

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPG

LETÍCIA IZABEL VIEIRA MARTINS

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E A DOCILIZAÇÃO DO CORPO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Florianópolis
2018

Letícia Izabel Vieira Martins

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E A DOCILIZAÇÃO DO CORPO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do Grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia de Moraes Lima

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martins, Letícia Izabel Vieira

Práticas educativas e a docilização do corpo na
educação infantil / Letícia Izabel Vieira Martins ;
orientadora, Prof^a. Dr^a. Patrícia de Moraes Lima,
2018.

206 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Silenciamentos. 3. Etnografia. 4.
Educação Infantil. I. Lima, Prof^a. Dr^a. Patrícia de
Moraes . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

LETÍCIA IZABEL VIEIRA MARTINS

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E A DOCILIZAÇÃO DO CORPO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Patrícia de Moraes Lima – Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE – UFSC

Prof^o. Dr^o. Alexandre Toaldo Bello
Universidade Federal de Santa Catarina – CED/MEN/UFSC

Prof^a. Dr^a. Diana Carvalho de Carvalho
Universidade Federal de Santa Catarina – CED/MEN/UFSC

Prof^a. Dr^a. Regina Ingrid Bragagnolo
Universidade Federal de Santa Catarina – NDI/UFSC

Prof^a. Dr^a. Roseli Nazário
Instituto Federal Catarinense – IFC/Blumenau (suplente)

Florianópolis
2018.

À minha mãe Roseli Rosa (*in memorian*), mulher de garra, resiliência e persistência, que me ensinou o sentido de fortaleza, se mantém viva em minhas lembranças.

Ao meu pai (*in memorian*), um homem com aspereza rudimentar talhada pelas trajetórias de vida e que me impulsionou, inconscientemente, a me (trans)formar resistente.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é fruto dos muitos caminhos, do muito ter vivido, do muito ter experienciado com as circulações da vida, nos encontros, desencontros, reencontros, partidas, chegadas, despedidas, saudades... A sensibilidade cunhada em perceber o natural, habitual por outros sentires antes encapsulados.

Nos lugares que passei, pude sentir o desafio de desbravar caminhos já percorridos, outros desconhecidos, emergir contemplação por outras lentes com o campo da Educação Infantil.

Durante o período do Mestrado, pude agregar e partilhar com os pares saberes acerca das Práticas Educativas na Educação Infantil.

Agradeço profundamente aos que me acompanharam e contribuíram com meu percurso de pesquisa, em especial aos que muito perto estiveram durante o período de escrita da dissertação e ensinaram o sentido da produção solidária e co-partilhada do conhecimento, sentires e saberes.

E, nesse trafegar manso, algumas vezes agitado, carrego a certeza embalada pela letra da música Tocando em Frente:

“Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso, porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
SÓ levo a certeza de que muito pouco eu sei, OU nada sei”.

(SATER; TEIXEIRA, 1990)



Nada sabia do lugar quando adentrei nele, o que pode ser uma prerrogativa. Não tinha teorias prontas. Estava lá simplesmente para observar e tirar acabamentos pelas muitas observações.

- O que foi visto primeiro? O que deixou de ser visto?

- Um grupo de crianças? Um ambiente arranjado? Um brinquedo imêmore? Silenciamentos?

Deixei a ideia de lado, já que podia ser abandonada ou confirmada, à medida de minha confrontação teórica, empírica, mais adiante.

E viajei pelo estranho cenário, pelo bafejo das múltiplas sensibilidades, era perceptível em minha investigação.

(Diário de campo, julho de 2017.)

A criança que amou e foi amada pela mãe não vai nunca parar de brincar, e adulta, vai encarar trabalho e produção como um processo vital. Estará dotada para o amor. Pois o prazer foi um componente fundamental em sua vida. E ela vai reproduzir, por toda a sua trajetória, o amor que um dia trocou com a mãe.

(PELLEGRINI; ABRAMO, 1988, p. 30)

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de Mestrado, situa-se na área da Educação Infantil e as infâncias demarcadas pelos espaços institucionais. Espaço com trajetórias de direitos apregoando a criança como sujeito de direito. Teve como objetivo investigar como as crianças são percebidas em suas narrativas/expressões atravessadas pela confluência das Práticas Educativas que negociam a condição de docilização dos corpos no contexto institucional. A escolha por uma etnografia com crianças e suas infâncias está alicerçada a partir da complexidade dos mundos sociais e da pluralidade de infâncias, estando revestida como um campo ontológico, epistemológico, metodológico e ético (FERREIRA, 2010; FERREIRA e NUNES, 2014, LIMA, 2011). Nesse viés, a observação participante, o tempo prolongado no campo e a escuta sensível possibilitou caminhos para um olhar capaz de estranhar o óbvio, familiarizar-se com o estranho e observar os detalhes, pontos fundamentais para a compreensão dos sujeitos que compõem esse cenário. O período analisado aconteceu vislumbrando distintas linguagens (fotografias, falas e desenhos) que tornaram visíveis as reproduções das crianças sobre o seu lugar no interior da instituição. No decorrer da investigação considerei as recentes discussões acerca das infâncias, em especial, o conceito de infância, alteridade, Práticas Educativas e silenciamento/docilização dos corpos. Para análise dos registros, escritas e observações, utilizei como recurso metodológico a Etnografia tecendo linhagens empíricas e teóricas sobre o cotidiano em um Centro de Educação Infantil em São José/SC.

A experiência da pesquisa resultou de um encontro plural e heterogêneo no qual a rotina aparece pré-fixada por práticas pedagógicas educativas em tempos homogêneos. Como sujeito social, a criança significa o mundo, dialogando com os elementos da cultura, apropriando-se a partir de uma lógica diferenciada — a lógica infantil. Assim, fez-se necessário atentar para as minúcias das relações, os vínculos, os sentires, o corpo, os silêncios, as proximidades e entornos que ampliam, em todo momento, experiências e possibilidades no contexto das infâncias nas instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: Silenciamentos. Etnografia. Educação Infantil.

ABSTRACT

This survey, at Master's level, lies in the field of the early childhood education and delimited childhoods by institutional spaces. Space whose course of rights proclaims the child as a subject of rights. The objective of this study was to investigate how children are perceived in their narratives/expressions through the confluence of educational practices which negotiate the condition of docilization of bodies in the institutional context. The choice of an ethnography with children and their childhoods is based on the complexity of social worlds and the plurality of childhoods, assumed as an ontological, epistemological, methodological and ethical field (FERREIRA, 2010, 2011; FERREIRA and NUNES, 2014, LIMA, 2016). In this view, the participant observation, the extended time in the field as well as the sensitive listening made it possible at a subtle and thorough way, capable of surprising the obvious, being acquainted with the strange and observing the details, fundamental issues to understand the subjects who concern this research scenario. The period under review focused on different languages (photographs, talks and drawings) which eventually the children's reproductions became visible concerning their roles inside the institutions. In the course of the investigation, recent discussions regarding childhoods were considered, in particular, the constitutional concept of childhood, otherness, educational practices and the silencing/docilization of bodies. For the analysis of data, writing and notes, the ethnography approach was used as a methodological resource, gathering empirical and theoretical links on very day life at the Centro de Educação Infantil in São José/SC. The research experience is a result of a plural and heterogeneous encounter where the routine is prearranged by educational pedagogical practices in homogeneous times. As a social subject, the child assigns meaning to the world, dialoguing with the elements of culture, appropriating from a different logic - the child's thinking. Thus, attention should be paid to details of their relationships, bonds, feelings, body, silences, surroundings and their environments which expand, at all times, experiences and possibilities in the childhood context into the institutions of early childhood education.

Keywords: Silencing. Ethnography. Early childhood education.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - O olhar das alturas.	68
Figura 2 - O mapa.	69
Figura 3 - O mar e os prédios.	69
Figura 4 - Casarões.	70
Figura 5 - O CEI (Centro de Educação Infantil).	71
Figura 6 - Prédios no chão.	73
Figura 7 - O mar e a beira.	74
Figura 8 - Os contornos iniciais – o lugar de chegada.	104
Figura 9 - Os sentires, os corpos, gestos e narrativas.	106
Figura 10 - Os encontros na roda.	108
Figura 11 - Além do que vejo.	110
Figura 12 - Compartilhando sentires.	111
Figura 13 - Composição – as amostras das crianças.	113
Figura 14 - Organizar pelas interações brincantes.	115
Figura 15 - Outros contornos.	117
Figura 16 - “Um fantoche de mão”. (Lorena – 6 anos).	117
Figura 17 - “Desenho de uma luva feliz”. (Isabelli – 6 anos).	118
Figura 18 - Enfrentamentos para o mesmo.	119
Figura 19 - O movimento da roda pela própria criança.	120
Figura 20 - Amostras gráficas – os contornos imaginativos.	121
Figura 21 - O símbolo imaginativo – “Sr. Alfabeto”.	123
Figura 22 - A representação, o imaginário largados.	124
Figura 23 - Quando o corpo fala.	126
Figura 24 - A multiplicidade padronizada.	128
Figura 25 - O movimento da chegada.	131
Figura 26 - Os traços livres.	132
Figura 27 - O encontro das vozes.	134
Figura 28 - Nossa culinária.	135
Figura 29 - Organização em roda.	136
Figura 30 - Fichas dos nomes.	138
Figura 31 - Os diálogos observados.	139

Figura 32 - Hora da refeição.	140
Figura 33 - Alimentação do corpo e da alma.	141
Figura 34 - O diálogo que sustenta.	142
Figura 35 - O interagir livre.	144
Figura 36 - Olhos atentos.	146
Figura 37 - A espera.	147
Figura 38 - O imaginário infantil.	148
Figura 39 - Representações, fantasias e brincadeiras.	150
Figura 40 - Objetos e narrativas.	151
Figura 41 - Enredos construídos.	153
Figura 42 - Diálogo com os traços.	155
Figura 43 - Fazer coletivo.	156
Figura 44 - Os tracejados guardados.	158
Figura 45 - Instigar a curiosidade.	159
Figura 46 - Processos individuais ou coletivos.	161
Figura 47 - Fantasias abstraídas.	162
Figura 48 - Outras possibilidades.	163
Figura 49 - Composição - Brinquedos esquecidos.	164
Figura 50 - Procura de sentido.	168
Figura 51 - Imaginação e simbologia.	171
Figura 52 - Esconderijo da chuva.	173
Figura 53 - Narrativas literárias.	176
Figura 54 - Roda cutia.	178
Figura 55 - A espera dos pares.	180
Figura 56 - As brincadeiras negociantes.	181
Figura 57 - Leitura das ausências.	182
Figura 58 - Expressões, narrativas corporais.	184
Figura 59 - Imaginação com contornos.	185
Figura 60 - Corpo, luz e sombra.	187
Figura 61 - Sol no teatro.	188
Figura 62 - Dia de chuva.	190
Figura 63 - Olha a chuva!!!	192
Figura 64 - Grupo 6 e a pesquisadora.	195

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Com quem mora a criança.	76
Gráfico 2 - Bairro onde reside.	77
Gráfico 3 - Cor/Raça.	78
Gráfico 4 - Local de Nascimento.	78
Gráfico 5 - Profissão da mãe.	79
Gráfico 6 - Profissão do pai.	80
Gráfico 7 - Escolaridade da Mãe.	81
Gráfico 8 - Escolaridade do Pai.	81
Gráfico 9 - Renda da Família.	82
Gráfico 10 - Recebe Bolsa Família.	82
Gráfico 11 - Concentração das pesquisas.	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão em Caráter Temporário
AEE	Auxiliar de Educação Especial
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CED	Centro de Ciências da Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CEM	Centro Educacional Municipal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	27
1. OS CAMINHOS DA PESQUISA	31
1.1 O PERCURSO DA PESQUISADORA E O SEU ENCONTRO COM AS PRÁTICAS DE SILENCIAMENTO INSTITUCIONAL	31
1.2 CONTRIBUTOS INTERDISCIPLINARES NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS	46
1.2.1 Revisitando o conceito de infância e suas interfaces interdisciplinares	55
1.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE SILENCIAMENTO: ETNOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	64
1.3.1 Aproximação com o campo da pesquisa	66
1.3.2 A unidade educativa	68
1.3.3 Os sujeitos da pesquisa	74
1.4 INFÂNCIAS, SILENCIAMENTOS E O CORPO: PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA	85
1.4.1 Mapeamento das pesquisas: ANPEd em recorte temporal 2011 e 2015.....	85
1.4.2 Mapeamento das pesquisas: SCIELO em recorte temporal 2011 e 2015.....	90
2. PRÁTICAS EDUCATIVAS	93
2.1 MAPEAR PARA COMPREENDER OS PROCESSOS DA PRÁTICA EDUCATIVA EM SÃO JOSÉ.....	93
2.2 CONTEXTO DA PRÁTICA EDUCATIVA COTIDIANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	101
2.2.1 O lugar da prática educativa investigada	101
2.2.2 O lugar das experiências/linhas que cruzam	102
2.2.3 As Práticas Educativas na Educação Infantil: os interesses das crianças x o planejamento da professora	107
2.3 OS ENCONTROS DIÁRIOS DAS CRIANÇAS COM AS ROTINAS DO G6.....	129
2.3.1 A rotina e as práticas cotidianas	129
3. O CORPO INSTITUCIONALIZADO	167

3.1 VIOLÊNCIAS: (IN)VISIBILIDADES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS.....	167
3.2 SILENCIAMENTOS: LEITURAS NAS AUSÊNCIAS	177
3.3 DOCILIDADE HOMOGENEIZADA	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM/SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	195
REFERÊNCIAS.....	199

APRESENTAÇÃO

Esta investigação tem origem nas pesquisas que realizei ¹ anteriormente e nas práticas formativas como professora da Educação Infantil. Reflito o envolvimento nesses espaços formativos, alargado pelas minhas inquietações, e os movimentos cotidianos nas Práticas Educativas² com crianças pequenas nas instituições próprias de atendimento para a Educação Infantil³. Percebo lacunas para além das múltiplas referências, diálogos e pesquisas que demarcam o território e reconhecimento pela institucionalização e Práticas Educativas que respeitam a condição da categoria social das infâncias na Educação Infantil.

As inquietações e questionamentos sobre as práticas pedagógicas que negociam a condição de docilização aos contextos educativos institucionais com crianças da Educação Infantil tornaram-se mais potencializados nas minhas trajetórias profissionais percorridas nos diferentes espaços que constituem a rede de ensino de São José/SC. Assim também, como nos espaços de formação continuada (e também inicial), percebo questões referentes a esse lugar, por vezes, encoberto em práticas de silenciamento e rompendo com a categoria de direito. Direitos das infâncias no que é específico e fundamental para as Práticas Educativas nos contextos institucionais de múltiplas experiências, plurais narrativas e distintos sentires.

Durante as observações de campo, a trajetória no Mestrado, a investigação junto a um grupo de crianças na faixa etária entre 5/6 anos inserido em uma unidade de Educação Infantil pertencente à Rede Municipal de Ensino de São José/SC, busquei elementos no que tange Práticas Educativas narradas pelas crianças. Esquadrinhei a construção de

¹ Anuncio aqui minha opção de escrever em primeira pessoa, o que não significa meu esquecimento da ancestralidade em mim habitada, muitos escrevem comigo, muitos compuseram meu olhar, minhas leituras, conversas, enfim, uma escrita composta de muitas pessoas.

² No decorrer do texto optei por grafar em letra maiúscula por acreditar que as Práticas Educativas nos compõem nos contextos da Educação Infantil.

³ Utilizo a demarcação Instituição de Educação Infantil pautada no objeto de pesquisa que me inscrevo. No contexto da Educação Infantil, vislumbro outras realidades e possibilidades, contexto permeado por multiplicidade de corpos, vozes e culturas distintas, que se relacionam e interagem num momento temporal. Demarco, ainda, a opção de grafar Educação Infantil justo pelo respeito ao que confere essa multiplicidade e por compor uma área fundante para a formação humana.

uma identidade própria, na procura por compreender o entrelaçamento abarcado na relação com as Práticas Educativas, as diretrizes educacionais e campo institucional.

O contato com o lugar da pesquisa fez-se no Centro de Educação Infantil Ana Sperandio Battisti, localizado no bairro Campinas, São José/SC. Lugar de possibilidades, diálogos, constantes visitas e, um canal de observações das práticas vividas e sentidas pelas crianças com as quais iniciei minha inserção em campo ao mês de julho — ano de 2017. Ambiente que desestabiliza certezas e confere questionamento, abriga a multiplicidade de anúncios e narrativas próprias das crianças, demarcando vozes, sentires e um cotidiano plural. O lugar da pesquisa que, desconstruiu meu modo de olhar, tem a ver com a necessidade de um olhar em permanente atualização. Um lugar ‘pegado em mim’, em que me aproximei e ‘demorei’ em observar interações e movimentos dos sujeitos ali constituídos. Lugar habitado e transcendido por mim, que necessito ser deslocada, vislumbrada em outras realidades e possibilidades as quais a pesquisa proporciona e conduz para um pensar o próprio pensamento. Portanto, a proximidade é o movimento de chegada, desconstrução e problematização das próprias lentes e do modo de ver, assim sendo, habitar um lugar de estranhamento do próprio lugar com lentes embaçadas pela mecanização e rotinização pedagógica. Eis a provocação: ultrapassar os desafios encontrados na análise de interação, uma investigação incidida na multiplicidade de corpos assinalados pelos sentires que fazem parte de um universo cultural concebido por significações individuais as quais interagem no cotidiano.

É por tais fluxos que intencionei pesquisar, a partir da etnografia, observar, perceber, registrar, descrever, analisar acerca das práticas pedagógicas que negociam a condição de docilização aos contextos educativos com crianças da Educação Infantil. O qual se delinea pelo movimento dos cenários institucionais legitimados, nas relações entre falas e atitudes, e, especialmente nos silenciamentos/docilização de perceber no outro, diferentes personagens que se cruzam a partir das expressões, linguagens, narrativas/silêncios, dores, gestos, posturas, inaugurando um conjunto de sentires e afirmações múltiplas marcadas pelo fazer pedagógico capturado pela instituição. Nesse perambular, arrisquei-me a construir possibilidades de pensar de maneira distinta a infância que ganha corpo e aparência no campo da vida social. Portanto, esse pensar foi/é atravessado em dialogar com o desassossego que interroga silenciamentos no contexto da Educação Infantil. Ousei uma busca de elementos para compor questões que orientem os anúncios, as relações de trocas e experiências entre os sujeitos imbricados com os

movimentos a partir do contexto institucional. Considero que o objeto da pesquisa, em sua dimensão, insinuou demandas e implicações subjetivas, assim como a forma de descrevê-la para seus pares interpretá-las. Desse modo, “o desenvolvimento da ciência etnográfica não pode, em última análise, ser compreendido separado de um debate político-epistemológico mais geral sobre a escrita e a representação da alteridade”. (CLIFFORD, 2008, p. 20).

Nesta investigação, no *Capítulo 1*, tracejei caminhos sensíveis de narrar os percursos que promoveram a aproximação e conhecimentos com a Educação Infantil, por meio de anúncios de uma história sentida, vivida e construída pelo próprio experienciar. Narrativas de quais percursos formaram e constituíram-me como pesquisadora, em inquietudes e desassossegos, desencadeando tal proposto de observação, análise e investigação. Caracterizo nesses traços outras pesquisas/leituras realizadas na área da Educação Infantil que reafirmam e suscitam outros motes de ressalva e apreciação.

Já no *Capítulo 2*, o caminhar investigativo seguiu em pensar, mapear as Práticas Educativas cotidianas na instituição de Educação Infantil, constituindo a não linearidade dos movimentos, mas pensar num constante ir e vir, ver outra vez o que já foi visto, pensar o pensamento, ver a pedra que mudou de lugar no outro instante diferente do agora, o cuidado com as relações que são estabelecidas nos diversos momentos e espaços. Propus um revisitar a proposta de política de Educação Infantil que baliza o direito ao cuidado e educação das crianças pequenas, entendidos como indissociáveis, considerando a discussão feita por profissionais diretamente encharcados pelo lugar das vivências infantis ancorados por documentos, sobretudo, nos processos de formação assumidos pela Rede de Educação de São José/SC. Documentos basilares para a composição desta escrita, embasado pela Proposta Curricular (SÃO JOSÉ, 2000), Cadernos Pedagógicos (SÃO JOSÉ, 2008) e versão preliminar das Orientações Curriculares (SÃO JOSÉ, 2017). Nesse sentido, direcionei lentes para os contributos a partir dos estudos de Sarmiento e Gouvea (2009) que convidam a revisitar conceitos acerca da compreensão de criança como ator social e de infância como categoria social do tipo geracional. A infância é, ainda hoje, legitimada pela sociedade como subalterna ao mundo adulto, ou seja, a classificação etária é também geradora de desigualdade, na medida em que reforça a relação de poder entre adultos e crianças. Reflexões acerca das diferentes situações e movimentos que ajeitam a Rotina na Educação Infantil, suas intenções e formas de organização que expõem práticas com diversas ações incididas no cotidiano da instituição. A rotina pode contribuir para

a diversificação das possibilidades fornecendo construtos de experienciar os elementos naturais. Considerando os aportes de Barbosa (2006), retomo algumas narrativas sobre a estruturação da rotina que se ancoram na organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades; a seleção e a oferta de materiais. Desafios colocados diante dos profissionais diariamente em reescrever e cunhar outras formas de constituir o cotidiano infantil como meio de oferecer a rotina como outro significado pelo olhar do sujeito-criança sugerido pelas narrativas e contributos de Batista (1998). O tempo na instituição parece ser recortado, e assim sendo, apresentei alguns tempos organizados e recortados, narrados pela inserção investigativa.

No *Capítulo 3*, busquei compreender a instituição como lugar atravessado pela multiplicidade cultural, afetiva, expressiva, classe, gênero, histórica; território construído de corpos recriados, reinventados pela pluralidade de encontros, entornos e contornos complexos e necessários pela busca do respeito e trazendo experiências ora abandonadas, alteradas, ora trocadas. Lima (2011) com seus construtos sobre as infâncias, convida a deslocar de um lugar onde habitavam algumas certezas sobre a infância, para um outro, desconhecido, imprevisível, em que rompe a linearidade do tempo e põe a pensar a infância com corpo que ganha presença na esfera da vida social. Os entrelaçamentos das experiências vividas pelo corpo, junto aos seus pares, na direção de uma educação que permita a criança conhecer as sensações e necessidades físicas, psicológicas, sociológicas e biológicas. Silva (2012) aponta reflexões acerca das linguagens socioculturais e políticas que permitem a reprodução das relações existentes na sociedade.

