, “vir a entender o tempo certo de brincar, e o tempo de realizar “atividades””, entre outros “vir a realizar” que não é refletido enquanto “que é” e “está”. Por fim, fecho este primeiro momento com a Antropologia da Infância em sua abordagem cultural contribuiu na

leitura da criança como sujeito produtor de sentidos, e as normativas culturais que fazem relação com a experiência humana.

Desta forma, trazendo a leitura deste livro como resgate dos Estudos da Infância, reencontrei uma leitura base que considero chave para enfatizar a proposta do Currículo do Curso de Pedagogia em que busca a infância como um elemento central para a nossa formação docente. E recupero este estudo em diferentes perspectivas teóricas que sinalizam com base histórica uma compreensão dos processos de compreensão da Infância como um campo investigativo, bem como a criança como um sujeito social.

No segundo momento deste trabalho tratei sobre as narrativas das crianças a partir dos fragmentos dos registros de campo no Estágio supervisionado na Educação Infantil, realizando em um Núcleo de Educação Infantil Municipal de Florianópolis. A partir dos Estudos da Infância como base de leitura para compreender esse sujeito que atua socialmente, e deve ser reconhecido como este ator social, o segundo capítulo se apresentou como um momento de reflexão da criança na instituição de Educação Infantil, de que forma as práticas pedagógicas poderiam ser questionadas por elas e suas infâncias. Nesse sentido, compreendo que não há uma ação universal das crianças que propõe uma representação interrogativas, mas cenas que sinalizam expressões e outros movimentos que buscam sentido nas práticas propostas na instituição de Educação Infantil.

Compreendi que a partir da problemática do leitura das professoras sobre o momento pedagógico realizado pela manhã, e livre como a ida ao parque pela tarde, as vivências das crianças não seriam negligenciadas por ressignificarem o espaço diariamente, ou seja, as tardes institucionalizadas para o parque tinham as brincadeiras construídas pelas crianças cada dia com um tema diferente, com um uso dos brinquedos de formas diferentes, o que proporcionava a elas aprendizagens tão ricas quanto as propostas em sala. No entanto, o desafio maior foi propor dinâmicas diferentes deste tempo institucionalizado no período da tarde com as crianças, de acordo com a proposta do exercício da docência no estágio supervisionado.

Por essa razão, foi necessário trazer leituras sobre a participação das crianças, como proposta de reflexão para o exercício democrático ao contempla-las em diferentes tempos de composição destes espaços, bem como nas tomadas de decisões sobre as propostas pedagógicas apresentadas pelas professoras, bem como compreender que considerando isso,

podemos ainda estar encontrando outras narrativas de acordo com o exercício de romper práticas institucionalizadas que colocam a lógica do corpo adulto ainda em preponderância.

Neste modo, ao propor um olhar às crianças e suas infâncias, não deslegitimo o professor, como um ator docente mediador pedagógico das relações socioculturais presentes na instituição, mas faço o exercício de refletir as práticas pedagógicas como base da docência, que se ressignifica dialeticamente nos espaços educativo e cuidado coletivos.

Desta forma a reflexão acerca do objetivo que norteia esta pesquisa, no que diz respeito as interrogações das crianças, eu compreendi que não há uma maneira que sinalize uma ação única de interrogação, ou como elas são produzidas em uma análise comportamental, e sim, percebi suas interrogações nas expressões e movimentos do corpo na relação com as práticas pedagógicas propostas pela instituição. A criança, como um sujeito histórico sociocultural, que se insere em um espaço de direito, se constituindo como sujeito na relação com outros pares, e os saberes do mundo que se constroem nas práticas pedagógicas.

Entendo que esta pesquisa se desdobra em outras inserções no mesmo campo, e que esta segue em reflexão, utilizo o termo “por enquanto” em minhas considerações finais como um desafio para fazer exercício de um olhar sobre a infância em todos os espaços de ensino que ela se encontra subjetivamente às crianças. Desta maneira considero que esta pesquisa proporcionou outros momentos que ainda estive presente em sala de aula, no Curso de Pedagogia, propondo reflexões acima de outras leituras, estes presentes na constituição deste trabalho, a fim de provocar o exercício deste olhar que se encontrou em outras reflexões na Escola, porém, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



## REFERÊNCIAS

**AGOSTINHO, Kátia Adair. Formas de participação das crianças na Educação Infantil.** Tese de Doutorado em Estudos da Criança Área de Especialização em Sociologia da Infância. Universidade do Minho Instituto de Educação, set. 2010.

**AGOSTINHO, Kátia Adair. O Espaço da Creche: que lugar é este? .**Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

**AGUIAR, W.M.J. A pesquisa em psicologia sócio histórica: contribuições para o debate metodológico.** In: BOCK, A.M.B., Gonçalves, M.G.M., Furtado, O. (orgs). Psicologia Sócio Histórica – uma perspectiva crítica. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

**ARIÈS, P. . L' Enfant et la vie familiale sous l' Ancien Régime.** Paris. Seuil [1.ed.,1960]. 1973.

**ARENHART, Deise. Geração e classe social na análise de culturas infantis: marcas de alteridade e desigualdade.** ISSN 1980-4512 | v. 17, n. 32 p. 193-209 | Florianópolis | jul-dez 2015.

**BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil** - Porto Alegre: Artmed, 2006.

**BARROS de, Flávia Cristina Oliveira Murbach; MELLO, Suely Amaral, MARCOLINO, Suzana. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil.** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 97-104.

**BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Espanha: Universidade de Barcelona, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 No 19. Tradução de João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística.

**CÔCO**, Valdete, **SOARES**, Letícia Cavassava. **Brincadeiras no parque: Sentidos produzidos a partir das vivências na Educação Infantil.** educativa , Goiânia, v. 19, n. 1, p. 7-32, jan./abr. 2016.

**FERREIRA**, Maria Manuela. **Salvar os corpos, forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal.** IIIE, Lisboa, 2000.

**GIL**, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

**GOUVEA** de, Maria Cristina Soares; **SARMENTO**, Manuel (organizadores). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais.** 2. ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

**LIMA**, Patrícia de Moraes. **Infância e experiência.** In: **SOUZA**, Ana Maria B. de (et al.) **Ética e gestão do cuidado: a infância em contexto de violências.** Florianópolis: CED/UFSC/NUVIC,2006. (p.47-62)

**LIMA**, Patrícia de Moraes, **NAZÁRIO**, Roseli. **Pequenas Flores Vermelhas: Narrativas Fílmicas e o que podemos pensar sobre a institucionalização da infância?.** Atos de Pesquisa em Educação- ISSN 1809-0354 Blumenau, v. 10, n.3, p.749-770, set./dez. 2015 DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n3p749-770>

**MAFRA**, Aline Helena. **“Aqui a gente tem regra pra tudo”:** Formas regulatórias na educação das crianças pequenas. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Linha Educação e Infância na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

**PRODÓCIMO**, Elaine, **NAVARRO**, Mariana Stoerau. **Reflexões sobre o brincar: uma visita a um parque público em São Paulo.** Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.o 47/4 – 10 de noviembre de 2008.

**RICHTEN**, Ana Cristina, **VAZ**, Alexandre Fernandez. **Momento do parque em uma rotina de educação infantil: Corpo, consumo, barbárie.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 673-684, set./dez. 2010.

**ROCHA**, Eloisa A. C. **Educação e Infância: Trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas.** In: Educação Infantil: Enfoques em diálogo. Eloísa A. C. Rocha, Sonia Kramer (orgs). - 3 ed. - Campinas, SP: Papyrus, 2013. - (Série Prática Pedagógica).