Nas *Considerações finais*, almejei deslocar olhares acerca da previsibilidade temporal da instituição não pertencente às crianças e nem tampouco aos adultos, mas uma estrutura hierarquizada regida por formatações, regras, ensejos de uma rede de ensino. Sujeitos regidos por um campo de tempo rígido, regulado por outros movimentos distintos do tempo próprio das infâncias.

1. OS CAMINHOS DA PESQUISA

1.1 O PERCURSO DA PESQUISADORA E O SEU ENCONTRO COM AS PRÁTICAS DE SILENCIAMENTO INSTITUCIONAL

Falar de educação exige emitir resgates de histórias. Foram décadas de transformações em uma busca incessante por uma condição e modos práticos condizentes com as necessidades do coletivo social. Essa sociedade que se transforma e se ocupa de novos modelos e necessidades.

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois. A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido. (BENJAMIN, 1994, p. 15).

Iniciar com memórias que ressurgem de um passado distante (e ainda presente), uma história de emoções e transformações nas relações de afeto, distanciamentos e silenciamentos. Acontecimentos vividos por um corpo que foi acarinhado e, ao mesmo tempo, emudecido pelo poder de obediência que a criança era submetida perante o adulto. Trajetórias marcadas na vida de uma criança nascida em junho de 1978, cidade de Florianópolis/SC. Bebê de nascimento prematuro (07 meses de gestação), arrancada do ventre de sua genitora com parto a fórceps⁴. Devido à prematuridade, a bebê fica por um longo período em internação hospitalar para os devidos cuidados fundamentais ao amadurecimento de alguns órgãos vitais. Nesse período, a genitora, ainda na fase da adolescência, em atitude impulsiva, deixa a bebê na maternidade e sai pelo mundo, na tentativa de viver fantasias, descobrir outros sentires apresentados por uma Capital (Florianópolis), visto que sempre viveu em Araranguá, onde foi concretizada a gestação.

A partir desse momento, as transformações iniciavam. Cresci em uma família que me acolheu, amou, deu carinho, cuidados necessários a uma criança prematura e, logo em seguida, depois de um ano, compartilhou o carinho, atenção e cuidados com o primeiro filho

⁴ Fórceps, também chamado de fórcepe, é formado por duas partes alongadas e conectadas que se curvam nas pontas para abrigar a cabeça do bebê.

biólogico. Depois de cinco anos, fomos agraciados com a chegada da filha mais nova, a irmã caçula.

Minha mãe era uma mulher inigualável, com toda a juventude dos seus 26 anos, deixou seu trabalho para poder ficar comigo (adoção) e constituir sua família, em ser responsável pelos filhos, marido, cachorro, casa/lar. Sempre preocupada com a integridade física, saúde e necessidades básicas da família.

Meu pai trabalhava em período integral na construção civil e retornava para casa apenas tarde da noite. Por vezes, chegava em casa com jeitos estranhos, falas distorcidas e mal pronunciadas em que não o compreendíamos. Mas, minha mãe com a sabedoria adquirida pelas experiências dos percursos formadores da vida, encontrava um jeito de não nos deixar presenciar alguns acontecimentos após a chegada dele.

Mamãe sempre foi minha protetora, um anjo que me guiava. E eu, por ser a filha mais velha, entre os três irmãos, já conseguia perceber e observar algumas situações ao entorno de forma silenciosa, e ao mesmo tempo, com aflições internas não anunciadas pela fronteira do poder entre o adulto e a criança daquela época, uma infância desguarnecida, desconcebida, desprovida de informações, diálogos, direitos e atitudes que promovessem conversações entre os pares familiares. Um corpo abarcado de infância suprimida, abafada, emudecido pela postura rígida e, por vezes, silenciado fisicamente. As memórias afetivas, na relação familiar relacionada à paternidade quase não houve, e desencadeou uma recíproca negativa de carinho entre nós. Havia uma relação, para a minha percepção de criança, desnecessária. Papai acreditava que seu papel primordial no interior da família seria em suprir as necessidades com alimentação, teto para abrigar a todos e ordens de obediência sem questionamentos e anúncios de desejos, sendo muito bem explorado a percepção auditiva de obediência e pouco diálogo.

Morávamos em uma casa humilde, em um bairro singelo do município de Palhoça/SC. Moradia adquirida com esforço do trabalho de meu pai, ajudado por minha mãe que soube dar o suporte necessário, preparando sua comida (marmitas para economizar com gastos extras), cuidando de suas roupas, conservando a higiene e asseio da casa, preparando seu banho com toalhas e roupas limpas, oportunizando e apresentando a educação doméstica de valores e respeito aos três filhos, com seu exemplo de mulher, que mesmo não recebendo a atenção afetuosa do marido, não deixava transparecer aos menores.

Aprendi com a humildade, exemplificada pelas atitudes da minha mãe, a valorizar os pequenos gestos de carinho e escuta com o outro. Apesar da ciência de algumas situações que me perturbavam, fui

constituída pelos silenciamentos, das inquietações mudas, não anunciar a curiosidade e questionamento que compõem o pensar de uma criança naquela idade, soube observar mais do que questionar. Tinha a preocupação em ajudar minha mãe nos afazeres domésticos, na medida do possível pela pouca idade, organizar o terreno que era grande, ou seria visão infantil de um corpo pequeno que o percebia como uma imensidão proporcional? Pretendia ter atitudes para ser o suficiente, espelhada em uma mulher de garra, pelo exemplo de persistência, resiliência e amorosidade. Estar em casa virou rotina silenciosa, pela ausência do diálogo, escuta das necessidades com as crianças da família, das relações que encantam e cativam os menores.

Lembro-me da época em que conseguia ficar brincando com as crianças da mesma faixa etária, até muitas horas da noite na rua em frente a minha casa. Um tempo *kairós*⁵, em que possibilitava vivenciar e experienciar as fantasias de uma criança, expulsar alguns fantasmas por meio das brincadeiras simbólicas, pela escuta e convivência com um amigo que vivenciava situações semelhantes ou pela sensibilidade da presença física de um abraço e nessas relações encontrava a cumplicidade. Outras vezes, a decepção também era percebida nos pares semelhantes. Considero, então, que, “A experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória.” (BENJAMIN, 1994, p. 105).

Apreendi com minha mãe reconhecer a forma escrita, a encontrar as letras que se embaralhavam em frente aos olhos, isso acontecia nos momentos em que ela já tinha encerrado todos os seus afazeres ou, às vezes, quase todos. Eu sentada à mesa ia recebendo generosamente suas instruções e ia repetindo e dando novos sentidos a tudo o que ela falava. Para mim, seu conhecimento era incontestável, pois tudo o que sabia fora conhecimento e experiências adquiridos pelos percursos da vida, seu

⁵Trago a discussão dos tempos entrelaçados às infâncias. Kohan (2010) apresenta três formas para dizer o tempo. A mais conhecida é *chrónos*; “o tempo é, nesta concepção, quantidade; há mais ou menos tempo; falta mais ou menos tempo; temos mais ou menos tempo: a totalidade do tempo é a soma do passado e do futuro” (p. 200). *Kairós* significa medida, proporção e, em relação com o tempo, oportunidade; e *aión* expressa intensidade do tempo da vida humana, duração (Kohan, 2010). Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2011.153.01/537>. Acesso: 23 jun 2018.

aprendizado institucional na década de 60/70 foi estudar até a quarta série colegial⁶. Eu ficava imensamente feliz em aprender e, ela ficava mais orgulhosa ainda pela possibilidade de ensinar. Nunca frequentei a creche e, portanto, não compreendia porque necessitava ir para a escola. Isso não fazia sentido para mim, pois com seus ensinamentos e explicações para a aquisição da língua escrita e juntamente ensinamentos para enfrentar os desafios das trajetórias de vida, no meu entendimento, eu já tinha tudo o que precisava. Algumas vezes, com o acúmulo de tarefas do lar, atender aos irmãos menores e ainda me proporcionar instrução, deixava-a incomodada e alterada com falas mais ríspidas nos momentos de ensinamentos, porém sempre preocupada em fazer da minha existência diferente das escolhas que ela tinha feito (ou aceitado) para si.

O tão esperado dia chegara: conhecer a escola, um ambiente distante de tudo o que já havia interagido. Foi na década de 1980 o ingresso na 1ª série⁷ do Ensino Fundamental, aos sete anos de idade, no

⁶ Ressalto que,

“até 1971, no Brasil, o ginásio constituía o estágio educacional que se seguia ao ensino primário e que antecedia o ensino colegial. Corresponhia aos quatro anos finais do atual ensino fundamental. Para ascender ao ensino ginasial, era necessária a realização de um exame de admissão, depois de finalizado o ensino primário. O ginásio tinha uma duração de quatro anos, findos os quais, o aluno poderia aceder ao colégio, que constituía o terceiro ciclo de estudos. Em 1971, o ginásio foi fundido com o ensino primário, dando origem ao ensino de 1º grau. Na sequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o ensino de 1º grau foi substituído pelo Ensino Fundamental.” Informações retiradas de: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Gin%C3%A1sio_\(escola\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Gin%C3%A1sio_(escola)). Acesso: 10 jun 2018.

⁷ Na década de 1980 o Ensino Fundamental era organizado em séries (da 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental com duração de 8 anos para concluir a etapa) a partir da nova Redação e organização com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) de 20 de Dezembro de 1996, o Ensino Fundamental com duração de 9 anos e nomeado por ano (1º ao 9º ano), conforme segue:

LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso: 09 jun 2018.

qual, uma criança que sai do interior de sua família e inicia o encontro com um mundo distinto do habitual. Um mundo de regras rígidas, com pessoas estranhas envolvidas por um modelo de educação pautado na formação do ser mecanizado e robotizado que assimila informações professadas. Minha ida para esse novo espaço, considerado de ascensão e emancipação do sujeito era assustador, assim encobria novas possibilidades para aquele momento.

No primeiro dia de ir para a escola, mamãe aprontou-me com muito orgulho. Vestuário impecável, diante das condições, saia plissada azul marinho, camisa branca de gola pólo e tênis ‘conga’ azul com meias soquetes brancas até a metade das canelas. Apesar da dificuldade financeira da época, tudo foi minuciosamente arrumado e preparado com muito carinho: o material, o uniforme, o ‘pão de trigo’ com margarina enroladinho no papel da padaria e, a bebida para acompanhar o pão era servida pela própria instituição. Juntamente a emoção em se deslocar até os enormes portões que dividiam meu mundo de criança, que vivia com os irmãos, para um universo de crianças diferentes que corriam de um lado ao outro e gritavam nomes desconhecidos. De repente, um barulho ensurdecedor e prolongado fez com que as crianças se posicionassem no enorme espaço coberto (pátio) e, em seguida, uma mulher com cabelos negros e curtos encontra com minha mãe: era a professora da 1ª série, a senhora Sônia. Conduziu-nos por um corredor gigantesco, repleto de portas entreabertas, até uma sala mais ao final onde seria o espaço em que eu ficaria sem a companhia da minha mãe. As carteiras eram enfileiradas e maiores que a minha estrutura física poderia adequar-se. Assim, quando não suportei mais minha solidão — diante da multidão desconhecida e daquele lugar —, entre muitas crianças e adultos, consegui externalizar, expulsar minha angústia pelo choro compulsivo e, por um longo período, aquele sentimento me acompanhou.

No contexto social que me constituí (minha família) havia alguns conflitos e situações que me amordaçavam no modo do pensar, do agir, de relacionar, porém, era o lugar que estava habituada com as relações de acolhimento. Ir para um espaço, longe das pessoas que estava acostumada, causava estranhamento e sentimentos confusos de abandono, de isolamento. Não conseguia anunciar, narrar, expressar com palavras, externar esse sentimento, além de apenas chorar. Aos poucos, com a paciência e carinho da minha mãe e da professora, fui aceitando o espaço que se apresentava com outros significados e novas relações de interação.

Da mesma maneira intencional que tinha em auxiliar minha mãe em casa nos afazeres domésticos, comecei a ser agenciada pela professora

para colaborar na rotina diária, talvez uma alternativa sensível encontrada pela professora diante minhas reações, de dirigir-me tarefas que pudessem amenizar o desconforto daquela fase de adaptação ao novo espaço. Aos poucos estava mais segura com meus sentimentos em relação ao ambiente e percebendo que poderia ser ‘legal e divertido’ estar ali. As tarefas de casa (deveres) sempre foram acompanhadas pela minha mãe. Havia uma troca, enquanto me auxiliava nas tarefas, também estava aprendendo um pouco mais e continuávamos amigas, cúmplices na relação mãe e filha. Uma relação de estudos e apropriação de saberes de quem acabara de entrar em uma instituição de ensino com a mãe preocupada em incitar a filha para que tivesse um destino diferente a sua própria trajetória, em que teve ensinamentos institucionais interrompidos no início da fase estudantil.

Vale dizer que, apesar das Escolas, Creches e Pré-escolas iniciarem um amplo processo de expansão desde o final da década de 1970 no Brasil, e apesar de ampliar a oferta de material, mão de obra profissional, atendimento e espaços, não houve transformação para educação do sujeito-criança (da criança). Uma educação ainda processada em memorizar as informações ditadas por alguém que conhece o saber “único” e verdadeiro. Assim foram os anos seguintes, reproduzir aquilo que se ouvia, sem a oportunidade de resgatar suas próprias vivências a fim de criar uma educação dialética, defender suas ideias, aquilo que incomodava os sentidos e a curiosidade das crianças. Silenciamentos da realidade que afetava e reconduzia o cognitivo do ser em SER. Silenciando a criatividade e possibilidade de expandir o contexto de trocas experienciais. Expandir olhares que vivenciaram e apropriaram-se de lugares e situações que foram introjetadas na maneira de pensar e agir. Pois o conhecimento é compreendido pela troca, pela ESCUTA, pela percepção dos sentidos, distinguindo-se do armazenar em caixinhas do silêncio e de amordaçar pelo sistema reprodutor mecanizado. Uma prática de interdição que abarca rupturas e posturas diferenciadas e não condizentes com a real formação do sujeito.

Assim, ao olhar o vivido, ao perceber o caminho percorrido, aqui me encontro ao perseguir meus questionamentos acerca do lugar da infância não linear e afirmar outros movimentos que carecem experiências. Ao narrar minha própria história, encontro os conceitos que recebem tessituras nesta investigação. Foi uma época em que era preciso se formar para “ser alguém na vida”, pois sem a escola, estaríamos às margens da sociedade excludente. Essa postura constantemente remexeu meus princípios de troca, empatia, necessidades alheias, percepções transformadoras, enfim, mudar esse contexto engessado em regras de depósitos. Porém, necessitava partilhar, conhecer, aprofundar

meu conhecimento nas relações históricas da educação versus infância versus assistencialismo, pois acredito não ser possível ordenar conceitos e contraposições sobre temas desconhecidos, assim sendo,

Quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está na ilusão de se inventar a roda novamente, ou seja, um discurso já feito, construído. Descartar a história significa isolar-se dos percursos sociais em busca de aperfeiçoamento, assim produzindo ideias vazias, pois desconhece os percalços de uma história dinâmica com ampla investigação e análise para poder inovar-se priorizando o encontro do fazer e o ser da educação. (KUHLMANN, 2007, p. 48).

Como a produção da história está nas relações entre ações e reflexões, o conjunto de estudos, debates, diálogos, sobre a infância permitem a compreensão mais aprofundada das questões que envolvem os Estudos da Infância⁸. Uma infância carecida pelas vivências e experienciada pelas falas, na estrutura da sensibilidade de perceber os sons expressivos corporais, permitir o contato com o diferente ampliando as significações contextuais em um diálogo que o adulto permita conhecê-la. Continuei meus estudos, “para ser alguém na vida”, nunca desisti da ideia de transformar meu destino, não queria ser a continuação e reprodução da história da minha mãe em relação à submissão familiar. Fui aprovada, depois de muito estudo, na prova seletiva para ingressar no Ensino Médio Técnico, no curso em Telecomunicações pela Escola Técnica Federal de Santa Catarina (atualmente Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC). Atuei na área técnica durante 10 anos, porém não estava satisfeita, ainda me pulsava as relações interpessoais não encontradas nas máquinas, meu corpo estava aprisionado na execução da função singular, individual, emudecida pelo ambiente técnico de concentração entre eu e a máquina.

Concomitantemente ingressei no Ensino Médio do Magistério na década de 1990, iniciando a prática pedagógica com “reforço escolar” para crianças com dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita (alfabetização) na “1ª série” do Ensino Fundamental. Era uma época em

⁸ Abordagem sociológica da infância tem sido em parte, deixada de lado, apesar da enorme importância dada as políticas demográficas, das transformações gerenciais em curso, das realidades sociais de exclusão e pobreza e da enorme midiáticação de fenômenos associados à infância. (SARMENTO; GOUVEA, 2009).

que não havia o cuidado com a intencionalidade singular de escuta sensível a cada criança (suas narrativas corporais, gestos, dores, movimentos), porém uma visão de um grupo de 40 crianças em uma sala (estrutura) que suportava apenas a metade, implicando emudecimento de vozes, sentires e pensares daquelas infâncias. Eram crianças com uma história de educação semelhante ao meu vivido, ambiente que não acolhia suas necessidades singulares, fundamentais para se sentirem seguras, acolhidas e confiantes. Na época intencionava diferenciar a proposta utilizada em sala de aula, buscava interação e contato com materiais diversos para que as crianças pudessem acessar os conhecimentos por outros trilhares, porém, o sistema enraizado na transposição mecanizada da cartilha impediu esse movimento e outras situações postergaram meus objetivos.

No decorrer desse período, minha trajetória foi suspensa por algum tempo, estava em conflito emocional na situação familiar. Minha mãe, depois de dois anos lutando como uma guerreira como sempre fora, agora estava sendo vencida depois de muita batalha, contra um câncer, estava de partida. Uma partida que desestabilizou a estrutura e fortaleza que me conduzia e inspirava até então. Incumbida com a responsabilidade da casa, pois meu pai buscou novos rumos para a vida, esquecendo que havia duas filhas em casa. Minha irmã, uma adolescente de 15 anos que necessitava ser amparada e apoiada na continuação dos seus estudos também. Duas moças em formação biológica, afetiva, emocional e social. Aos meus 20 anos, diante da responsabilidade de conduzir os caminhos de uma adolescente. Quando tivemos o apoio de alguns familiares, uma tia (irmã da minha mãe) que foi morar conosco, a nova situação familiar foi mais aceitável, apesar de muitas lembranças ainda estarem com as feridas abertas.

Logo após estar mais adequada à situação familiar, continuei a busca para entender e apropriar condições de ensino-aprendizagem. Com isso ingressei na graduação em Pedagogia⁹ além de aprofundar leituras e a prática, passavam-me a existir cada vez mais dúvidas. Foi um período

⁹Realizei o curso de graduação em Pedagogia: Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Universidade do Vale do Itajaí durante o período de 2002 a 2006. Posteriormente me especializei com o curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Superior de Educação e Pós-Graduação no período de 2006 a 2008. Nessa trajetória, recebi o convite para compor a equipe de discussões e levantamento de dificuldade de aprendizagem na rede de Ensino Municipal de São José/SC.

de procura por um lugar que possibilitasse condições de ampliar os horizontes, desmitificar o silenciamento e escutar a multiplicidade das infâncias para talvez suplantar os tantos silenciamentos percebidos e enraizados no cotidiano da Educação Infantil. As dúvidas transformaram-se em hipóteses para novas pesquisas impulsionadas pelo caminho em que traçava na educação. Nesse contexto, tinha alguma propriedade para acentuar minha consternação com os silenciamentos. Através de concurso público, ingresso como professora na rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

Atenuar a complexidade de novas propostas exigiu-me uma imersão em autores que evidenciassem práticas vindas ao encontro da história dos sujeitos e as infâncias. Nessa perspectiva¹⁰, durante anos atuando na Educação Infantil, constituída no território da infância por trajetórias de desassossego e inquietudes, a aproximação de alguns teóricos que abarcam a singularidade das infâncias permitiu-me enfrentamentos entre as incompreensões no que se anunciam acerca das Práticas Educativas e os silenciamentos/docilização do corpo na Educação Infantil. Práticas fortalecidas e recheadas de outras possibilidades na medida em que se propõem a formação e capacitação continuada do grupo de professores.

Ressalto que os documentos, apresentados abaixo, não estão debruçados em uma prática que possibilite a ESCUTA sensível das necessidades de um grupo tão singular e permeado pela multiplicidade de estranhamentos que negociam entre si.

- ⇒ Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, que altera o Decreto nº 3.276, que traz o termo exclusivamente como determinação no § 2º do art. 3º, indicando que a formação destinada ao Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental far-se-á exclusivamente em Cursos Normais Superiores (BRASIL, 2000). Esse termo foi alterado para preferencialmente, oferecendo destaque, desse modo, ao curso de Pedagogia como Licenciatura.
- ⇒ Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de janeiro de 2002, que incide sobre duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).

¹⁰ Foi no ano de 2002 que inicio minha formação, Licenciatura em Pedagogia com habilitação na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Os documentos anunciados ¹¹ para efetivar uma formação condizente com práticas que potencializam e promovem a capacitação de profissionais para a área educacional, não foram suficientes para transpor o meu desassossego e inquietudes. Inquietude que o currículo de uma licenciatura não abrigava a especificidade da Educação Infantil. Esses questionamentos incidem minha preocupação em possibilidades de educação pelas vivências e apropriações de conhecimentos pelo corpo que expressa, anuncia, expõe e transmuta limitações. Talvez essa apropriação seja possibilitada/ofertada a partir do momento em que houver o cuidado com a ESCUTA. Ouvir esse corpo que por vezes é silenciado, docilizado nas atitudes, gestos, narrativas, expressões. Permitir ESCUTA das expressões, gestos, encantamentos que são, por vezes, anunciados sem narrativas orais, mas pelo silêncio que grita internamente por sensibilidade, docilizado pelo ambiente de regras, Práticas Educativas de silenciamento/docilização por sistemas adultocêntricos¹². Ancoro-me nos Estudos da Infância, os quais compreendem investigações em diálogos com diferentes áreas do conhecimento (Sociologia da Infância, Geografia, Filosofia, Antropologia), revelando a preocupação das falas das crianças, em atenção ao que dizem e como são ouvidas. Vozes, narrativas corporais perdidas, silenciadas pelo entorno de incompreensão perceptiva às narrativas que constituem o lugar para além das Práticas Educativas emolduradas por categorias escolarizantes.

Nesse caminhar, para dizer dos encontros e percursos, resalto a contribuição de alguns contextos que permitem o desafio em dialogar com a criança, e a escuta dos contextos familiares também vítimas de tantos silenciamentos. Vale lembrar que, legítima a LDB 9.394/96¹³ acerca do

¹¹ Respectivamente:

BRASIL. **Decreto no 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ago. 2000.

BRASIL. **Resolução CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 mar. 2002.

¹²Adultocêntricos: silêncio sobre as contradições e relações de dominação de adultos (homens e mulheres) sobre crianças nos planos material e simbólico, que se traduz, entre outros aspectos, na hierarquia etária na definição de prioridades em políticas públicas.

Ver texto completo disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso: 17 fev 2016.

¹³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

“[...] 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”. Como complementar essa ação, se a maioria desconhece os contextos familiares impondo, por vezes, silêncios às suas falas?

É, portanto, um desafio a saída da academia, a qual é atestada de possibilidades, dúvidas, novos olhares, comprometimentos, vazios, enfim, aproximar saberes acadêmicos a um cenário real, composto por vivências distintas, multiplicidade de relações sociais, perceber o que se faz necessário nas relações entre crianças, famílias e os contextos sociais de constituição externo aos muros da instituição, ou seja, os percursos da vida também são constituintes da formação do ser. Assim, entendo que a instituição é um espaço social diferente de qualquer outro espaço de interações onde os sujeitos se encontram cotidianamente para produzir e compartilhar experiências significativas. (SCHMITT, 2008) E nesse lugar, compuseram-se infinitas possibilidades, e também me constituiu enquanto profissional da Educação Infantil na medida em que percebia a sensibilidade em ESCUTAR as narrativas apresentadas pelos diferentes contextos ali anunciados. É ter o cuidado em perceber as linguagens/expressões/gestos e especificidades múltiplas que compõem a área da Educação Infantil. É imprescindível que, diante dessa configuração, se elenque outras formações específicas sem atribuir um modelo escolarizante, articular formação e intencionalidades com a fase da infância. Subverter esses tempos entre profissional (adulto) e infância (crianças), ou seja, a infância está em um tempo e os profissionais em outro distinto.

Assim, encharcada pelo convívio com as crianças nos espaços institucionais, na tentativa de compreender esse lugar e romper com Práticas Educativas de silenciamento¹⁴, debruço-se em aportes teóricos, diálogos, formações que conferem cumplicidade e partilha de experiências para o entendimento sobre/com as infâncias. Com isso, mobilizei-me a estudar, pesquisar e compreender mais a pequena infância.

A escola reproduz, mas também resiste, e nesse campo de contradições precisamos trabalhar para:

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso: 15 dez 2015.

¹⁴Silenciamento aqui balizado como toda forma de emudecer e restringir as expressões das crianças e suas representações nas múltiplas linguagens corporais, gestos e narrativas nos lugares institucionais.

socializar o conhecimento científico, dialogar com os saberes populares e desconstruir a valorização ideológica do conhecimento científico feita na escola, sem que haja, muitas vezes, efetivamente, o ensino desse conhecimento. (LOPES, 1999, p. 24).

Na perspectiva de integrar os conhecimentos contemplados, absorvidos, produzidos e reestruturados no campo de atuação, pela formação acadêmica e o conhecimento que se faz presente e válido para a formação do sujeito, busquei aprender/apreender possibilidades de encantamentos e percepção das crianças. Compreender como as crianças interagem, vivenciam e descobrem o seu entorno. Considero urgente ir além das origens sociais das crianças para apreender a construção das relações entre fenômeno histórico e a estrutura social, é promover o ajuste entre currículo, diretrizes, orientações e a realidade social fragmentada, produção de sentidos no tempo-espaço, constituídos por sujeitos culturais que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. E quais, até o momento, seriam esses propósitos: enfrentar os fantasmas que insistiam em permanecer nas relações cotidianas. Receber o deleitável e rejeitar o insuportável.

Assim, ainda em percurso, entre o final do ano de 2014 e início de 2015, um grupo de três amigas almejaram (re)construir sua trajetória, construir algo novo, enfrentando os desafios de assumir os estudos depois de alguns anos fora do contexto enquanto estudante/pesquisadora. Foram inúmeros elementos de estudo que nos apoiaram na busca por um sonho: o Mestrado na área da educação.

A nossa única esperança é projetada não para um paraíso terrestre, mas para o desterro onde fantasiávamos poder construir algo novo. Um querer que não diminui, mas multiplica-se. Em cada sonho compartilhado, em cada viver pavimentado. Tudo pode mudar no próximo instante, no próximo parágrafo, no próximo despertar. (Informação Verbal)¹⁵.

E, durante o período de um ano e meio, fomos tecendo outros olhares, permeados por autores e percebendo a importância de (re)construir os rumos. No início do ano de 2016, o tão esperado edital de seleção para o Mestrado/UFSC foi publicado. Apesar de estar em um

¹⁵Entrevista com Salen Nasser a TV Cultura em janeiro de 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5n0BzZ_I3Pk. Acesso: 23 abr 2017.

processo de escritas e estudos constantes, a ansiedade tomou conta de minha estrutura emocional. Foram meses de noites mal dormidas e conflitos internos nesse processo extenso, a cada passo dado, a cada vitória, sempre muito festejado. O processo foi longo e disputado por candidatos que almejavam a mesma oportunidade, assim como eu, perspectivavam recomeço. E a sensação, que era frequente, era de nunca estarmos tão bem preparadas para enfrentar as provações dos percursos.

No dia do resultado final, da esperada resposta positiva do esforço prolongado, foi um misto de sentimentos e memórias. Um dia de comemorar, uma felicidade que não podia ficar só em mim, mas compartilhar com quem caminhou comigo nesse percurso. Anunciar para muitos sobre a conquista tão almejada. Porém, sentimentos contrários, a tão gigantesca sensação de felicidade foi ao chão. Meu pai sofrera um AVC (Acidente Vascular Cerebral), no mesmo dia do resultado final, e não resistiu a essa fatalidade. Chegando ao hospital, implorei autorização para estar um minuto com a pessoa que, inconscientemente, sempre me impulsionou a ser melhor. Autorizada, consegui conversar com “ele” (o homem sempre distante, silenciador e ao mesmo instante, incitador pelas minhas lutas – meu pai) na UTI (Unidade de Tratamento Intensivo) do Hospital Regional de São José. Conversar do jeito possível naquele momento, falas que poderiam, mais uma vez, não ser ouvidas, agora devido ao coma (ou já a morte?), mas consegui expressar um silêncio de muitos anos abafado/reprimido. Relembrar uma vida inteira em alguns minutos, contar a conquista, “PERDOAR?”, permitir um beijo emocionado, em sua testa fria, com toda a ternura e calor que uma vida inteira não havia consentido. Acredito que ele sempre foi o alvo para a busca das minhas lutas sofridas e algumas conquistas. E assim, depois de longas horas de despedida (burocracias sociais engendradas para um funeral), hora de recomeçar mais uma vez.

Vida que segue!

E assim, recomeço nesse lugar de expectativas, nunca frequentado antes, pois foram muitos anos dividindo espaço entre trabalho e estudos, sendo possível nas instituições privadas que me permitiram conciliar estudo e sustento. Mas sou bem pintada quando José Saramago define que:

[...] é preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos

passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem. Sempre. (SARAMAGO, 1986, p. 37).

Estava em um lugar diferente do habitado anteriormente, uma responsabilidade de acompanhar os novos conhecimentos que estavam por vir, outros encontros, ideias que se entrelaçavam e confrontavam as minhas concepções *a priori*, outros modos de pensar o que já vivenciava pelos passos dados na Educação Infantil.

Esse pensar, uma prática educativa cotidiana na instituição de Educação Infantil, não se faz por práticas lineares, mas em um constante ir e vir, ver outra vez o que já foi visto, pensar o pensamento, ver *a pedra que mudou de lugar* no outro instante diferente do agora, o cuidado com as relações que são estabelecidas nos diversos momentos e espaços. Pensar na vulnerabilidade dos acontecimentos é recomençar na viagem para dentro de si, da redescoberta da dimensão humana, no movimento do aprender.

Assim, sigo pensante neste processo. “E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Nesse intento, entre algumas incompreensões e outros questionamentos encontrei distintos olhares a partir da pesquisa, das leituras e reflexões apontadas e revisitadas no percurso.

Para tal, esta investigação surge da intenção de reunir fatos, relatos, experiências e vivências que envolvam as Práticas Educativas, em que os sujeitos apreendam esse universo da agência da criança, não como elementos isolados e sim como parte de um cenário complexo. Compor uma história com a experiência atuante e dinâmica, diretamente com as crianças, possibilita repensar e promover Práticas Educativas procedentes pela escuta das infâncias. Portanto, a investigação, aqui apresentada, intencionou ampliar olhares de escuta e intervenção aprimorando a práxis de observação, aperfeiçoamento e escuta promovendo Práticas Educativas rompendo com a linearidade da adultez.

Questiono-me, a partir de meus traçados construídos nos espaços transitados, por quais linhas de fuga seria possível romper com um sistema regido por uma temporalidade linear em horários que silenciam/docilizam sujeitos-criança nas múltiplas narrativas, expressões, gestos e sentires. Pensar em subverter um sistema arraigado em Práticas Educativas que não condizem com a intenção para com as crianças. Habitar um lugar constituído de impulsos sensoriais, choros, ansiedades, carência afetiva,

refletem, também, ânsias por motivação em uma sociedade que está em constante transformação e exige empenho e pesquisa para compreender os desafios alicerçados entre prática, teoria e sensibilidade.

Portanto, há a urgência de uma perspectiva que contribua com um novo conjunto de estratégias e modos de atuação profissional na direção de confinar confluências às Práticas Educativas que negociam a condição de docilização aos contextos educativos institucionais com crianças pequenas. Sensibilizar ESCUTA aos modos como a criança apreende e reconstrói o contexto vivido, atravessado/emoldurado pelas palavras, gestos, expressões e narrativas impregnadas de sentidos construídos nas experiências de vida cotidiana. E, sob a perspectiva do real e conceitual, indico a ideia em que,

O espaço físico da creche, transformado em lugar, a partir das crianças. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida, das relações que ali são travadas e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído. (AGOSTINHO, 2003, p. 01).

Compreendo esse caminhar investigativo partindo da premissa de que a infância é um campo de estudo em construção, sensível às vozes e escuta atenta aos corpos de agência. Penso que, a escuta não contempla somente as costumeiras rodinhas de conversa, por vezes, arraigadas pela forma mecanizada, docilizada pelas narrativas sugeridas. Acredito em lugares de escuta aos quais possibilitam a criança construir um diálogo lógico de fatos e acontecimentos e, ao mesmo tempo, o profissional seria um investigador nesse diálogo, buscando elementos que perpassam a própria rotina em si. Perceber/ouvir essa criança, para que esse lugar não se torne um momento rotineiro, mas momentos de narrativas que sinalizam experiências e norteiam caminhos a seguir proporcionando experienciar movimentos em um mesmo espaço. Assim, esta investigação justifica-se a partir dos indicativos das próprias crianças, considerando o que dizem, sentem e entendem do mundo ao seu entorno. Por quais caminhos poderíamos percorrer ampliando as experiências das crianças para que consigam narrar os sentires, desprender dos silenciamentos docilizados pela rotina? Descobrir nas/pelas relações se os ouvidos estão preparados para perceber o comum e o que se difere entre as relações das crianças. Já se conhece o direito da criança, porém, na maioria das vezes, se ignora essa criança. Diante desse complexo cenário, entre anúncios e

silenciamentos, prima-se por situações de prática educativa com a escuta das diferentes linguagens que constituem o lugar da Educação Infantil. Nesse diálogo de intervenção e aproximação com as crianças constituídas nas/pelas instituições de Educação Infantil, acredito ser imprescindível olhar, analisar como confluem as Práticas Educativas que negociam a condição de docilização aos contextos educativos institucionais com crianças pequenas na Educação Infantil.

1.2 CONTRIBUTOS INTERDISCIPLINARES NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS

É preciso a construção de olhares investigativos que compreendam a criança e seus respectivos universos infantis. A infância encontra-se no interesse de estudo de diferentes áreas do conhecimento ao longo do tempo. Contudo, o olhar acerca dela transmuta-se a partir das diferentes óticas que a vislumbram, e nesse ensejo, inicio com as contribuições das leituras da Sociologia da Infância. Portanto, uma compreensão da criança como ator social e da infância como categoria geracional. Essas concepções, segundo Sarmento (2009), tiveram ascensão nos anos finais do século XX, ainda que a infância nunca tenha estado totalmente ausente no pensamento sociológico. A sociologia em geral durante muito tempo, sob a influência durkheiminiana, no que se refere ao conceito de socialização, fundamentou seus estudos e visão de criança e sociedade em uma visão verticalizada entre adulto e criança. É a partir da oposição dessa visão, que surgem as primeiras reflexões que farão parte do campo da sociologia da infância que problematiza a ausência da criança nas pesquisas produzidas.

A Historiografia da infância corrobora com formas de ver a criança e a infância, e tem sido acrescida a partir dos modelos construídos pelos discursos científicos, pedagógicos, filosóficos, médicos, para a compreensão da constituição do sujeito/criança. O lugar que a criança ocupa nos decursos sociais reconhece outras formas de conceber a criança (vozes e vezes), sentires singulares e percursos de vida que materializam as experiências próprias. Com a sociologia da infância a partir da década de 90, Sirota (2001) aponta como um novo marco de conhecimento referencial.

Há uma nova prescrição da criança e da infância como sujeitos sociais, como sujeitos produtores de cultura e de sua própria socialização. Assim, os diversos modos de conceber a infância e a criança no percurso da historiografia e da sociologia da

infância se situam em posições paradoxais descrevendo-a como: tempo de liberdade, de anarquia, de mundo encantado, de animal, de cidadã, de direitos. (SIROTA, 2001, p. 76).

As pesquisas que se assentam na perspectiva de reconhecer a criança como produtora de cultura e temporalidade distinta do adulto, procuram romper com o olhar adultocêntrico¹⁶ e que serão valoradas além do ato simples de brincar¹⁷, desafio a ser enfrentado e revisitado nos contextos da Educação Infantil. O lugar da criança na sociedade altera-se, ressignifica o mundo a partir dos diálogos com os elementos da cultura, progressivamente se apropria e assume lugar diferenciado do adulto e, nesse ir e vir estabelece relações e outras culturas diferentes que se relacionam e são negociadas.

Dentro da trama para a compreensão da Sociologia da Infância, não se pode deixar de citar os estudos de Prout, (*apud* Gouvea 2009) que considera a necessidade de visitar essa área e, a partir da complexidade e da ambivalência do campo da infância, desconstruir dogmas e dicotomias do pensamento moderno. Segundo o autor, a nova sociologia da infância tem o papel de criar um espaço para a infância, revisitando conceitos e concepções na perspectiva da complexidade desse fenômeno, até então enraizado nos estudos de uma sociedade e ciência moderna. Tal cultura historicamente elaborada é formada a partir de um repertório de produções culturais como jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil, olhar construído através do processo histórico de diferenciação do adulto. (GOUVEA, 2002).

Na emergência de algumas discussões, e também ao narrar histórias a partir da própria trajetória, ocorre que os campos disciplinares ganham espaço nos tensionamentos sobre e na infância. Lugares que necessitam ser repensados e ponderados a partir da própria história. Lima

¹⁶ De acordo com Márcia Gobbi: "o termo adultocêntrico aproxima-se aqui de outro termo bastante utilizado na Antropologia, o etnocentrismo: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro" (GOBBI, 1997, p. 26).

¹⁷ Utilizei o termo "ato de brincar" na busca de retratar, apresentar o olhar do adulto que não compreende a relação que a criança estabelece com os objetos, com o entorno, na perspectiva de apropriar-se dos contextos sociais.

(2015, p. 95) parte das leituras da filosofia para dialogar com os Estudos da Infância como uma das possibilidades de pensar as crianças em diferentes contextos, destacando que "[...] a perspectiva predominante de captura da infância e o aligeiramento que temos ao dizê-la em nossos processos de pesquisa, marcam os diferentes discursos que atribuímos à condição infantil, seus espaços e suas temporalidades". Importa, portanto, dizer dessa trajetória, desse lugar que apreendeu com as crianças a partir de um determinado recorte, o qual pode ser pensado pela pesquisa de cunho etnográfico. O lugar da pesquisa que vai desconstruir o modo que se vê, tem relação com o que se tem para olhar em permanente atualização. Assim, elencar a etnografia como percurso metodológico para o desenvolvimento das pesquisas com crianças resulta da “compreensão deste método como a efetiva implicação em retratar, reconhecer e aceitar as singularidades culturais como caminho único para adentrar uma cultura alterna à nossa própria” (ACHUTTI, 2004, p. 93), ampliando a sensibilidade do pesquisador. A metodologia da pesquisa etnográfica propõe-se fazer uma análise intensiva de campo, mapeando o território de ações, interações e diálogos na investigação, de compreender sua representatividade, orientados pela observação e registro dos movimentos e experiências que dialogam com/na infância. Diálogos, por vezes, anunciados e representados por rabiscações¹⁸ num processo de perceber as vozes e silenciamentos narrados em gestos, expressões e representações próprias das crianças. A metodologia de pesquisa etnográfica possibilita perceber as minúcias do entorno, captar as falas expressas no momento da execução dos desenhos, das brincadeiras, dos gestos, das minúcias dos encontros com os pares. Gobbi (2005) traz uma valiosa contribuição na conjugação que faz entre desenho infantil e oralidade. As falas emergentes no momento de execução podem ser “reveladoras dos olhares e concepções da criança pequena sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados” (GOBBI, 2009, p. 71). Poder acompanhar os movimentos e narrativas das crianças que se relacionam em um espaço delimitado enquanto instituição de Educação Infantil, pelas vozes expressas em narrativas, rabiscos, silêncios, pelas próprias produções plásticas, elaboração de desenhos e pinturas para poder contribuir com uma melhor compreensão, por vezes não compreendidas, fora da inteligibilidade e apreensão dos adultos. O desenho e sua fala são

¹⁸ A minha opção pelo termo rabiscações inscreve-se no prazer em que a criança apresenta em manipular o lápis, giz de cera, instrumento de registro. Recurso de comunicação e expressão anunciadas pelos traços.

constitutivos de um modo de expressão infantil cujas regras não são as mesmas da expressão adulta. (SARMENTO, 2006).

Essa imersão do investigador etnógrafo acende e transcende olhares e trilhares distintos de estar no lugar habitual, potencializa a sensibilidade em visibilizar, dar luz às sombras que disfarçavam a pluralidade de encontros dos sujeitos que habitam o mesmo espaço com percepções assinaladas e narrativas que se cruzam. O ponto crucial da pesquisa é o pesquisador, que se assenta em observação constante, em registrar e descrever suas análises, intencionando abarcar os modos de subjetivação apresentados pelo objeto da pesquisa. (FONSECA, 1999).

Perspectivar os desconfortos pela subjetividade dos encontros múltiplos de sentidos e necessidades é o que Fonseca argumenta que “por envolver em geral um número pequeno de informantes e por insistir na importância do contato pessoal do pesquisador com seu ‘objeto’, o método etnográfico propicia, sim, o estudo da subjetividade.” (FONSECA, 1999, p. 63). Subjetividade que se apresenta também pelos registros transcritos pelo observador/pesquisador, que tece os encontros narrados pelos movimentos do grupo, ou seja, são as narrativas de quem observa e atenta ao lugar. Não conferindo apriorismos de teorias ou generalizações, mas diante da permanência e regularidade da observação, serão facilitadores em cruzar linhas e potências de dados que serão sempre inacabados pela ausência de outros cruzamentos não anunciados ou registrados.

Delgado e Müller (2005, p. 165) afirmam que “a observação constante por certo período de tempo das formas de viver de um grupo particular de crianças exige captar seus comportamentos esperados e seu cotidiano e evidenciar os fatos e/ou eventos menos previsíveis ou manifestados.” As observações acontecem e são tecidas a partir do momento de entrada no campo, quando o pesquisador insere-se no espaço que não lhe é íntimo e causa estranhamento no objeto de pesquisa que está sendo observado.

Outro aspecto a considerar está em entender a realidade em suas distintas configurações e, a infância, como um fenômeno complexo, que é resultado de um caráter híbrido. Em relação aos paradigmas que se instauram internamente na ciência sociológica para uma compreensão da infância, Sarmento (2008) cita a classificação desenvolvida por Corsaro e propõe uma substituição do conceito de *reprodução* – em que as crianças somente eram inseridas em instituições de reprodução social, por uma lógica onde as crianças reproduzem o mundo social dos adultos – pela compreensão de uma “*reprodução interpretativa*”, na qual as crianças operam transformações na cultura e na sociedade. Assim, a distinção postulada por Corsaro (*apud* Sarmento 2008) leva a separação das

correntes sociológicas entre os grupos das teorias tradicionais e as teorias da reprodução interpretativa. Aqui apresento uma síntese dessas correntes sociológicas interpretativas, que por sua vez, subdividem-se entre:

- i. *estudos estruturais*: que estudam as condições estruturais em que se situa a infância, as relações intergeracionais, as imagens históricas, as políticas públicas, os aspectos da demografia, economia, direitos, cidadania etc.;
- ii. *estudos interpretativos*, foco na compreensão das crianças como categoria social, nos processos de subjetivação, as culturas da infância, a infância nas instituições, as crianças no espaço urbano, a cultura lúdica etc.;
- iii. *estudos de intervenção ou estudos críticos*, estudos sobre a construção histórica e condição social, dominação cultural, dominação patriarcal de gênero, violências infantis, dentre outros (SARMENTO, 2008).

Nesse peregrinar acerca da compreensão da criança nos processos de subjetivação, a filosofia coloca-se no espaço da educação na perspectiva epistemológica. Como a infância poderia ser repensada, retirada dessa imagem mais óbvia que era a criança? Situação que não era tão óbvia diante dos contextos aos quais se inserem (alinhamento do bem ou do mal, materialidade percebida nos modos de vida, aos quais elas são vistas). Tomar a infância como conceito, construir esse deslocamento, pensar outros lugares. Atribuindo uma atenção aos adultos em relação à criança. Como a infância nos educa? “Esse lugar está sendo construído, se é possível dizer de uma identidade/matriz, na entrada da filosofia nos estudos da infância um dos contributos, destituir essa obviedade primeira”. (Informação verbal)¹⁹

Filosofia é a infância do pensamento. Acredito na possibilidade de trazer um pouco da infância para nossa adultez. A infância aproxima-se da filosofia, pois há um mundo novo, porque há infância que sempre interroga os cenários e personagens que circundam seus percursos e trajetórias. Filosofia é/está muito íntima ao mundo e ao pensamento. Para o adulto o mundo está dado, e para a criança é enraizado pelas dúvidas, questionamentos, interroga e acaricia as curiosidades, assim como a

¹⁹Encontro com a profª. Drª. Patrícia de Moraes Lima, Currículo sem fronteiras - Filosofia da Infância. Durante a aula/disciplina/encontro com a Profª Drª. Kátia A. Agostinho, nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina, em maio de 2017.

filosofia questiona o que está posto. Questionar o que habitualmente está a nos esquivar, desestabiliza e cria dúvidas constantes. As dúvidas que abarcam os sujeitos, as crianças, serão abrandadas, suavizadas pela sensibilidade em ouvir, escutar os trilhares delas e suas infâncias²⁰.

Acredito em lugares de escuta os quais possibilitam a criança construir diálogos de fatos e acontecimentos e, ao mesmo tempo, o investigador nesse diálogo busca elementos que perpassam a própria rotina em si. Ouvir essa criança, para que esse lugar não se torne um momento rotineiro, mas momentos de narrativas que sinalizam e assentam experiências e, norteiam caminhos proporcionando ensaios nas/pelas culturas heterogêneas em um mesmo espaço negociadas e apreciadas em determinado contexto. De acordo com Horn (2004, p. 28):

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa.

O desafio nas pesquisas *com e para* crianças está em perceber de que modo esse grupo estabelece relações com outros agrupamentos populacionais, quais são os espaços que ocupam na sociedade, as diferentes formas de representação coletiva e individual, concebida pelos gêneros, classes sociais, etnias, remodelando e reconstruindo os espaços, os saberes e os tempos sociais. As explicações generalizantes são substituídas por caminhos metodológicos que evidenciam pluralidade, heterogeneidade, diversidade teórico-metodológica e tendem a confirmar a existência de várias infâncias.

Os Estudos da Infância em perspectiva com a geografia da infância são marcados pela década de 70 com a influência da Geografia Humanista, propõem as noções de espaço e o espaço que a criança ocupa tem sido apreendido com sentimentos de pertença do lugar social, dos movimentos, da cultura e entornos. De acordo com Jader Lopes (2013, p. 285) "[...] irão iniciar uma série de ações e registros que buscam desvelar o *ser e estar* das crianças no espaço". Diferentes formas de olhar a criança no espaço manifestam diversos caminhos que marcam a geografia e a visão que construímos da criança, na relação com a economia, a política

²⁰ A opção nessa escrita por utilizar a palavra infância no plural, indica um entendimento de que as crianças vivenciam/experienciam sua infância de diferentes formas, considerando assim uma pluralidade que a habita.

e a sociedade. Para o autor (2006, 2013) os diferentes contextos sociais produzem formas diferenciadas de pensar as crianças e a existência no lugar em que elas habitam e a constituem enquanto sujeito no grupo a que pertencem.

Lugares a serem repensados, revisitados para que a criança construa vínculo afetivo com espaços fora dos portões que cingem as instituições de Educação Infantil, compreendendo as relações que se travam nos ambientes próprios com trajetórias e percursos sociais distintos. Compreender as crianças e infâncias que se materializam nesse espaço geográfico, a partir das relações com o lugar; o lugar que nos convida a pensar. (Milton Santos *apud* Tavares, 2017). Ou seja, “pensar em materializar o lugar a partir da relação de apropriação do entorno, dos cheiros, das formas, dos contornos, dos encantos e desencantos que o espaço pode convidar o sujeito a estabelecer sobre os vínculos ou rejeições.” (Informação verbal)²¹ De um espaço a outro, as marcas são próprias e percebidas pela singularidade que habita cada sujeito que contempla o mundo das sensações. Como cada criança percebe o trajeto urbano e suas particularidades? E, aqui, importa perceber:

A criança que eu fui não viu a paisagem tal como o adulto em que se tornou seria capaz de imaginá-la desde a sua altura de homem. A criança durante o tempo que foi, estava simplesmente na paisagem, fazia parte dela, não a interroga, não dizia, nem pensava, por estas e outras palavras: “que bela paisagem, que magnífico panorama, que deslumbrante ponto de vista!”. (SARAMAGO, 2006, p. 32).

As experiências das crianças acontecem em um determinado tempo, diferenciado do adulto, atravessado de múltiplas relações, com muitos outros sujeitos que decifram ou (re)significam narrativas, olhares. É preciso pensar em espaços das/para as diferenças. Nessa perspectiva, o postular de uma “nova Sociologia da Infância” implica a promoção de estudos para compreender a realidade social que permeiam o cotidiano infantil, reconhecendo-as como atores sociais, não mais como pequenos adultos, estudados pelo interesse que se tinha sobre sua incompletude e incapacidade: não eram consideradas dentro do discurso social e os

²¹Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Goudard Tavares (UERJ), palestrando no “V Colóquio Paulo Freire – Diálogos Freirianos. Infância e o direito à cidade”, realizado pela FAED/UDESC em junho de 2017, Florianópolis/SC.

estudos ainda eram atravessados pelo adultocentrismo. Importa apreender possíveis ausências, desencontros, por vezes apreendidos em espaços institucionais ainda pautados em silenciamentos dos lugares, dos sentires, de experimentar os diálogos com os contextos geográficos, sociais, históricos, que se inscrevem no/para o sujeito como transformador das características culturais.

Fundada no seio dessas compreensões a concepção sobre a participação das crianças nas relações de espaços que consideram a Educação Infantil, revela uma infância para além das edificações silenciadas pela rotinização consideradas pela subtração do agenciamento das crianças pelo regram de horários, Práticas Educativas de reprodução cultural. Como demarca um provérbio africano, “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. (Informação verbal)²²

Espaços de educabilidade²³ que são distintos aos espaços de escolarização. As instituições necessitam humanizar-se pelas experiências com o meio, nas relações, o envolver-se com os elementos naturais e artificiais que emergem a vida cotidiana. Pensar tempo/espaço atravessado pelo lugar que o constitui, pelos processos educativos que compõe o interior e exterior das instituições. Amorosidade do outro... “O que me torna humano, o tempo social chamado infância tem sido silenciado, diante dos contextos políticos que não assinalam os atravessamentos que caracterizam a infância no currículo”. (Informação verbal)²⁴

Pensar as lentes que olhamos, tem a ver com o que temos para olhar... sempre partir de algum lugar, não sucumbir a teoria ou generalizar as situações. Suportar as escolhas que se têm a fazer é atravessador nos trânsitos enquanto professora/pesquisadora, integrada ao processo investigativo, pensar o próprio pensamento em manter o diálogo, em tratar os lugares como reais e vividos. Pensar um pensamento do fora para o que está dentro.

²² Seminário Especial com a professora Leni Dornelles (Desafios Éticos e Metodológicos) realizado no Centro de Educação/UFSC em agosto de 2016.

²³ Ressalto que “Educabilidade, esta referência se baseia pelo reconhecimento do sujeito como ser inacabado, uma forma de se incluir socialmente no meio em que vive. É, portanto, um fator social que envolve uma junção da educação formal, não-formal e informal.” Disponível em: <http://conversapedagogica.blogspot.com/2011/05/educabilidade-educacao-esta-alem-da.html>. Acesso: 19 abr 2018.

²⁴ Abertura do V Colóquio Paulo Freire – Diálogos Freirianos, apresentado pela Prof^ª Julice Dias – FAED/UDESC (Florianópolis – Junho de 2017).

Ainda, quando se trata de perspectivar a compreensão da infância e da criança, a antropologia tem sido muito procurada como caminho teórico e metodológico, e nesse sentido a grande contribuição seja os estudos etnográficos inter-relacionais, nos quais o etnógrafo é o próprio recurso de apreensão cultural do objeto de estudo.

Não é fácil tomar a palavra, especialmente quando falamos do outro. Palavra, nessa dimensão, parece ganhar mais facilmente uma feição violenta, porque pode ser mais fluentemente esvaziada de sentido, pode não ter sentido algum para o outro. Chego a pensar que, às vezes, a palavra se mostra desnecessária, pois ela ocupa tudo, ocupa o outro por inteiro, ocupa a inteireza do lugar. Pode até sufocar ao tentar ocupar o que não deva ser habitado, por isso utilizar-se da palavra para dizer do outro é sempre algo que me indica a necessidade de pensar por onde e de que jeito devo me arriscar a dizer. Ciente disso prefiro seguir uma orientação metodológica que me permita falar a partir da experiência de sujeito que sou em processos de pesquisa com crianças. (LIMA, 2015, p. 101).

Mas, concomitantemente, os Estudos da Infância também contribuíram para a Antropologia, no sentido de trazer outro olhar para a infância, distanciado da ideia de “vir-a-ser-adulto”. É o que Pires (2010) demonstra ao relatar estudos nos quais a criança é tratada como projeto de futuro adulto, a socialização fica ao encargo exclusivo da cultura.

Logo, a própria produção acadêmica sobre infância já é, por si só, constituída de ficções carregadas de diferentes sentidos. Habitamos um espaço, mas muitas vezes, somos cegos a sua existência. Sempre habitamos um lugar no mundo e, somos habitados por ele. (LOPES, 2013).

Diante das contribuições interdisciplinares nas pesquisas com crianças, busco considerar a infância narrada por si, por suas trajetórias, produções vividas e experienciadas. No entanto, é na experiência de habitar o lugar possível, composto pela infância, balizado pelas trocas, experiências, enredos vividos pelo corpo e sentires, por vezes, silenciados por alguns cenários que subtraem o agenciamento dessa infância, escolhi a etnografia como metodologia. Metodologia possível de aproximação ao contexto vivencial real, tangível pelo observar, narrar, registrar e escrever. Percurso de observação, registro e análise, singularidades próprias na sensibilidade do olhar. Percursos apreendidos,

aufertos pelo olhar do investigador/pesquisador e, por tantos outros enredos desvelados na pesquisa.

1.2.1 Revisitando o conceito de infância e suas interfaces interdisciplinares

O livro *Estudos da infância: educação e práticas sociais* (SARMENTO; GOUVEA, 2009) propõe nos seis capítulos iniciais, um diálogo crítico acerca dos campos disciplinares que se debruçam sobre o tema infância. Ressalto aqui, que Arroyo (2009) parte da Pedagogia para pensar estes diálogos, focando nas trocas dessa área de conhecimento com a infância e com outros estudos. Para o autor, as ciências humanas têm contribuído para colocar a infância como foco, atentando para as suas subjetividades e temporalidades. Nesse sentido, a historiografia tem papel fundamental no reconhecimento das crianças como sujeitos históricos, também voltando os olhares para a historicidade da própria produção de sentidos sobre a infância.

Na abordagem historiográfica proposta por Gouvea (2009), ela refere Sarmento para salientar a infância numa perspectiva relacional, no diálogo com a diferenciação histórica das outras classes de idade. Como se define infância hoje é distinto do sentido de outros contextos históricos. Kuhlmann (1999) destaca dois eixos de abordagem: os estudos sobre as práticas de cuidado e proteção à infância; e as pesquisas voltadas para a produção de um imaginário em torno da infância, eixos historicamente definidos. A chamada Nova História tem como uma de suas marcas constitutivas a superação de uma análise evolucionista dos processos históricos. Trazendo tal questão para o campo da história da infância, pensar numa periodização significa dialogar com o risco de formulação de um modelo universal e evolutivo de desenvolvimento de práticas de cuidado e de produção de representações sobre a infância. A partir de um referencial da psico-história, apresenta-se uma periodização da infância definida por estágios nas práticas de guarda e cuidado da criança, que caminharia desde o infanticídio, característicos das sociedades tradicionais, até o modelo contemporâneo de proteção.

Nesse sentido, Gouvea (2009) traz algumas definições historiográficas que contribuíram para a construção deste cenário de perspectiva pautada na modernidade: Ariès (*apud* Gouvea, 2009) caracteriza como sentimento da infância, em oposição à indiferenciação etária própria às sociedades medievais, tornou possível uma cronologia definida. Em oposição a uma visão evolutiva e linear, verifica-se um quadro definido por processos de permanências e deslocamentos em que

convivem num mesmo período histórico práticas diferenciadas, bem como visões antagônicas sobre o que define a criança e como esta deve ser preparada para a vida adulta.

O sentimento da infância teve como marco inicial a gênese da diferenciação entre os lugares sociais da criança e do adulto, ao final da Idade Média, ou seja, a partir do acúmulo das pesquisas desenvolvidas sobre diferentes sociedades e momentos históricos. Mesmo considerando que a cronologia inspirada em Ariès (*apud* Gouvea, 2009) carece de historicidade, são inequívocas as radicais transformações dos lugares sociais, dos saberes e práticas de cuidado da criança relacionadas à Modernidade. O longo percurso de transformação relacionado à Modernidade sem dúvida marca também lenta e significativa mudança na relação com a criança.

Para Veiga (*apud* Gouvea, 2009), há uma conformação de novas sensibilidades em torno dos indivíduos de pouca idade, uma construção de lugares sociais distintos para adultos e crianças. A concepção de infância na Modernidade relaciona-se a produção histórica da criança civilizada, ou seja, o de produção de um sujeito capaz de autocontrole de suas pulsações. A escola moderna (re)inventa a criança e vice-versa. A grande revolução do século XIX teria sido a substituição da pedagogização das relações sociais pela escolarização, estendendo as aprendizagens de civilidades a todas as camadas sociais, universalizando a associação criança/escola. No aparecimento da Infância na Modernidade há a emergência de uma nova relação com a criança, crescentemente indiferenciada do adulto. A atitude dos adultos face à criança mudou muito ao longo da história e continua certamente a mudar.

Já a sociologia libertou o campo educacional da visão psicológica reducionista, ao propor o foco não em indivíduos, mas em categorias inseridas em uma dinâmica social. Neste sentido, Sarmiento (2009) propõe uma crítica mais específica ao campo da sociologia, sugerindo que a Sociologia da Infância apenas se realizará como área de conhecimento a partir da emancipação infantil dos processos de dominação, consolidando-se como ciência social (construção de conhecimento não escolástico e não dicotômico) e como campo de aplicação (componente estruturante dos Estudos da Infância, campo teórico de espaço interdisciplinar).

Arroyo (2009) busca a origem de algumas interrogações que têm despertado a reflexão da Pedagogia acerca de si própria. Os Estudos da Infância enfatizam a construção da categoria geracional infância como uma imagem de infância construída a partir da alteridade do adulto. Nesse aspecto, a infância tem sido tratada de forma não histórica, isso é, como categoria sem impacto na configuração histórica e social. É como se as

crianças construíssem suas imagens a partir de uma ideia de civilização que se encerra no adulto. Aqui, as ciências podem contribuir para que se estabeleça uma crítica às verdades, produzidas pedagogicamente, que facilitaram essa construção. Mas, ao mesmo tempo em que estimulam a crítica, os estudos podem reforçar velhas verdades pedagógicas, ora, a pedagogia ainda gira em torno da ideia de civilidade. Uma saída apontada: na medida em que interrogamos o adulto a partir da experiência de si mesmo, nos aproximamos da realidade de que somos aprendizes eternos; e se o somos, então a experiência de infância nunca acaba. Se as experiências da infância interessam para a construção das verdades da infância, também interessam para a construção das verdades da vida adulta. Entretanto, a infância é, ainda hoje, legitimada pela sociedade como subalterna ao mundo adulto, ou seja, a classificação etária é também geradora de desigualdade, na medida em que reforça a relação de poder entre adultos e crianças.

A pedagogia tem estado entre as verdades que construiu e preteriu historicamente, e aquelas que têm sido dadas pela experiência da infância. Também diferentes saberes – como aqueles conhecimentos de crianças e adultos civilizados em salas de aula – constituem diferentes concepções de infância. Logo, torna-se imprescindível o diálogo com as crianças. Mas que peso dar a cada experiência [e a cada verdade]? A pedagogia ainda nega a possibilidade de visitar os lugares onde a infância constrói suas verdades. Há que se pensar ainda, na diversidade das infâncias e na importância de reconhecer a diversidade geracional.

Neste sentido, Sarmiento (2009) planeia a necessidade de irromper com a lógica geracional dominante e passar a perspectivar a criança como ator do processo de socialização, e não mais como destinatário passivo da socialização dos adultos. Sendo assim, a reformulação da Sociologia da Infância prevê mudanças que, versam sob duas grandes áreas de interesse: o estudo das socializações e os processos de internalização de construtos sociais, tais como relações de autoridade, sociopolítica, cultura e moral etc.; e o estudo dos fenômenos mentais e comportamentais de crianças e adolescentes inseridos em universos socializadores distintos e, por vezes, incompatíveis.

Os Estudos da Infância têm revelado as infâncias que fogem dessa perspectiva que homogeneiza e civiliza, ou que sequer foram contadas nesse projeto civilizatório. Cabe à pedagogia atentar a essa diversidade – não uma diversidade de indivíduos, mas de infâncias. Mas isso está longe da atual construção de currículo e das políticas institucionais. A diversidade da infância tem encontrado dificuldades para ser reconhecida, em parte pelas explicações que naturalizam a criança enquanto ser

configurado de forma específica por instituições civilizatórias como a família, bem como pelas condições sociais. Uma ou outra abordagem ganha mais força em determinado momento histórico. Guardada a importância desse tipo de abordagem, ela inclina a pensar a criança negligenciando a própria construção que enfrenta agentes externos. Elabora e ressignifica os contextos de experiência. Opõe-se a essa perspectiva a ideia da criança-ator, dotada de ações socialmente estruturantes. Uma perspectiva que reconhece a importância da criança na construção da infância, mas que por outro lado delega às crianças uma grande responsabilidade sobre suas formas de viver.

Neste sentido, Sarmiento (2009) aponta paradoxos na Sociologia que pouco se debruça nos Estudos da Infância e não a reconhece como um fenômeno social que permite maior compreensão da sociedade, em articulação interdisciplinar com outras áreas de interesse, deixando-a ainda restritas aos “pequenos mundos” das infâncias privadas. A infância não é um tema totalmente ausente do pensamento sociológico, porém sua consideração enquanto categoria social é recente, datada do final do século XX. Portanto, a postulação de uma “Nova Sociologia da Infância” implica a promoção de estudos para compreender a realidade social que permeia o cotidiano infantil, reconhecendo-as como atores sociais, não mais como pequenos adultos, estudados pelo interesse que se tinha sobre sua incompletude e incapacidade: não eram consideradas dentro do discurso social e os estudos transpassavam-se de adultocentrismo. Além desse não reconhecimento, a Modernidade acresce outro viés de segregação à infância ao privatizá-la o que, segundo Sarmiento (2009), se refere ao fato de a infância ter sido confinada aos espaços privados – família, escola e outras instituições – cindidas do campo social.

A ideia de infância universalizada, então, é atravessada e questionada por muitas tensões. Mas há uma força que parece levar a pedagogia a voltar para concepções que apenas reforçam a exclusão, que usam a emancipação da infância como desculpa para invenção de outros estatutos, tão regulatórios quanto os velhos conhecidos. Nesse aspecto, a pedagogia tem testemunhado uma tensão entre docilização e emancipação. Esses ideais atuam juntos e em oposição, tendo diferentes valores para diferentes infâncias. Essa alteração de curso tem impactado sensivelmente as áreas disciplinares voltadas aos Estudos da Infância. A construção de uma história da infância, ao contrário de uma evolução linear, observa a permanência de traços culturais nas representações e práticas de cuidado que revelam um longo percurso histórico. Ressalta-se a aceleração de processos históricos, a entrada da mulher no mercado de trabalho, o controle demográfico, reconfiguram as relações familiares e os

lugares sociais da criança, principalmente nas classes médias da sociedade. A história da infância toma corpo nos estudos sobre “novos sujeitos históricos”, compreendidos como atores sociais que, em suas experiências coletivas, constroem uma história definida por sua identidade social. Tais perspectivas tornaram possível pensar uma história das mulheres, dos operários, dos escravos etc. o que implicou renovação das fontes. Os documentos produzidos pelo adulto constituem a principal (ou quase exclusiva) fonte para a escrita da história da infância. Tanto nos textos voltados para a construção de um imaginário sobre a infância, quanto nos documentos para normatização das práticas de cuidado da criança, o adulto projeta uma determinada representação sobre a identidade infantil, sua particularidade, que definiria as estratégias de formação e intervenção. Nesse sentido, ao tomar o signo literário como representação, a reflexão sobre a literatura como fonte indica pensar que, como produção cultural, cumpre considerar que: “a cultura é também mediação entre o indivíduo e sua experiência; é o que permite pensar a experiência, dizê-la a si mesmo, dizendo-nos aos outros.” (GOUVEA, 2009, p. 108).

Narrar sobre as crianças e suas experiencições utilizando como estratégia a representação de elementos da cultura, arte e imagem. O adulto atribui significados aos movimentos das crianças com suas expressões verbais, literárias, escritas, imagéticas e ganhando contornos também pelo cinema produzido pelo olhar de si. Referências de análise da produção artística, literária, fotografia como representação e não como reprodução do real. Além da literatura, fotografia, o cinema configura como importante fonte imagética para compreensão do lugar social da criança nas sociedades contemporâneas. Outro significativo corpus documental que assume centralidade no estudo da história da infância são os tratados científico-pedagógicos, que dão acesso à produção histórica de representações sobre a criança. Narodowski (*apud* Gouvea, 2009, p. 109) “*La pedagogia se erige como un gran relato en estrecha conexión a la narración de una infancia deseada en una sociedad deseada*”.²⁵

O cruzamento das diferentes fontes é fundamental para a apreensão dos processos históricos de formação da infância e compreensão das experiências infantis. Mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma peculiaridade, advinda de seu lugar no mundo social. Nas interações com os adultos, mediadas por produtos

²⁵ “A pedagogia se constrói como uma grande narração em estreita conexão com o relato de uma infância desejada em uma sociedade desejada” (livre tradução).

culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, reproduz valores e normas, ou *habitus*, tidos como expressões de verdade. A criança é depositária e destinatária dos discursos e práticas produzidos sobre a infância, não existe um sujeito criança anterior ou externo a tal produção. Considerando, então, as produções, compreendo que os desenhos infantis podem resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor acerca do seu mundo vivido. Porém, cabe ter em vista, a própria historicidade do documento. Os registros são plásticos de suas experiências. Benjamin (*apud* GOUVEA, 2009) faz uma análise da historicidade cultural do Brinquedo, contemplando a evolução da materialidade do objeto — um diálogo simbólico. É concebida a impossibilidade de capturar a infância numa rede de conhecimentos que a desvele e desvende por completo, tornando-a inteligível nos termos restritos de uma razão científica.

Nesse sentido, também é importante salientar a referência Corsaro (*apud* SARMENTO, 2009), ao apontar um deslocamento de concepção, de um conceito de reprodução – no qual as crianças eram inseridas em instituições de reprodução social, por uma lógica em que reproduziam o mundo social dos adultos – pela compreensão de uma “reprodução interpretativa”, na qual as crianças operam transformações na cultura e na sociedade. Nesse sentido, a distinção de Corsaro (*apud* GOUVEA 2009) leva a separação das correntes sociológicas entre os grupos das teorias *tradicionais* e as teorias da reprodução *interpretativa*.

As *correntes tradicionais* aos modelos determinísticos e construtivistas, o primeiro marcado pela corrente funcionalista, faceta crítica às instâncias de disciplina, institucionalização e aos processos simbólicos de controle social e exercício de poder; e o segundo orientado pela psicologia social piagetiana²⁶ acerca da existência de etapas do desenvolvimento que podem ser estimuladas por adultos.

²⁶ O conhecimento é definido por Piaget (1966) como uma certa relação entre um sujeito e um objeto. Para dar conta desta relação será necessário determinar "não apenas o que percebe e concebe este sujeito, mas o que percebem, concebem sujeitos de todos os níveis, em particular nas diversas etapas da história das ciências".

Sua concepção de interação será, conseqüentemente, pensada como um intercâmbio entre o mundo exterior e o indivíduo que propicie tal processo construtivo.

Disponível

em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300015. Acesso: 10 jun 2018.

As *correntes interpretativas*, por sua vez, englobam os Estudos Estruturais ancorados nas condições estruturais em que se situam a infância, relações intergeracionais, imagens históricas, políticas públicas, demografia, economia, direitos, cidadania etc.; os Estudos interpretativos, com foco na compreensão das crianças como categoria social, processos de subjetivação, culturas da infância, infância nas instituições, crianças no espaço urbano, cultura lúdica etc.; os Estudos de intervenção voltados para a construção histórica e condição social da infância; e, por fim, Estudos de investigação participativa, com olhar aos processos de dominação cultural, dominação patriarcal de gênero, silenciamentos infantis etc. (SARMENTO, 2008).

Há de se pensar também na universalização dos estatutos: configura-se um protótipo de infância e se avalia a partir, somente, dele. Aqui, pior que tornar as infâncias iguais, há o efeito perverso de deslegitimá-las enquanto diferentes. Em sua abordagem focada na Sociologia da Infância, Sarmiento (2009) aponta a existência de vários subgrupos alternos ao etário, como as diversidades socioeconômicas, gênero, raça e etnia, contextos sociais e de vida, universo linguístico, religioso etc. de modo que uma normalização da infância é errônea e inviável. Em suma, a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social geracional, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais. Nesse sentido, o autor prossegue apresentando os aspectos-chave do paradigma de investigação sociológica da infância, proposto por *Prout & James* (*apud* SARMENTO, 2009), ao compreendê-la dotada de características próprias para o estudo sociológico. Apresento aqui sob meu olhar, um entendimento desses aspectos: a infância, como construção social e distinta da maturidade biológica, compõe-se em uma variável da análise social, não dissociada de variáveis distintas à faixa etária. Nesse sentido, as relações da infância e suas culturas precisam ser estudadas divorciadas de conceitos adultocêntricos, considerando que as crianças não são passivas das estruturas e processos sociais, são autores de construção de suas próprias vidas e da sociedade. Portanto, a etnografia, como processo investigativo, contribuiu por conceber a voz e participação direta das crianças nos estudos. E por fim, considerando esses aspectos-chave do paradigma de investigação sociológica da infância, a infância como dupla hermenêutica: revisita a sociologia da infância e também envolve a reconstrução da infância perante a sociedade.

Retomo, também, as nove teses de Jans Qvortrup (*apud* SARMENTO, 2008), que se fazem atuais em duas décadas de produção: 1. A infância é uma forma particular e distinta de uma estrutura social e

da sociedade; 2. A infância é uma categoria social permanente; 3. A ideia de [essência] da criança como tal é problemática, dado que a infância é uma categoria histórica e intercultural; 4. A infância é parte integrante da sociedade e da sua divisão de trabalho; 5. As crianças são construtoras da infância e da sociedade; 6. A infância está em princípio expostas às mesmas forças macrossociais²⁷ que a adultez; 7. A dependência estipulada das crianças tem consequências para a invisibilidade das crianças nas descrições históricas, bem como na consideração como beneficiárias do Estado-Providência; 8. A ideologia familialista²⁸, não a parentalidade, constitui um obstáculo contra os interesses e o bem-estar das crianças; 9. A infância é uma categoria minoritária, dado que é sujeita a tendências marginalizadoras e paternalistas.

Arroyo (2009), focado nessa relação simbiótica entre as diversas áreas de conhecimento e no diálogo de mútua impactação entre infância e essas áreas, finaliza sua reflexão com a perspectiva de Boaventura de Souza Santos (*apud* ARROYO, 2009), que propõe criticar o paradigma dominante para desenhar horizontes emancipatórios que podem levar ao paradigma emergente.

A partir dos Estudos da Infância, dentre as inúmeras contribuições, arrisco-me a conduzir um texto que possa ser construído pela necessidade de amparar minhas inquietudes, incompreensões e desassossegos fomentados na pesquisa. Pensar a infância e “as infâncias” com experiências próprias, desconstruindo as circunstâncias de enquadramento às nossas verdades. Verdades adultocêntricas que rotulam e silenciam os agenciamentos das infâncias em suas narrativas expressivas, corporais, sonoras e gestuais. Compreendo que iniciar, instigada por uma categoria da infância compreendida como categoria social, pode conter a marca de quem faz, personalização na elaboração do trabalho educativo junto às crianças. Nesse contexto materializa-se pela sensibilidade em apreender as diferenças culturais, de expressão, de gestos, representações e alteridade nos encontros com/entre as crianças.

²⁷ Nomenclatura atribuída àquilo que abrange uma grande parte da massa social, de uma sociedade. Disponível em: www.dicionarioinformal.com.br/macrossociais/. Acesso: 12 jun 2018.

²⁸ Ideologia familialista em que convive com a preservação daquela “unidade de identidade” a que se refere a Etnologia. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=_o8-Rn3Gm8wC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false. Acesso: 14 jun 2018.

Importa salientar sobre essa materialidade, desses contornos das diferenças, em não ser tocadas, conjecturadas em todas as culturas, mas por meio das posturas de empoderamento e resistência, se efetivarão conquistas por abranger a potência das Práticas Educativas que garantam as mudanças tão necessárias no cotidiano das instituições de Educação Infantil e abarcam as infâncias contendo marcas ainda de silenciamento/docilização dos corpos pelas Práticas Educativas.

A caricatura do corpo, silenciamentos/docilização, representa há muito e, se mantém ainda hoje, em conflitos de significação e discursos de mobilização da consciência do próprio sentir, suas expressões, narrativas e negociações com outros sujeitos de convívio. Sentires silenciados e atravessados por costumes e atitudes em assinalar os silenciamentos cotidianos, negando e expulsando a multiplicidade de expressões de cada ser. Como salienta Rocha e Buss-Simão (2007) o avanço na definição da infância como categoria geracional permite o rompimento da ideia de criança como negatividade, já que nessas concepções a criança é considerada uma categoria natural.

O desafio consiste em ponderar a infância como categoria de compreensão representativa em conexão consigo e nas relações exteriores descobrindo pela estrutura corporal e dos sentires a complexidade de manifestações construídas socialmente. Nos arrolamentos de apropriação e produção do conhecimento, as infâncias apontam verdades em que as relações intergeracionais, os adultos, ignoram suas narrativas, expressões, gestos, silêncios, ritmos e encontros distintos, indicadores de possíveis encaminhamentos e reflexões sobre o fazer pedagógico, Práticas Educativas pela ótica de fazer para/com as crianças emoldurando suas infâncias instituídas.

As contribuições desses estudos mostram, portanto, que as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produzem culturas. A infância possui traços específicos, cultura própria, alteridade e inteligibilidade que não está empoderado ao outro, conhecimento de saber, encaixar e adequar à criança nas verdades adultocêntricas. É fundamental identificar as singularidades das infâncias distintas dos adultos para não incorporar e considerar como desigualdades, porém com características específicas em relações de alteridade.

Os Estudos da Infância esquadriham compreender, considerar os modos próprios da criança nos lugares, pelos sentires, nas representações, contrapondo/enfrentando a configuração de mundo escolar institucional enraizado ainda na Educação Infantil, na transmissão verticalizada de saberes com vistas a preparar outro estágio de ensino.

Sensibilidade a esse diálogo na possibilidade de tornar visível, a responsabilidade de apurar e redescobrir a proposta de encarar os silenciamentos/docilização nas Práticas Educativas pela ótica de agenciamento da infância que garantam a diversidade das experiências interacionais. Preconizar outras formas de agenciar o desempenho desembaraçado da criança nas Práticas Educativas. Pronunciar a participação ativa na condição de criança que interroga, observa, experimenta pelo corpo vivido a relação nos encontros com o propósito de experienciar o lugar, a alteridade, os desencontros negociantes, a palavra proferida, o silêncio não percebido, o imaginário, os diálogos e a sensibilidade de ouvir a voz por inteiro, pelas representações corporais expressivas, narradas, desenhadas, rabiscadas, pintadas, conjecturadas.

1.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE SILENCIAMENTO: ETNOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O correr da vida embrulha tudo.

*A vida é assim: esquentada e esfria, aberta e daí afrouxa,
Sossega e depois desinquieta.*

O que ela quer da gente é coragem.

(ROSA, 1986, p. 334).

Esta pesquisa propõe-se a considerar em que medida as crianças são contempladas e emergem nos contextos institucionais, tornando-se interlocutoras no percurso investigativo, bem como refletir os possíveis processos de silenciamentos/docilização nas Práticas Educativas que constituem a rotina desses espaços. Quais são as vozes silenciadas, não anunciadas e apreendidas nesse processo de pesquisa, silenciadas/docilizados nas/pelas práticas pedagógicas, atravessadas por entre gerações e negociadas em um mesmo espaço de relações. Nesse trilhar da pesquisa, reflito as possibilidades de promover situações e práticas que ampliam o movimento de percepção das múltiplas agências infantis, compreendendo os sujeitos, delineando estratégias de práticas articuladas e imbricadas em seus imaginários afirmando o lugar próprio da infância, por vezes, distanciados e capturados por situações de interdição da espontaneidade criadora, do gesto narrante, da expressão anunciante, do silêncio gritante. Situar as circunstâncias em que têm sido especialmente incitadoras dos silenciamentos que acontecem nos contextos educativos institucionais. Ancorada com a metodologia etnográfica, busco compreender por meio da investigação, observação,

registros, análise e escritas, os possíveis entrelaçamentos entre infância, corpo, prática educativa, rotina, violências e silenciamento/docilização.

A inserção no espaço educativo aconteceu no Centro de Educação Infantil (CEI) Ana Sperandio Battisti, localizado no bairro Campinas, município de São José/SC, o qual integra a região metropolitana de Florianópolis/SC. É considerado um bairro populoso e vertical, pelas inúmeras edificações por metro quadrado que compõe o lugar. Majoritariamente, as crianças que frequentam a unidade educativa residem no bairro e os familiares trabalham na região, muitos vindos de outras localidades e alguns, momentaneamente desempregados.

Parte-se das observações com crianças na faixa etária de cinco e seis anos, inseridas no grupo denominada “Grupo 6”, composto por vinte e duas crianças²⁹, com uma professora regente e uma auxiliar de sala. Os traços que compõem a tessitura desta pesquisa objetivaram compreender a etnografia como base epistemológica e metodológica partindo, para tanto, do reconhecimento da historicidade desse conceito. Fonseca (1999) argumenta que pelo fato de envolver um pequeno número de informantes de pesquisa e por estimular o genuíno e intenso contato entre pesquisador e sujeitos, o método etnográfico propicia o estudo das subjetividades. A etnografia fundamenta um olhar que antecede a pesquisa e materializa-se na escrita.

Nesse sentido, a regularidade das observações possibilita ao pesquisador acesso aos códigos de convivência do grupo observado, os sistemas de atividades e regulação dos movimentos. Os registros realizados a partir da observação frequente, inserido no movimento do grupo a ser investigado, possibilita ao pesquisador etnógrafo revisitar suas anotações não vulneráveis apenas pela memória. (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2013). Os caminhos percorridos precisam ser anotados, percebidos, demarcados pela sensibilidade investigativa.

Na investigação, a observação acontece nas múltiplas relações percebidas no contexto institucional. Os registros são descritos, narrados pelos movimentos do grupo observado, da composição do lugar, os adereços, os adornos e entornos, a pluralidade e multiplicidade de marcas das infâncias. Estes foram facilitadores para que eu cruzasse as linhas e potências de dados, sempre inacabados pela ausência de outros cruzamentos e não anunciados ou registrados sob a luz das observações. Foram registros, análises e escritas que possibilitaram materializar a prática educativa, rotina e organização institucional dos sujeitos

²⁹ Grupo composto por 22 crianças, sendo 11 meninos e 11 meninas.

envolvidos. Afirmando que as observações, tecidas a partir da entrada no campo, cuja inserção confere um espaço não íntimo e pertencente, causaram certo estranhamento ao objeto de pesquisa.

Para adentrar nesse espaço tão regulado por uma rotina regrada pela cotidianidade, foram necessários diálogos, narrativas, encontros e a transparência com os envolvidos para pensar, organizar, adensar de como seria a imersão. Tratou-se de construir uma relação de confiança, transparência alicerçada na apresentação dos dados empíricos da observação, em que os sujeitos seriam narrados diretamente pelos movimentos: situações pertinentes ao campo, em que consistiam nos modos como eu, enquanto pesquisadora via e fazia as escolhas de observação que influenciaram no caminhar do outro, no meu olhar e na composição desta escrita.

1.3.1 Aproximação com o campo da pesquisa

O que pretendi com a investigação foi uma tentativa de abarcar, pela observação participante, análises e registros, quais situações confluem às Práticas Educativas que negociam a condição de docilização aos contextos institucionais com crianças pequenas. Para isso, optei por um percurso metodológico que envolveu registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações, enfim, estratégias e elementos que favoreceram a procura dos dados, que foram e estão sempre inacabados. Não pretendo comprovar teorias ou fazer grandes generalizações, contudo, descrever situações, compreendê-las, revelar os múltiplos encontros, alteridades, contornos significados para pensar uma prática educativa institucional. A regularidade e presença nessa investigação foram subsídios fundamentais para corroborar com dados empíricos da observação, reconhecer percursos na possibilidade em conexão com os elementos pelo corpo vivido e experienciado no lugar de pertença.

Meu lugar de pertença pela moradia e campo profissional, onde nesse desenrolar orienta-se pela importância em despir a alma do habitual profissional para observar os detalhes, impulsionada a apreender com mais sensibilidade, delicadeza e atentando às minúcias dos encontros que agitam o lugar das Práticas Educativas com as crianças pequenas. Lugar próximo a mim por residir no mesmo bairro e ser professora — há três anos — na mesma instituição em que me ocupo como investigadora para abranger outros contornos, entornos, negociações, expressões, narrativas, gestos na relação entre os sujeitos-criança, sujeitos-adulto e espaço institucional. Lugar habitual no transitar diário como professora no turno

matutino com crianças de 3 anos e adentrar no campo de observação no turno vespertino com crianças de 5/6 anos, beirando-me na constituição desses encontros. Encontros que são permitidos com as crianças do Grupo 6 que frequentam a instituição apenas no turno vespertino, e o turno matutino constitui-se por outras crianças. Os vínculos que arraigam os encontros entre pesquisadora e sujeito de investigação estão inscritos e fortalecidos apenas no interstício dos muros que cercam a instituição no período de inserção investigativa. Situação que não incide em outros espaços do bairro, não acontece encontros pelas ruas, praças, parques, comércio local entre outros espaços diferentes da instituição educativa.

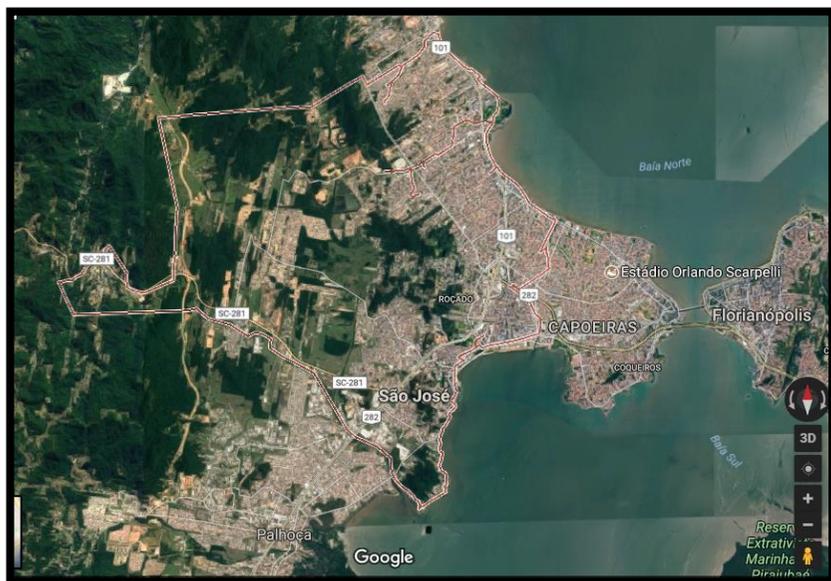
A etnografia materializa-se com a escrita, deslocamento feito para o papel que se assoalha em escolhas, que antecipa a não escolha, persistindo a ausência autorizando a emergência, ou seja, evidências invisibilizam outras situações acortinadas. O que se quer deixar com maior evidência: escolhas atravessadas pelos posicionamentos éticos, segurança, situações postas que não podem ser negligenciadas. Linha de experienciamento, os processos que ativam a sensação dos sentidos; quem/quais elementos elegemos para ativar nossas observações em relação ao que acontece no cotidiano. Quanto maior a capacidade de olhar, de compreender o que tenho construído sobre/com as crianças, maior será a potência em observar os modos como se relacionam, habitam o lugar, experiências com os outros sentires, um lugar social que acessa a mobilidade, relação com a cidade, lugar social de vida localizado diante dos inscritos a partir das culturas. Experiências com o lugar que é visível com relações que antecedem ao espaço de inscrição institucional. Multiplicidade, possibilidade de cruzar vários elementos que compõe o lugar (horários homogeneizantes, pertencimentos, encontros plurais, acessos a outros espaços, música, experiências nos fim de semana).

Acessar a vida social das crianças numa atenção, conjectura subjetiva. Modos de estar no lugar, uma noção do modo de viver. Pontos de vistas distintos, fissuras, os modos que eu vejo e leio a vida alheia, num passo de constrangimento não a luz do que se vê, portanto, a vida social das crianças precisa ser tensionada, problematizada, mais uma possibilidade a ser pensada. Cabe ao etnógrafo revelar as “possíveis verdades” sobre esse campo discursivo, diante das falas (da polifonia), dos elementos que compõe, do alinhamento do lugar com características próprias e plurais. Os caminhos percorridos, traçados precisam ser anotados, percebidos, demarcados pela sensibilidade investigativa atenciosa. Um caminho que precisa ser dito, uma demarcação fundamental para aquilo que se encontra, faz parte, mostra o que se vê. O quê, como, onde e para quê se registra? Escrita, escrever e fazer na

etnografia são inseparáveis, pois compõe o ponto de partida desde o início, cenário social acessado pelo traço.

1.3.2 A unidade educativa

Figura 1 - O olhar das alturas.



Fonte: <https://bit.ly/2KmoxiR>. Acesso: 09 out 2017.

A unidade Educativa está situada a Rua Adhemar da Silva, 1049 – Campinas, no município de São José/SC. O município de São José possui extensão territorial de 113,6 km² e está localizado nas coordenadas geográficas 27°36'55 de latitude e 48°37'39 de longitude. É banhado pelas águas das baías norte e sul de Santa Catarina e é seccionado pela BR101, rodovia de importância internacional³⁰.

³⁰ Dados disponíveis em: <http://www.saojose.sc.gov.br/index.php/sao-jose/sao-jose-em-dados>. Acesso: 19 set 2017.

Figura 2 - O mapa.



Fonte: <https://bit.ly/2KmoxiR>. Acesso: 20 out 2017.

Figura 3 - O mar e os prédios.



Fonte: <https://bit.ly/2KmoxiR>. Acesso: 20 out 2017.

Segundo dados do IBGE³¹ (estimativa 2009), a população de São José é de 209.804 habitantes, o que destaca como o quarto município mais populoso de Santa Catarina. O bairro de Campinas (distrito), pertencente ao município, é demarcado pelas construções verticais e grande comércio varejista. A base de sustentação da economia josefense está fundamentada no comércio, indústria e atividade de prestação de serviços, mantendo ainda a pesca artesanal, maricultura, produção de cerâmica utilitária e agropecuária como atividades geradoras de renda. Possui mais de 1.200 indústrias, cerca de 6.300 estabelecimentos comerciais, 4.800 empresas prestadoras de serviços e 5.300 autônomos. São José apresenta ainda um potencial turístico, histórico, cultural e arquitetônico, tendo como destaque o complexo histórico-arquitetônico do Centro Histórico com casarões de origem luso-brasileira dos séculos XVIII, XIX e XX e construções isoladas associadas a inúmeras belezas naturais-paisagísticas³² e aos centros gastronômicos.

Figura 4 - Casarões.



Fonte: <http://www.saojose.sc.gov.br/index.php/turista/pontos-turisticos>. Acesso: 26 set 2017.

³¹ Informações retiradas de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/sao-jose/panorama>. Acesso: 29 set 2017.

³² Termo cunhado em: <http://www.saojose.sc.gov.br/index.php/sao-jose/historia>. Acesso: 29 set 2017.

A prefeitura de São José comporta 23 Centros Educacionais Municipais (CEM's) e 36 Centros de Educação Infantil (CEI's). Há também um número considerável de escolas estaduais e particulares. São José ainda possui duas escolas ambientais - a Escola do Mar no bairro Serraria e a Escola do Meio Ambiente, o "Horto Florestal", no bairro Forquilhas.

Figura 5 - O CEI (Centro de Educação Infantil).



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Diante do exposto, apresento a Unidade Educativa CEI Prof^{ra}. Ana Sperandio Battisti, bairro de Campinas, atendendo atualmente 234 crianças na faixa etária entre 04 meses e 6 anos³³ de idade, nos turnos matutino e vespertino. Alguns grupos têm atendimento de até seis horas, outros possuem matrícula integral com atendimento de até 12 horas/dia –

³³As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil indicam que, embora a legislação e documentos oficiais atuais venham demarcando a faixa etária para atendimento na Educação Infantil de 0 a 5 anos, a opção pelo uso 04 meses refere-se a documentos de critério para matrícula e 06 anos implica na defesa pela manutenção da data corte (31 de março) e, em especial, pelo direito à Educação Infantil para as crianças que completam aniversário a partir desta data (BRASIL, 2010).

compreendendo atendimento das 07 horas às 19 horas. Para que a pesquisa fosse efetivada foi necessário conhecer o lugar e apresentar os sujeitos que compõe esse cenário e compuseram os encontros permitindo corpo à investigação. O grupo de profissionais da instituição é formado por 14 professoras de sala (entre efetivas e ACT's)³⁴ com carga horária de 30 horas/semana³⁵ e 40 horas/semana. Assim como também se enquadra as auxiliares de sala, entre efetivas e ACT's, com carga horária semelhante. Diante da inclusão de crianças com necessidades especiais, algumas salas apresentam uma terceira profissional em sala (AEE-Auxiliar de Educação Especial), em conjunto com a professora media propostas e situações de aprendizagem junto às demais crianças em sala de referência. Situação alterada a partir do 1º dia de setembro de 2017, com a Portaria 1269 de 22 de agosto de 2017³⁶, que “Altera a Portaria nº 142 de 29 de janeiro de 2014 e estabelece diretrizes para a contratação de Auxiliar para a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de São José”. Tal documento articula critérios para a contratação de profissionais especialistas, a contratação fundamenta-se na consolidação de Transtorno que haja impedimento de locomoção, higiene e alimentação com independência. O CEI, atualmente, conta com a participação de 05 Auxiliares de Educação Especial em atendimento às crianças com diagnóstico TEA (Transtorno do Espectro Autista). Como são oferecidas, às crianças, quatro refeições diariamente (café da manhã, almoço, lanche da tarde e janta), a Unidade Educativa apresenta em seu quadro de funcionários duas merendeiras, contratadas por serviço terceirizado pela prefeitura em contrato temporário com a empresa Coelfe e mais três funcionárias que se dedicam na higienização dos ambientes.

³⁴ Professoras Efetivadas por concurso público e ACT (Admissão em Caráter Temporário) em que necessitam prestar teste de seleção anualmente para se enquadrar no grupo de profissionais para o ano letivo.

³⁵ A carga horária de “30 horas semanais” é para os profissionais que foram admitidos até o último concurso do ano de 2012, os demais concursos de efetivação e Temporário são admitidos, obrigatoriamente, com carga horária de 40h semanal.

³⁶ Disponível em: <http://www.saojose.sc.gov.br/index.php/sao-jose/publicacoes-legais-desc/portaria-n-1269-de-22-de-agosto-de-2017-secretaria-de-educacao>. Acesso: 20 ago 2017.

Figura 6 - Prédios no chão.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

O entorno do CEI configura-se pela agitação de um bairro comercial e populoso, um ir e vir apressado de corpos, histórias e suas significações desconhecidas. Lugares constituídos de muitas paisagens despercebidas pelo transitar apressado em se deslocar a um ponto final, os percursos são despercebidos. Lugares que servem de passagem abstraindo a importância de sua constituição.

Os familiares que compõem a comunidade institucional do CEI são provindos do próprio entorno e também afixados profissionalmente na região. Encontros que facilitam os percursos diários, mas não alteram a organização dos trajetos. Além das edificações residenciais e comerciais compoendo o lugar, o CEI fica próximo à beira mar de São José. Lugar propício para caminhadas, passeios em família, praça com brinquedos infantis, pista de skate, uma praça – recém-inaugurada – com monumentos artísticos confeccionados com granito e Centro Multiuso com Teatro e quadra poliesportiva. Por ser uma região banhada pelo Oceano Atlântico,

encontram-se algumas comunidades pesqueiras artesanais e pesca de lazer.

Figura 7 - O mar e a beira.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

O bairro é margeado pela BR 101, ligando Norte e Sul do estado e também a BR 282 (Via Expressa), principal rodovia de entrada/saída da capital catarinense – Florianópolis.

1.3.3 Os sujeitos da pesquisa

O espaço habitado para a pesquisa etnográfica foi assinalado por dimensões desafiadoras, uma colcha de retalhos, que me incluiu pertencente, envolvida nesse movimento e, ao mesmo tempo, confrontada enquanto pesquisadora para fazer escolhas. Escolher o espaço que vivia diariamente enquanto professora de um grupo de crianças na faixa etária de 3 anos de idade, lugar que me assegura pelos confrontos demarcados politicamente e ao mesmo tempo a investigação enquanto pesquisadora. A proximidade atrelada pela profissão de ser professora não me tornou mais íntima. Observar e não antecipar o processo, construindo a reflexividade, ou seja, o que se viu precisou ser reflexivo. Familiaridade por toda uma inserção tornou, em certa medida, impeditivo, construindo

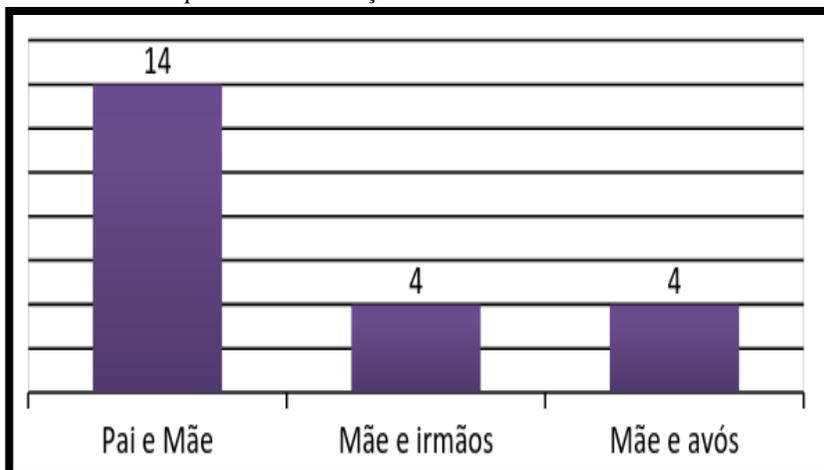
novas possibilidades. Tecer e constituir não apenas uma, mas muitas histórias que interagem e complementam um processo de alteridade.

Nesse entrelaçamento, minha inserção na pesquisa na pós-graduação, foi movida pelas condições de harmonizar/relacionar as responsabilidades profissionais (professora) concomitantemente à perspectiva, intenção de investigação enquanto pesquisadora. Situação apresentada diante do cenário político municipal que indisponibiliza dispensa ao funcionário efetivo para compor sua pesquisa de investigação acerca da temática de colaboração às Práticas Educativas Institucionais.

Minha pesquisa etnográfica aconteceu em um grupo de crianças na faixa etária entre 5/6 anos de idade, regularmente matriculadas no período vespertino, turno e crianças diferentes ao que me encontro e transito enquanto professora. Os grupos, nessa faixa etária, são atendidos na instituição por períodos (turnos). Um grupo de crianças é atendido no período matutino por uma equipe profissional docente e, às 13 horas outra equipe docente recebe outras crianças que farão a composição do turno vespertino. Aspecto que posso construir novas possibilidades e tecer outras histórias a partir da observação em compor olhares curiosos sobre o espaço que se materializa em nova formatação no turno vespertino. Histórias de múltiplas crianças, um grupo que inicio a arranjar significados e aproximações por meio de documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico; Ficha de matrículas; Cadernos Pedagógicos-2008; Documentos anexados as fichas de matrícula) cedidos pela equipe gestora da Unidade Educativa. Documentos que anunciam dados referentes à moradia, naturalidade, escolaridade familiar, entre outros elementos constitutivos, objetivando a interação entre pesquisador e o objeto/sujeito de investigação.

A efetivação da matrícula para cada criança frequentar o espaço da instituição de Educação Infantil, demanda o preenchimento do formulário de Matrícula com alguns documentos comprobatórios às informações prestadas no formulário (certidão de nascimento, comprovante de residência, comprovante de renda familiar, carteira de vacinação e extrato de rendimento pelo Programa Bolsa Família – quem recebe). Nesse documento — formulário padrão da Rede de Ensino de São José — o responsável pela criança informa sobre algumas características familiares como: naturalidade da criança, nomes completos – pai e mãe, profissão de ambos e endereço de trabalho, escolaridade, raça (algumas famílias se abstém da informação), quantidade de irmãos, pessoas integrantes na mesma residência que a criança. Acessei, com a devida autorização da gestão da unidade, 22 fichas de matrícula, assim, consegui mapear alguns dados do grupo que são apresentados nos gráficos seguintes.

Gráfico 1 - Com quem mora a criança.

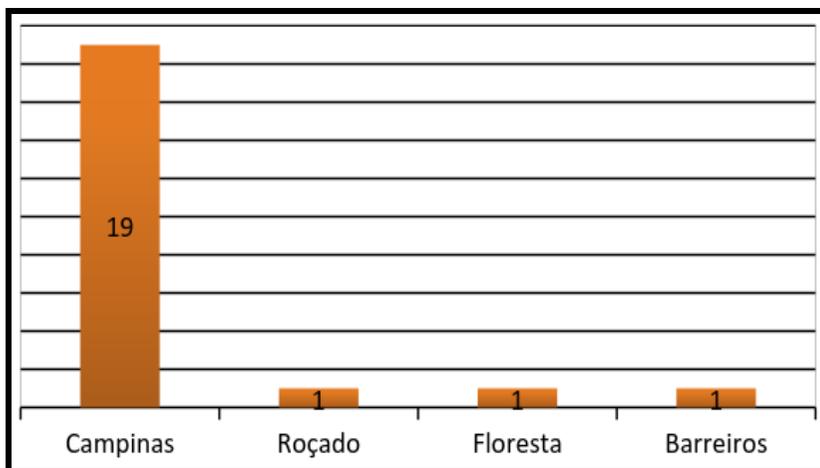


Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2017. Elaboração da autora, 2018.

A composição familiar é destacada pela presença do pai, mãe e irmãos, alguns poucos casos apresentou a mãe como principal estruturante da família. Encontrei também a mãe alicerçada pela presença da avó³⁷ na composição do contexto familiar. As famílias em sua maioria possuem outros filhos, alguns compartilham o espaço da mesma unidade educativa, no qual estão matriculados.

³⁷ Apesar de algumas crianças residirem com os avós, as informações prestadas no formulário de matrícula correspondem a filiação, portanto, nenhum dado acerca da profissão ou escolaridade dos avós foi encontrado.

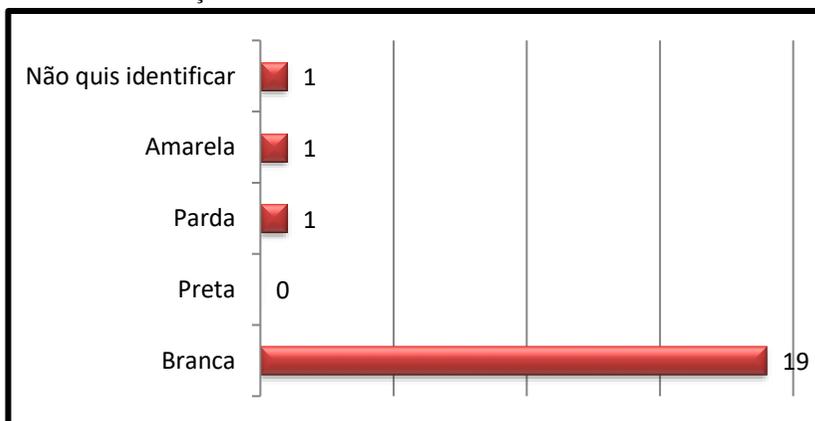
Gráfico 2 - Bairro onde reside.



Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2017. Elaboração da autora, 2018.

Analisei que a maioria das crianças mora no mesmo bairro onde está estabelecida a instituição, Campinas. Favorecendo assim, o deslocamento do grupo familiar entre a instituição e o estabelecimento de trabalho. Três crianças residem em bairros próximos, sendo matriculadas na instituição por ficar próximo ao endereço do emprego de um membro da família. Por ser considerado o bairro mais populoso do Município de São José, as vagas disponíveis ainda não contemplam a demanda necessária e, gradativamente, o atendimento está sendo oferecido em turnos de até seis horas, ampliando a oferta de vagas. Porém, essa oferta não vai ao encontro das reais necessidades das famílias que precisam institucionalizar seus(as) filhos(as) em período integral, compreendendo carga horária de 10 a 12 horas diárias.

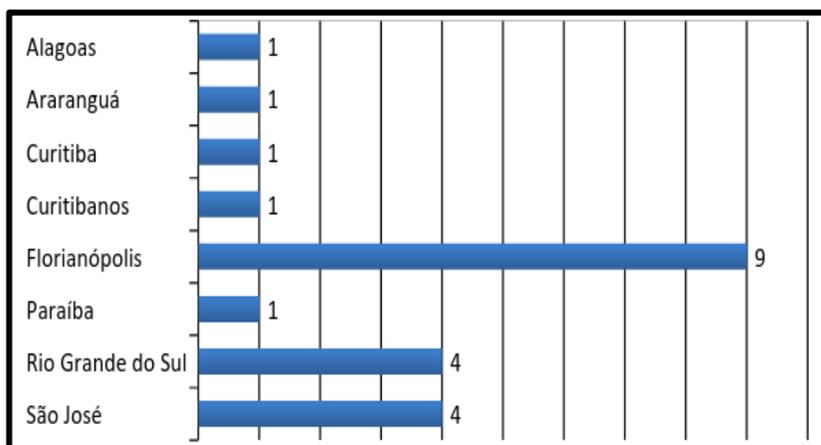
Gráfico 3 - Cor/Raça.



Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2017. Elaboração da autora, 2018.

Identifiquei, diante dos documentos acessados e disponibilizados pela secretaria da instituição (fichas de matrícula e fichas de entrevista), a declaração sobre a predominância neste grupo de crianças com a cor “Branca”, apreendendo que no contexto vivido de inserção investigativa, encontrei outras possibilidades não anunciadas nos documentos oficiais. Faz pensar outro fator bastante significativo, o não reconhecimento da própria origem étnico-racial. Mesmo assim, houve a preocupação em fidelizar dados anunciados sobre sua identidade racial indicado pelas famílias.

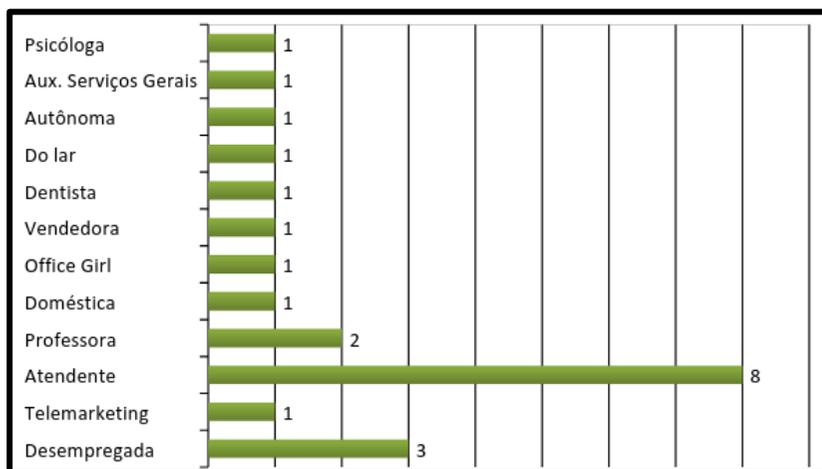
Gráfico 4 - Local de Nascimento.



Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2017. Elaboração da autora, 2018.

Diante da análise, por meio dos dados apresentados no gráfico 4 (local de nascimento), percebi que muitas famílias saem nos seus centros de origem em busca de alternativas de trabalho. Muitos permanecem desempregados, mesmo com nível de escolaridade graduada, não encontram facilidade de colocação no mercado de trabalho conforme formação. As famílias vindas do Rio Grande do Sul anunciaram fugir das violências próximas que se depararam. As outras regiões presentes no gráfico vieram em busca de qualidade de vida e remuneração compatível com moradia em metrópole. Nesse gráfico vislumbro a pluralidade de encontros culturais constituídos por regiões distintas em um mesmo espaço de interações. São dialetos, características físicas e culturais demarcando o lugar das trocas experienciadas. Alteridade na perspectiva de compreender a singularidade pelos territórios distintos.

Gráfico 5 - Profissão da mãe.



Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2017. Elaboração da autora, 2018.

Gráfico 6 - Profissão do pai.

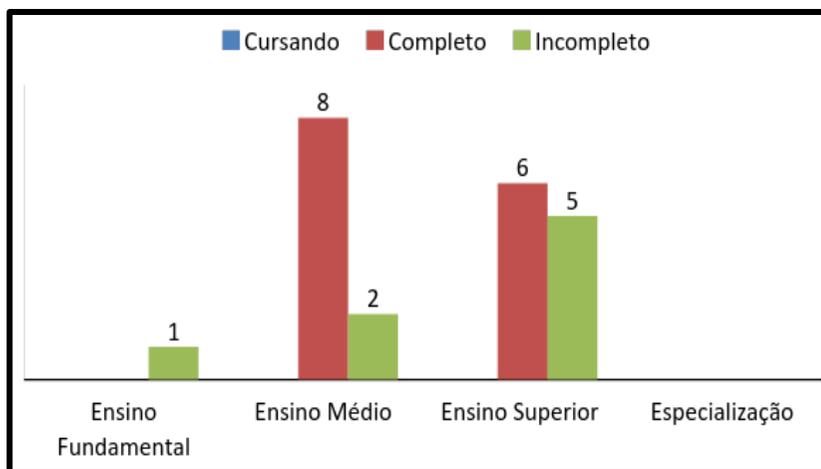


Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2017. Elaboração da autora, 2018.

Nos gráficos 5 e 6, analiso as ocupações e condições econômicas nas quais se apresentam as composições familiares³⁸. Encontrei uma multiplicidade de situações que direcionam a estabilidade financeira familiar. Revelações também anunciadas pelas narrativas das crianças, as quais apresentam intensidade de diálogos e conexões por diferentes vivências experienciadas. Conhecimento dilatado por distintos contextos, amarrações com outros saberes apreendidos por visitas a museus, teatros, cinema, dança, praças, livrarias, parques abertos coletivos... Conforme a estabilidade e possibilidade financeira, alguns familiares apresentam mais de interesse em inserir as crianças em outros lugares formativos. O teatro, os títulos literários são bem percebidos pelos encontros e narrativas entre as crianças.

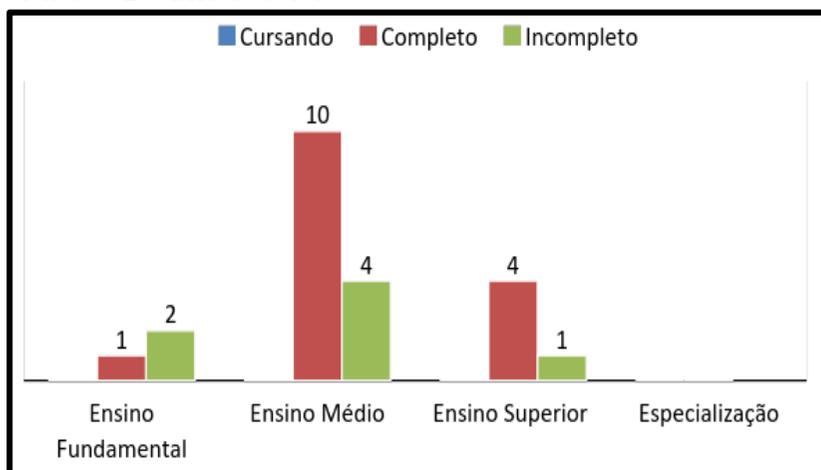
³⁸ Retomo que nos formulários de matrícula e rematrícula não apresentam dados profissionais e de formação dos parentes, apenas da filiação.

Gráfico 7 - Escolaridade da Mãe.



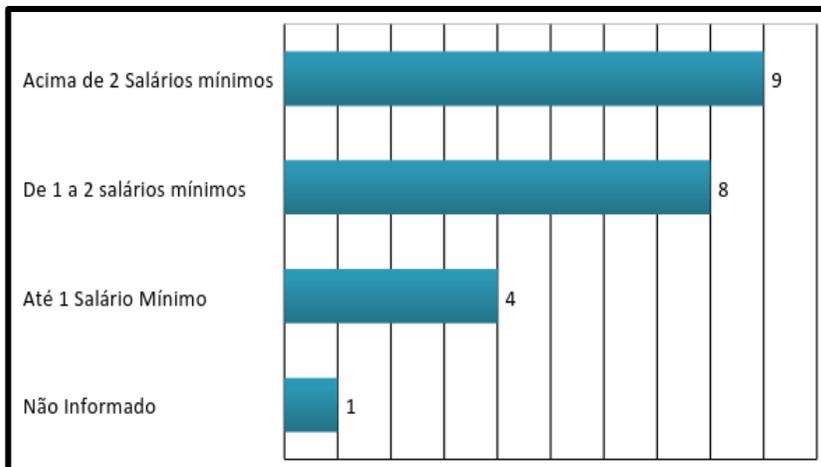
Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2017. Elaboração da autora, 2018.

Gráfico 8 - Escolaridade do Pai.



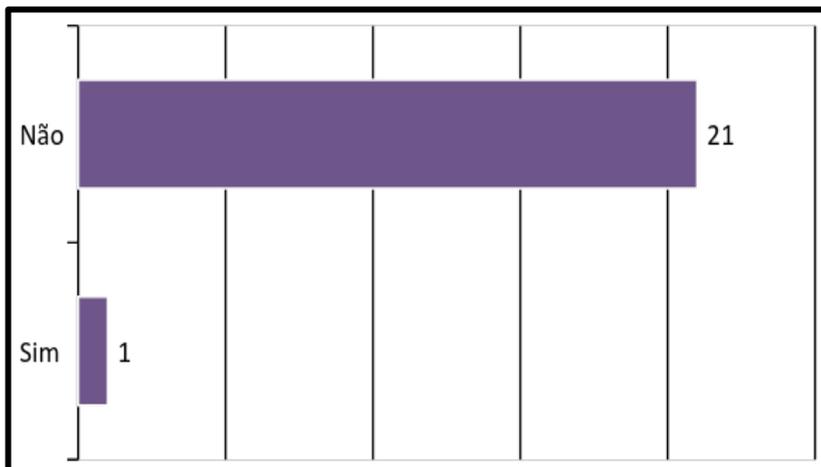
Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2017. Elaboração da autora, 2018.

A partir desses dados é perceptível o grau de escolaridade dos pais, completando em sua grande maioria o Ensino Médio e uma representação significativa com o Ensino Superior completo em expressão com as mães. Diante dessa análise é possível mensurar o número reduzido de desempregados. Existem condições diferentes diante da diversidade provenientes dos níveis de estudos.

Gráfico 9 - Renda da Família³⁹.

Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2017. Elaboração da autora, 2018.

Gráfico 10 - Recebe Bolsa Família.



Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2017. Elaboração da autora, 2018.

³⁹ Conforme Lei nº 13.152/2015, referenciado pela data de aprovação de 01.01.2017, que estipula o salário mínimo com o valor de R\$ 954,00. Disponível em: <https://bit.ly/2IKnLqb>. Acesso: 09 mar 2018.

Os gráficos 9 e 10 estão intrinsecamente relacionados com a renda familiar exposta, supõe-se a não necessidade em solicitar e participar do benefício do governo disponibilizado pelo Programa Bolsa Família⁴⁰.

Para o etnógrafo, o sujeito da pesquisa não será visto exclusivamente sem a análise dos traçados de relação demarcados pelas experiencições, ajuntamentos e contextos sociais. Essas aproximações com os dados apreciam a constituição do sujeito pelos seus trilhares. Olhar com sensibilidade a primeira infância, advindos de diversos campos de conhecimento por diferentes lentes de enfrentamento. Percorrer pela importância abarcada com a fase da instituição permeia o cuidado que há em afirmar/confrontar as marcas sociais de investimento coletivo. Sobre essa égide, sigo arrebatada pelas reproduções e ações percebidas nas minudências das interações que envolvem os sujeitos dessa fase. Inquietações em ampliar experiencições que sinalizam indicativos das próprias realidades vividas e sentidas em seus contextos.

A importância dos detalhes e da interação do etnógrafo com o campo que tem a ver com a ressocialização, uma entrada no campo a partir do lugar que é o lugar do outro; e outro movimento a partir do movimento que já se tem na relação com os outros. Os adornos, implicados nas relações como: uma música marcando esse território, o contexto, as representações oferecidas pelos corpos marcados pela institucionalização, indicadores diversos que assinalam esse lugar constitutivo.

A constituição da documentação, inscrição social do campo, implica o lugar social da tradução, minimizado no campo de proximidade que circunscreve à escrita. Portanto, o processo para constituir um método é a episteme, e assim esses elementos precisam vir como um caminho a ser discutido, o que encontra o modo como vê e a ordem do acontecimento, configuração no modo traçado que se faz por conexão com o que se encontra.

Adentrar na instituição de Educação Infantil, na qual me inscrevo pelo campo de investigação etnográfica, exigiu diálogos, enfrentamentos, negociações entre os diversos saberes percebidos nos contextos e Práticas Educativas que formam, apreendem e constituem tal espaço. Esses saberes apresentam-se como contorno para transcender, problematizar “nossas

⁴⁰O Programa Bolsa Família é um programa desenvolvido pelo Governo Federal, que visa ajudar as famílias que vivem em situação de pobreza e/ou extrema pobreza. A iniciativa do Programa visa estimular a geração de renda e a permanência das <http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>. Acesso: 28 set 2017.

verdades” e reconduzir os sentires e trilhares sobre nossas práticas criando outros diálogos. Diálogos que se sustentam em promover situações capazes de suprimir com os silenciamentos nos arcabouços do docilização do corpo que subtrai o agenciamento das infâncias.

É preciso levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-a como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas atribuem. (FERREIRA, 2008, p. 147).

Os adultos que contemplam, interagem, negociam com o universo das infâncias, por vezes, reproduzem posturas vividas pelas próprias infâncias, abstraindo, negando a agência da criança em construir um contexto cultural abarcado na dinamicidade social, produzindo outros saberes e materializando outros espaços de expectativas de acreditar em si.

Ressalto a intensidade das interrogativas que demandam esse território de constante diálogo curioso, pois tais sujeitos articulam os pensares e sentires pelas trajetórias já definidas e traçadas, assinalando multiplicidade e necessidade de emergir.

Assentada pelo exposto, ainda há questionamentos que desconfortam e cunham desassossegos não só a mim, mas para muitos profissionais comprometidos pela sensibilidade de ouvir as crianças pequenas respeitando-as com propostas de pensar uma prática educativa para o sujeito-criança. Assim, esta pesquisa montou-se na perspectiva de oportunizar um espaço de enfrentamentos, reflexões e diálogos sobre as desconfianças e preocupações envolvendo análises de como confluem as Práticas Educativas e a docilização do corpo nos contextos educativos institucionais com crianças. Desse modo, a investigação buscou contribuir e ampliar estudos acerca das crianças pequenas na faixa etária de 5/6 anos de idade, concebendo e conhecendo pelas práticas educativas/pedagógicas/planejamento como esse corpo vive o lugar nas relações do sujeito-criança que o compõe.

1.4 INFÂNCIAS, SILENCIAMENTOS E O CORPO: PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA

A primeira paisagem, numa leitura aligeirada, intenta aproximar quais cenários conformam a materialização do corpo como instrumento de reconhecimento e pertencimento dos lugares habitados. Nesse pressuposto, considero ponto de partida a alteridade da infância na constituição abalizada pela instituição de Educação Infantil e as sensibilidades para perceber as vozes narradas pelo sujeito-criança que compõe o lugar constituído por eles. Nessa miragem, Rocha e Buss-Simão destacam:

Para que seja possível realmente reconhecer as crianças e a infância como um mundo particular, é preciso definir o que é homogêneo e o que é heterogêneo nas infâncias e nas crianças em suas diferentes idades e contextos culturais, sociais, étnicos, geracionais, econômicos e geográficos a partir dos quais elas se constituem. É fundamental identificar e considerar essas diferenças e particularidades para poder selecionar projetos de intervenção educativa que considerem os conhecimentos levantados, visando respeitar efetivamente as crianças como sujeitos de direitos também no âmbito educacional. (2007, p. 06).

Assim, evidenciam que ainda há muito para pesquisar e para conhecer com/sobre as crianças institucionalizadas, silenciamentos beirados pelo contexto das Práticas Educativas, docilização do corpo subtraindo o agenciamento e as experiências de criação, transformação e apropriação das crianças. Nesse bojo, optei por uma aproximação de pesquisas recentes e seus contornos investigativos, para pensá-los.

Intensificar aproximações, apreensões cuidadosas dos encontros, registros sem julgamentos e conhecimentos com os sujeitos escolhidos na pesquisa, foram demarcados sob os contornos metodológicos com a Etnografia. O que levou para uma reflexão, a partir desse aporte, como as Práticas Educativas encontram com a criança, com o corpo, com os silenciamentos e a docilização institucional com a pequena infância?

1.4.1 Mapeamento das pesquisas: ANPEd em recorte temporal 2011 e 2015

O mapeamento das pesquisas, aqui mencionadas, tiveram aporte no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), cujo objetivo firma-se em

[...] promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação.⁴¹

Importa referendar que a ANPEd promove reuniões regionais e nacionais formando um espaço permanente de discussões na área da educação. E, ainda, está organizada em instâncias de socialização do conhecimento, as quais configuram os GTs (grupos de trabalho).⁴²

⁴¹Informações disponíveis em: <http://www.anped.org.br>. Acesso: 25 mai 2018.

⁴² São eles:

- ⇒ GT02 – História da Educação
- ⇒ GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos
- ⇒ GT04 - Didática
- ⇒ GT05 - Estado e Política Educacional
- ⇒ GT06 - Educação Popular
- ⇒ **GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos**
- ⇒ GT08 - Formação de Professores
- ⇒ GT09 - Trabalho e Educação
- ⇒ GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita
- ⇒ GT11 - Política da Educação Superior
- ⇒ GT12 - Currículo
- ⇒ GT13 - Educação Fundamental
- ⇒ GT14 - Sociologia da Educação
- ⇒ GT15 - Educação Especial
- ⇒ GT16 - Educação e Comunicação
- ⇒ GT17 - Filosofia da Educação
- ⇒ GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas
- ⇒ GT19 - Educação Matemática
- ⇒ GT20 - Psicologia da Educação
- ⇒ GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais

Apoiei-me majoritariamente ao Grupo de trabalho GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), cujo recorte temporal revelou os trabalhos apresentados entre a 34ª e 37ª Reunião, realizadas entre os anos de 2011 e 2015, sendo compartilhados nesta pesquisa os resultados obtidos nesse período.

A triagem aconteceu pautada nos títulos na indicação que ali se tratava de uma pesquisa com a especificidade do corpo, os silenciamentos no processo das Práticas Educativas no contexto institucional da Educação Infantil. Pesquisas que constassem em seu bojo demarcador: Infância, Silenciamentos, Corpo e Etnografia, assim exibindo mote sugestivo a pesquisa em fluxo.

Quadro 1 - Descrição dos Trabalhos selecionados ANPEd.

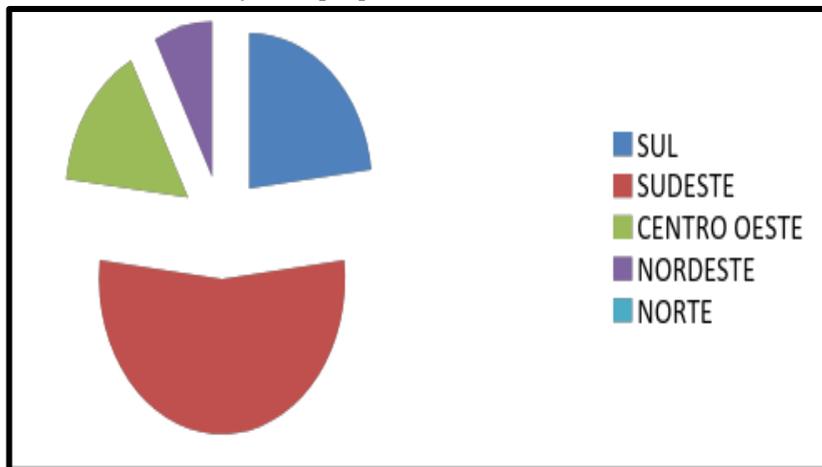
REUNIÃO / ANO	GT	TÍTULO TRABALHO	AUTOR / INSTITUIÇÃO
34ª 2011	GT07	<i>“QUERO MAIS, POR FAVOR!”: DISCIPLINA E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	Anelise Monteiro do Nascimento – UFRRJ
35ª 2012	GT07	<i>DO SILÊNCIO AO PROTAGONISMO: POR UMA LEITURA CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA</i>	Romilson Martins Siqueira – PUC-Goiás
37ª 2015	GT07	<i>TIA, POSSO PEGAR UM BRINQUEDO? A AÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DO CONTROLE.</i>	Lenilda Cordeiro de Macêdo – UEPB Adelaide Alves Dias – UFPB

Fonte: <https://goo.gl/u2JbhJ>. Acesso: 10 out 2016. Elaboração da autora 2016.

O gráfico apresenta as pesquisas mais recentes identificando as regiões de maior produção.

-
- ⇒ GT22 - Educação Ambiental
 - ⇒ GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação
 - ⇒ GT24 - Educação e Arte

Gráfico 11 - Concentração das pesquisas.



Fonte: <https://goo.gl/u2JbhJ>. Acesso: 10 out 2016. Elaboração da autora 2016.

A partir da leitura dos trabalhos, procurei aproximações com a pesquisa e alguns critérios foram necessários em decorrência das Práticas Educativas institucionais de sensibilidade, campei não apenas as pesquisas que tencionavam essa prática, mas todas que de alguma forma, indicavam uma atenção mesmo que associados ao corpo; as infâncias; as violências; aos silenciamentos e a perspectiva metodológica de pesquisa.

A pesquisa *“QUERO MAIS, POR FAVOR!”: DISCIPLINA E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL*, de Anelise Monteiro do Nascimento (2011 – UFRRJ) apresentou a discussão entre disciplina e autonomia que se complementam na Educação Infantil pré-escolar. Como se adaptam as crianças ao cotidiano institucional e como assimilam suas regras e códigos. Baseado nas concepções de disciplina de Foucault (1997), autoridade como busca de controle da ordem espacial e como tentativa de governança dos comportamentos infantis. O olhar é o enquadramento de algumas cenas. A maneira como se vê as coisas é afetada pelo que se sabe ou pelo que se acredita. O trabalho toma como partida as vozes das crianças como sujeitos implicados em seus processos de socialização, apropriação da cultura na qual estão inseridas e interagem. O trabalho teve como orientação a pesquisa de FERREIRA (2002), base etnográfica em uma escola rural de Portugal por um ano. Como as crianças lidam com as estruturas impostas pelos adultos no processo de institucionalização escolar e como manipulam e negociam conflitos entre si. O desafio de descobrir os sentidos comuns – saberes, fazeres e sentires – e levar a sério as vozes das crianças. A pesquisa

entrelaça-se com minha escrita quando direciona o olhar para uma aproximação dos conceitos de corpo, vozes, movimentos organizacionais nos espaços; que lugar assume o corpo conduzido sem qualquer explicação? Para Foucault (2007), disciplina é o método de controle minucioso das operações do corpo e impõem aos sujeitos uma relação de docilidade-utilidade.

A pesquisa *DO SILÊNCIO AO PROTAGONISMO: POR UMA LEITURA CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA* de Romilson Martins Siqueira (2012 – PUC/Goiás) coloca em diálogo de aproximações os campos da ciência (Educação e Psicologia) e o debate sobre concepções históricas da infância e de criança pela leitura do direito. Os adultos que falam das crianças através das leis que não foram criadas pela escuta dos sujeitos pelas necessidades, mas pelo disponível ao sistema. A pesquisa permite-me ajuizar sobre os direitos da infância com redações legitimadas, narradas por adultos e não acolhidas pela observância e anúncios das próprias crianças. Escritas arquitetadas pela etnografia, observando as relações entre criança e cidade, espaços também produzidos por adultos, espaços públicos interferindo na sociabilidade urbana, de resistência e outras possibilidades de exploração pelas Práticas Educativas. Lugares irrompendo com a possibilidade de a criança arriscar, libertar o imaginário, conhecer a potencialidade corporal, vislumbrar o cenário por outros ângulos não habituais. Pesquisa de cunho etnográfico com crianças pré-escolares que negociam a própria agência nas relações de resistência nos atravessamentos entre o poder intergeracionais apresentando a capacidade de expressar-se e dialogar na conquista das Práticas Educativas, capazes de promover culturas apregoadas pela própria categoria. Corroborando com tal perspectiva, encontro escrita amparada pela importância do movimento do corpo em caráter ampliado, alicerçado como instrumento de construção de outros enredos e possibilidades. A razão sensitiva corporal ao encontro das apropriações criadoras e de conhecimento vivencial. Assim a ação imaginante flutuando pelos caminhos dos sentires e enraizando contextos significativos e observados pela escuta da sensibilidade dos contextos imergidos.

A pesquisa *TIA, POSSO PEGAR UM BRINQUEDO? A AÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DO CONTROLE* de Lenilda Cordeiro de Macêdo (2015 – UEPB) e Adelaide Alves Dias (2015 – UFPB) trabalha com uma proposta de cunho etnográfico com crianças pré-escolares. Pesquisa atenta a observar como as crianças não têm liberdade de escolha. O não encorajamento a agir, submete as crianças sempre a perguntarem se podem fazer ou pegar algo. Relações de poder

intergeracionais que se sentem à vontade para impor regras e não negociá-las com as crianças, não notam as crianças como sujeitos capazes de expressar e compreender pontos de vistas. Como promover culturas se os corpos estão emudecidos? Ressalta a pesquisa a reprodução de práticas de silêncios e corpos mecanizados pelos comportamentos regidos pela sociedade.

1.4.2 Mapeamento das pesquisas: SCIELO em recorte temporal 2011 e 2015

Ancorei-me, também na base de dados SCIELO⁴³ (*Scientific Electronic Library Online*), na qual foram encontrados outros contornos investigativos com os mesmos demarcadores estruturados com a pesquisa da ANPEd, ou seja, pesquisas que apresentassem, em recorte entre 2011 e 2015, os seguintes indicadores: Infância, Silenciamentos, Corpo e Etnografia.

Quadro 2 - Descrição dos Trabalhos selecionados SCIELO.

ANO	TÍTULO TRABALHO	AUTOR/INSTITUIÇÃO
2011	<i>A ESCOLARIZAÇÃO DO CORPO INFANTIL: UMA COMPREENSÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO A PARTIR DO SÉCULO XVIII</i>	Marynelma Camargo Garanhani (UFPR) Vera Luiza Moro (UFPR)
2010	<i>CORPO E INFÂNCIA: NATUREZA E CULTURA EM CONFRONTO</i>	Márcia Buss-Simão (UFSC) Francisco Emílio de Medeiros (UFSC) Ana Márcia Silva (UFSC) João Josué da Silva Filho (UFSC)
2011	<i>POESIA E INFÂNCIA: O CORPO EM VIVA VOZ</i>	Ângela Fronckowiak (Universidade Santa Cruz/RS)

Fonte: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso: 23 out 2016.
Elaboração da autora 2016.

⁴³Ressalto que a SCIELO é um banco de dados bibliográfico, biblioteca digital e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros de acesso aberto. O Programa SciELO celebrara, neste ano de 2018, 20 anos de operação em pleno processo de alinhamento com os avanços da ciência aberta. Informações disponíveis em: <http://www.scielo.org>. Acesso: 25 jun 2018.

A pesquisa *A ESCOLARIZAÇÃO DO CORPO INFANTIL: UMA COMPREENSÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO A PARTIR DO SÉCULO XVIII* de Marynelma Camargo Garanhani (UFPR) e Vera Luiza Moro (UFPR) investigou a mudança sobre a imagem da criança no século XVIII, desencadeando uma preocupação da sociedade em procurar novos métodos de educar e escolarizar as crianças. Baseado em obras de *Rousseau* e seu discípulo *Pestalozzi*, anunciando o corpo infantil, confirmando a importância do exercício corporal na educação das crianças. O exercício do corpo, dos órgãos e dos sentidos, entendendo-os como aspectos que se transformarão em instrumento para a criança construir seu conhecimento. Nesse movimento, percebo a importância desse trabalho para minha pesquisa pela anunciação de um corpo sadio, um corpo em movimento, a razão sensitiva suporte da razão intelectual.

Já a pesquisa *CORPO E INFÂNCIA: NATUREZA E CULTURA EM CONFRONTO* de Márcia Buss-Simão (UFSC); Francisco Emílio de Medeiros (UFSC); Ana Márcia Silva (UFSC) e João Josué da Silva Filho (UFSC) abordaram autores (Allison James, Chris Jenks e Allan Prout) para contemplar Infância e corpo, reflexões acerca da preocupação que infância e corpo estiveram sempre confinados aos reducionismos, ora biológicos, ora culturais e que agora necessitam serem estudados como unidade biopsicossocial produzida concomitantemente, pois são questões legítimas ao interesse sociológico. Ressaltou, também, a construção das relações sociais; significados e experiências entre crianças, com adultos, lugares de socialização através do corpo.

POESIA E INFÂNCIA: O CORPO EM VIVA VOZ de Ângela Fronckowiak (Universidade Santa Cruz – RS) é uma pesquisa que propõe a leitura sobre a dominação e materialidade da linguagem verbal – som, silêncio e imagem – para extrair da leitura (que para as crianças não leitoras é uma escuta silenciada) aprendizagem e conhecimento, a espécie de conhecimento que repercute experiências e encontros imaginados. Componente lúdico de apreender em linguagens enquanto diferentes signos, não só os convencionais de uma linguagem oral articulada, mas ações significativas envolvendo o corpo. Ação imaginante, segundo a autora, é considerada pelas percepções e ações sensório-motoras dos corpos envolvidos. Assim, possibilita que os corpos anunciem, reinventem e reconstruam sentidos gráficos e plásticos, vibrações sonoras, expressões gestuais, experiências não somente auditivas em corpos engessados, mas com o envolvimento sensorial do corpo em movimento.

As leituras acerca das escritas prendidas em reflexões pelos trabalhos indicados, em recorte de tempo nos dois bancos de dados anunciados, foram interlocuções a fim de apreender o quão imponente e

imensurável são as infâncias atravessadas pelos diversos contextos de inserção e captura das infâncias. Propostas para pensar em como resistir às formas de enquadramento, encaixar nas circunstâncias que nos impede de criar. Compreender a Educação Infantil não pela memória, mas na promoção de conduzir estratégias e propostas de enriquecimento dos sentires experienciados e percebidos pelas expressões das linguagens corporais.

Percebo nas andanças cotidianas nos espaços da educação um cenário cada vez mais complexo, com alterações constantes de comportamento, direcionamentos e enfrentamentos educacionais, face às exigências de um novo paradigma social e cultural, outro perfil de sujeito e com outras formas de olhar os espaços educativos. Debruçar-me pelo mapeamento com a produção bibliográfica foi uma etapa fundamental para o processo investigativo de conhecimento, tarefa de amadurecimento e embasamento teórico que forneceu dados importantes no direcionamento de escolhas. O interesse em descobrir algo novo, ofertou-me elementos em adquirir a capacidade de extrair outros recursos, possíveis, para repensar esse cenário institucional com a criança pequena. Portanto, conhecer outros enredos investigativos, transcritos sobre o olhar de diferentes observações, exigiu-me a capacidade, aceitável, de interpretar o que ocorre acerca dos pontos comuns e algumas diferenças nos campos de produção bibliográfica, escritas acerca da educação, instituição, infâncias e criança.

2. PRÁTICAS EDUCATIVAS

2.1 MAPEAR PARA COMPREENDER OS PROCESSOS DA PRÁTICA EDUCATIVA EM SÃO JOSÉ

A Educação Infantil no município de São José/SC constitui-se a partir de percursos desiguais no âmbito das suas Práticas Educativas⁴⁴ que se orientam pelos direitos das crianças e sua proteção, promoção e garantia. No que constitui os esforços na elaboração de uma documentação que norteasse as Práticas Educativas nesse atendimento às crianças na Educação Infantil e as urgências que se fizeram presentes ao longo desse movimento, encontrei algumas brechas, que ao longo desse andamento foram tematizadas, sobretudo, nos processos de formação em serviço assumidos por essa Rede. Documentos basilares para a composição dessa escrita, embasado pela Proposta Curricular (SÃO JOSÉ, 2000), Cadernos Pedagógicos (SÃO JOSÉ, 2008) e versão preliminar das Orientações Curriculares (SÃO JOSÉ, 2017). Considerando tais documentos norteadores para o entendimento e compreensão sobre as práticas pedagógicas, importa apropriar-se de contínuos movimentos formativos que afirmam a condição de sujeitos de direitos. Desafio que se coloca diante dos profissionais da educação⁴⁵ em articular uma prática pedagógica aos saberes e experiências das crianças e que promova a articulação com os conhecimentos que ampliam,

⁴⁴ Práticas Educativas aqui anunciadas pelo entendimento salientado por Eloísa Candal Rocha(2010), que considera as crianças como referência na dinâmica das relações pedagógicas e na indicação de propostas para a infância. Compreendê-las nas suas diversidades, nos seus jeitos de ser, rompendo com a visão da criança como um “vir a ser”. Práticas Educativas pautadas na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliar e diversificar as experiências próximas cotidianas, sobretudo através das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos. Porém, sem a finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos, mas com o cumprimento da função educativa de ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças.

⁴⁵ Anuncio aqui minha opção por profissionais da educação e não somente professor ou professora porque acredito na grande contribuição das pessoas que transitam no espaço da Educação Infantil, independente do cargo que ocupam ou do gênero que se reconhecem.

diversificam e complexificam os modos de existência na sociedade em que vivem. (SÃO JOSÉ, 2017).

Os primeiros passos acontecidos, na década de 80/90, não percebiam a relação primordial, na Educação Infantil, do cuidar-educar das crianças (SÃO JOSÉ, 2000). Havia uma origem nas experiências vividas de cada profissional, diferente das práticas voltadas para a educação no que, atualmente, dedilha as orientações curriculares.

A ação da prática pedagógica junto às crianças estava relacionada, em seus primeiros tempos, com uma visão assistencial, de guarda compensatória demarcada pela infância tingida como inocência, fragilidade, docilidade natural, assinalada pela homogeneidade, como se todas as crianças fossem uma só, descaracterizando a singularidade vivencial, cultural, derivadas de experiências constituintes de cada ser. E assim, como em cada época, a sociedade é composta por distintas culturas em convívio, inclusive, num mesmo momento, com variados arranjos sociais, a infância aí presente já se apresentava heterogênea. Uma trajetória em que se pensava a instituição de Educação Infantil como um espaço organizado a partir, unicamente, do olhar de adultez, em que demarcava as decisões e escolhas, abreviando a criança de cultivar/viver seus sonhos e desejos tão silenciados e emudecidos.

A proposta de política de Educação Infantil que baliza o direito ao cuidado e educação das crianças pequenas, entendidos como indissociáveis, vem considerar a discussão feita por profissionais diretamente encharcados pelo lugar das vivências infantis. Uma reivindicação antiga dos profissionais da Rede de São José, em defesa de um atendimento que assegure o bem-estar, a segurança, as relações entre os sujeitos que afirmam esse espaço. Nesse processo de descortinar as diretrizes para a Educação Infantil, ao refletir as discussões que vem sendo debatidas e ancoradas por profissionais da educação, ao longo das últimas décadas, torna-se necessário considerar especialmente a trajetória e a função social dessas instituições que agregam múltiplas crianças e suas infâncias.

Apontamentos redimensionam o papel social e pedagógico das instituições da infância em que deliberam os direitos fundamentais das crianças. A instituição, atualmente, é proclamada como espaço de direito da criança pequena que deve permitir a vivência da cidadania, um espaço reconhecido como direito de experimentar/apreciar as formas de ser/estar/conviver com seus pares. As conquistas foram ampliando conforme a percepção de outros caminhos necessários para a transformação/efetivação desse lugar tão demarcado e amarrado pelos silenciamentos aos sujeitos emudecidos em seus contextos de pertença

social, cultural, afetivo e relacional. E nesse processo de definição de diretrizes para a Educação Infantil, associada às concepções de criança, de educação e de instituição, o Conselho Nacional de Educação, acompanhando o debate acadêmico e político, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) na qual a Proposta Curricular de São José, orientada pelos fundamentos norteadores, reconhece como pressuposto basilar:

Princípios Éticos da Autonomia, da responsabilidade, da Solidariedade, e do Respeito ao Bem Comum; Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; Princípios estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (SÃO JOSÉ, 2000, p. 177).

Ao explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal, a criança tem direito a brincadeira, atenção individual, ambiente aconchegante, seguro e estimulante e a experimentar múltiplos contextos de desenvolvimento. Nessa composição, desenvolver a curiosidade, ao movimento em espaços amplos, direito ao contato com a natureza, portanto, espaços de direito que permitam a vivência da cidadania e da infância.

No entanto, as inquietações e ações políticas e econômicas para a viabilização das propostas apregoadas para a Educação Infantil não cobrem a sua materialização, principalmente se ponderar a escassez dos recursos aplicados no alargamento do acolhimento, na formação dos profissionais que nela atuam e sentem-se desafiados a abrir-se ao novo, o imprevisível, ao movimento dialético de (des)construir outras ações e saberes diante da infância. Importa salientar que em algumas situações, os profissionais terão que desmitificar conceitos pré-estabelecidos sobre as crianças que estão em constante transformação e exigem essa transformação igualmente dos profissionais⁴⁶.

⁴⁶ A Rede de Ensino de São José dispõe do espaço “Casa do Educador”. Lugar com propostas de formações continuadas aos profissionais da Educação em período anual. Nos Centros de Educação Infantil (CEI’s), semanalmente acontece encontro (2h/semana) entre os profissionais para dialogar sobre os contextos formativos.

Nesse sentido, o progresso da conquista dos “direitos”, se for emoldurado por essa terminologia, não chega a mudar o cotidiano da instituição nas práticas com as crianças. Não se faz suficiente ponderar os direitos que assistem às crianças, mas cultivar que a instituição se fortaleça em assumir esse lugar de direitos, construindo cada vez mais presente, nas Práticas Educativas, maior interesse em promover um espaço possível que atenda alguns direitos primordiais:

Direito a higiene, à saúde e a uma alimentação sadia; direito a desenvolver a curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; direito ao movimento; direito ao afeto, à proteção, à amizade e ao expressar seus sentimentos; direito a uma atenção especial durante seu período de adaptação à creche; direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (SÃO JOSÉ, 2000, p. 179).

Surge, portanto, o cuidado, o zelo, os sentimentos como parte integrante do que expressa ser o educar. O cuidado enquanto dimensão educativa do trabalho pedagógico com vistas a ser pensado coletivamente, envolvendo os sujeitos inseridos nesse contexto. Portanto, compreender essa relação distante do que inicialmente era estabelecido numa perspectiva que concebia a prática pedagógica numa visão assistencialista⁴⁷.

Nesse caminhar controverso, de idas e vindas, se preconiza o imprescindível, ou seja, para abolir os equívocos com as posturas ainda confusas sobre o conceito de infância, salientando características específicas próprias das crianças, há a necessidade enfática de estudos, diálogos e discussões que reconduzam os movimentos distorcidos. Repensar o tempo, o espaço, a diversidade cultural, o momento de descanso, experiências que possibilitem o ousar, o criar, o inventar, o narrar pensamentos, a expansão da representação corporal, encorajar a construção coletiva em discutir estratégias para o crescimento integral da criança. Assim, a adoção de práticas pedagógicas/educativas que suscitem as características singulares de cada sujeito-criança e atenda diferenças e condições de igualdade. Um sujeito com compromisso de implementação

⁴⁷ Assistencialismo aqui anunciado como forma de submissão, negação da criticidade, oferecida a um grupo social menos favorecido economicamente, como aponta Kuhlmann (1999).

de políticas como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo visto como ser social, cultural e histórico.

Pensar os caminhos e espaços de ir ao encontro em vislumbrar pelas/nas práticas pedagógicas um agir voltado para a constituição da autonomia e da criança poder preferir entre o que quer e o que não quer, em existir na infância sem perder-se num mundo adultocêntrico, numa rotina esmagadora da criatividade e imaginação. Desse modo, falar de Educação remete-se a resgates de histórias, foram décadas de transformações em uma busca por qualidade e posturas práticas condizentes com as necessidades da sociedade. “Quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está na ilusão de se inventar a roda novamente” (KUHLMANN, 2007, p. 48), ou seja, um discurso já feito, fossilizado. Não dialogar com a história significa isolar-se dos percursos sociais em busca de aperfeiçoamento, desconhecendo os percalços de uma história dinâmica com ampla investigação e análise. Compreender esses movimentos corrobora no encontro do fazer/prática educativa e o ser/constituir da educação, compondo os diversos mundos culturais da docência.

Nessa perspectiva, diante da premissa, pensar por essa historicidade, margeando (re)definição e (re)construção por outras Práticas Educativas, considerando as múltiplas dimensões, pretensamente garantindo um funcionamento harmônico da instituição. Observar o movimento das crianças, percebendo as dificuldades, as alegrias, a forma como ocupam os mais modificados espaços, como se organizam e conseguem resolver os conflitos, denota compreender a criança, por narrativas, gestos, expressões e respeitá-la pela intensidade de experienciar o mundo que a cerca. “Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo a criança: trata-se de vivê-lo, de proporciona-lhe experiências ricas e diversificadas”. (KUHLMANN, 1999, p. 57).

Por essa razão que o grupo docente carece aproximar de alguns campos de competência favorecendo/fortalecendo o universo infantil, sua capacidade lúdica, criativa, imaginativa, artística, gestual, corporal, literária, enfim, ações conjuntas de (re)fazer muitas e muitas vezes uma mesma situação corroborando para compreensão do mundo em sua volta. O que leva a compreender a necessidade de resgatar tais aspectos com a formação e atualização dos campos experienciais dos profissionais da Educação Infantil. Gracejando ao profissional transitar por lugares efervescentes de estímulo à brincadeira, a criatividade, o faz-de-conta, criando condições adequadas para ultrapassar com espaços limitados, enraizados por silenciamentos da fantasia e imaginação. Visto a

compreensão de ressignificar esse lugar habitado pela infância respeitando as diferenças sensoriais, culturais, simbólicas e representativas, ponderando que a afirmação dos direitos prescinde essa cronologia linear, entende-se o direito de incluir a todas as crianças imbricadas pela adoção de práticas pedagógicas que correspondam às características individuais de cada uma delas e atendam suas diferenças em condições de igualdade.

As Orientações Curriculares para a educação das crianças pequenas no município de São José (SÃO JOSÉ, 2017) tem como centralidade o desafio do *saber-fazer* a promoção, defesa, e garantia dos direitos nas práticas pedagógicas com crianças, constituindo como ponto de partida para essa caminhada a reflexão permanente sobre a docência na Educação Infantil. Remete investir significativamente na relação com o outro no decorrer de toda a vida, num agir e pensar por si só, fazendo suas próprias escolhas e experienciar os contextos de investigação do sujeito-criança. É vida! É movimento! É infância que é vivida e experienciada pelo fazer, pelo movimento com o corpo para criar outras possibilidades garantindo seu poder de escolha. Crianças que brincam, abraçam, choram, questionam, inventam, crescem e carecem de posturas que não atropelem seu tempo e espaço. E por essa aproximação atenta às percepções e manifestações infantis, delinea-se a necessidade de realizar movimentos coletivos garantindo a propriedade em agenciar práticas pedagógicas ostentadas pelas próprias melodias, ritmos e magias que brincam naturalmente com as infâncias. Essa busca constante de criar outros entornos, mediações e significações com as chamadas oficinas, tendas com manifestações artísticas, aparece e desponta a escolha das crianças, viverem a infância com encantamento ao encontro de seus interesses e necessidades. (SÃO JOSÉ, 2008).

A habilidade de concretizar escolhas alarga-se na medida do acréscimo com recursos individuais/coletivos, materiais e situações de prática pedagógica aceita com as decisões infantis, entre o brincar, agir e pensar. Representa ótima oportunidade de integrar ações e pensamentos rompendo com Práticas Educativas de silenciamento e docilização dos corpos infantis.

Este partilhar constitui-se no que é realmente o coletivo, que traduz o saber pensar tanto em suas próprias possibilidades de desenvolvimento, quanto nas do outro. É saber ouvir e ser ouvido, respeitar e ser respeitado, ver e ser visto, sentir e ser sentido, tocar profundamente na essência humana do outro, buscando conhecê-lo e também se

autoconhecer para significar o aprender a ser e a conviver em sociedade. (SÃO JOSÉ, 2008, p. 83).

Cabe salientar que a busca da descoberta é segurada nas ações cotidianas, nas Práticas Educativas (individuais e coletivas), nos entrecruzamentos dos olhares, toques, interações, conflitos, risos e diálogos. A instituição é lugar de socialização, cuidado, educação, experiência para construção da identidade, estreitando laços de respeito, alteridade e afeto entre os pares. Assim, cotidianamente a circulação das diferentes formas de habitar esse lugar é enriquecido/fortalecido pelas experiencições que ampliam a imaginação e (re)conhecimento dos trajetos percorridos compondo as práticas criadoras.

Percorrendo alguns caminhos tortuosos com perspectivas/necessidade de assegurar e reconhecer as infâncias como uma etapa de significações, as orientações curriculares para a Rede de Educação de São José, a partir de 2017, propõem reiterar o reconhecimento das crianças como atores sociais rumo à condição de sujeitos-criança de direitos. Diante da premissa, emerge o aprimoramento para uma prática pedagógica no que tange ao planejamento, as relações entre familiares e CEI's, ações formativas contínua e permanente dos profissionais que atuam nessa área da educação. Nesse trafegar, transitar por propostas/cadernos/orientações mestiças que almejam “proteger, promover e garantir” (SÃO JOSÉ, 2017) os direitos das crianças da Educação Infantil de São José refletiu na organização curricular pautada nos campos de orientações para a ação docente. Olhares persistentes acerca da continuidade e aprofundamento dos processos formativos da ação docente, e também das ações educativas de valorização do sujeito-criança. Proposta orientadora no ensino de garantir, nortear e assegurar as condições para o trabalho pedagógico, com atenção especial à proporção na relação entre adultos (profissionais, familiares, sociedade)⁴⁸ e crianças. A partir desses campos de experiência⁴⁹ lança-se o desafio por uma prática pedagógica articulada aos saberes e experiências das crianças,

⁴⁸ Compreendendo que a criança está inserida nos contextos sociais diversos, sendo mediada por esses processos formativos constituídos por sujeitos-adultos, está imbricada por Práticas Educativas sociais constantes pelo meio em que se insere. Para tal, esses sujeitos-adultos carecem de mediações/orientações para o entendimento da relação com esse sujeito-criança.

⁴⁹ Organização estruturada pelos “campos de experiência” são apresentados em três eixos: corpo, gestos e movimentos; Traços, Cores e Sonoridades; Oralidades e Grafias (SÃO JOSÉ, 2017).

promovendo o cruzar entre/com os conhecimentos que expandem, diversificam e complexificam os seus modos de vivência na coletividade social.

Apesar de todo esse arrolamento conceitual, investigações acerca dos percursos/trilhas da Educação Infantil e discussões teóricas, ainda há persistência pelas imprecisões atitudinais cotidianas. Atitude fragmentada, distanciada e distorcida pelas ações pedagógicas que desalinham a essência em obter garantia e promoção às experiências que a criança necessita para contemplar os espaços, lugares e tempos com especificidade característica das infâncias, demarcados por seu corpo, gesto, movimento garantindo as mudanças tão necessárias e urgentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Portanto, importa pensar uma educação institucional transversalizada pelos direitos, em que as crianças possam expressar o que pensam sobre o mundo material e simbólico carregada de sentidos, sentires na relação com o externo ao seu eixo de centralidade, seu corpo. Considero, então, que,

Somos frutos das experiências sociais e como sujeitos que somos no mundo, somos marcados por aquilo que sentimos e aprendemos juntos uns com os outros. O caráter educativo carrega esse sentido [...] as práticas educativas converte, transforma o mundo material em um mundo simbólico, entre outras palavras, o processo de significação do mundo externo passa tanto pela referência da relação que construímos quanto pelo que internalizamos. (SÃO JOSÉ, 2017, p. 11).

Importante que, ao afirmar o fortalecimento da infância vivida, experienciada, cruzada por todos os sentidos, narrativas, expressões e linguagens constitutivos da materialidade, do corpo, não fragmentada que internaliza percebidos, significados e introjados movimentos entre os pares, nos convívios sociais, compreenderemos suas interpretações acerca da realidade, onde ordenam e partilham tais significações. Uma partilha elaborada, apresentada pelas narrativas do brincar, modo peculiar pelo qual as crianças internalizam e compreendem o mundo em que vivem. O brincar como uma ação social, concebidos pelo corpo e a linguagem, que concebe o mundo vivido e expressado por meio das narrativas, grafias, traços, sons, músicas, histórias, faz de conta, silêncios, olhares, organização que perpassa a compreensão do adulto. Considero, então, que nas experiências de mundo das infâncias, o brincar aparece como essa preparação cultural, em que os elementos/artefatos/objetos, as materialidades ganham significados e assim, tornam-se admirável que os

sujeitos crescidos ressalvem e procurem aprofundar os sentidos que estão em vicissitude nas brincadeiras. As culturas infantis são constituídas por um conjunto de formas, significados, histórias que expressam o olhar infantil o diferenciando do adulto.

A ação pedagógica junto às crianças é de respeitá-las enquanto sujeito-criança, em que o cuidado e a educação estejam presentes, de forma indissociável, ampliando seus conhecimentos em relação ao que sentem, expressam, narram, vivenciam pelos múltiplos contextos em que estão inseridas, afetividade, corpo e movimento, os brinquedos, a vida que pulsa lá fora e que se faz presente, constituído dentro das instituições. Esses marcos balizam uma miragem diferenciada, com relação ao que se revelou até então sobre a ação pedagógica na Educação Infantil, decorrência de uma visão mais contextualizada sobre a infância, amparada por legislações vigentes. Apesar do processo de reconhecer direitos e de criar meios para o respeito ao sujeito, seja sujeito-criança, ou seja, sujeito-adulto, ainda assim encontra-se distante das necessidades cotidianas, configura-se como um processo com melhorias e retrocessos assinalados pelas impossibilidades das instituições, dos governantes e dos profissionais envolvidos, havendo incessantemente a continuidade da busca de uma infância que se materialize na vivência de seus direitos.

Eis o desafio: promover o (re)conhecimento do conceito de infância materializada por uma história demarcada por imprecisões, incompreensões, retrocessos/avanços, deslocamentos e enfrentamentos de garantir a legitimidade dos direitos conquistados.

2.2 CONTEXTO DA PRÁTICA EDUCATIVA COTIDIANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.2.1 O lugar da prática educativa investigada

Para realizar a investigação, optei pela metodologia etnográfica, como instrumento que possibilitaria registrar, observar, enlaçar registros imagéticos, fílmicos, uma dinâmica vivida na relação dos encontros entre os sujeitos-adultos, os sujeitos-criança, os adornos, as narrativas, as expressões para tornar as escritas mais aproximadas do objetivo da pesquisa e das vivências cotidianas em foco. Encontrar nas minudências das Práticas Educativas no contexto institucional, possibilidades de apropriar-se de algumas competências do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Essa inserção metodológica aconteceu e foi desenvolvida em uma das creches da Rede Municipal de São José. A creche foi selecionada

devido à minha condição organização de trabalho, escolha de poder harmonizar a função atual de professora, a qual não foi “dispensada” da função trabalhista para cursar integralmente livre o Mestrado, e concomitantemente, necessita do campo de observação para corroborar com a investigação.

Houve a preocupação de inserção em um grupo de crianças distante de o meu transitar habitual na instituição enquanto professora. Um grupo em que eu não tivesse contatos regulares, por se tratar de uma unidade educativa que sou funcionária – professora efetiva – no turno da manhã. Para isso, o pensar coletivo (gestão, equipe pedagógica) permitiu visualizar a possibilidade de adentrar ao campo de observação com o Grupo 6, com crianças de 5/6 anos, matriculadas no período vespertino e, com outra equipe de professores, que não habitam o mesmo espaço/período em que atuo.

Importante salientar que nessa instituição as crianças são atendidas em grupos distintos, seriados pela faixa etária, com direcionamentos de duas profissionais pedagógicas (uma professora e uma auxiliar de sala). As crianças do referido Grupo 6 são atendidas por um período de seis horas diárias, obedecendo a uma prática pedagógica direcionada pela professora regente.

2.2.2 O lugar das experiências/linhas que cruzam

Quanto maior a capacidade de cruzar as linhas, maior potência em observar os modos que se relacionam, como habitam o lugar, experiências com os outros sentires. (Informação verbal)⁵⁰

Uma dinâmica vivida pelas crianças, uma vez que são sujeitos múltiplos, vivem experiências temporais diversas, porque seus tempos próprios não são instituídos, mas vividos, experienciados, narrados, percebidos pelos sentires, pelo movimento e a criatividade que margeia a imaginação e a fantasia.

A pesquisa, aqui apresentada, permitiu-me caminhar pelas trajetórias e percursos das infâncias, pautada na intencionalidade de cruzar as linhas e relacionar os lugares da empiria e o acesso aos materiais/elementos que interferem diretamente ao modo de apropriação,

⁵⁰Informação verbal em orientação coletiva com a Prof^a Dr^a Patrícia de Moraes Lima, março 2017 – Sala Nuvic (UFSC).

assumindo a criança como ponto de partida. O processo das Práticas Educativas constitui-se da prerrogativa de reconhecer, pensar, organizar e planejar considerando toda a sua história, diferença e peculiaridade. Portanto, as crianças revelam-se imprevisíveis, espontâneas, lúdicas, singulares, plurais, elas dinamizam os processos institucionais, adensando a prática educativa em que enriquece o tempo de direito, de crianças serem crianças.

Uma escuta/observação/escrita interessada pelo que ocorre nesses contextos foi basilar para pensar a finalidade das Práticas Educativas nas instituições de Educação Infantil. Reconhecer a criança em seus contextos de história institucionalizada e compreender a pluralidade de infâncias, tão exposta nesse percurso investigativo, constituiu-se em ponto de partida para a elaboração de indicadores para a prática educativa, concebendo as crianças como nascente privilegiada, sujeitos que constituem o fazer pedagógico. Assim, “planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social.” (OSTETTO, 2000, p. 193).

Nessa trajetória atenta, entrecortada por alguns instantes conflituosos – entre o que se legitima e o que se aplica na prática – pude observar muitos movimentos enraizados/engessados e alguns outros ensaios de experienciar a infância nas/pelas Práticas Educativas com as crianças pequenas. E assim, iniciar o caminhar exploratório de observação/registros/escritas num peregrinar que parece tão comum, porém demarcado por outros olhares de enfrentamento, demonstra reconhecer a reestruturação do fazer pedagógico. O desafiante encontrar elementos que contribuam para o reconhecimento de nossas similitudes, olhar com outras lentes aquilo que nos parece tão óbvio na cotidianidade do fazer pedagógico nas práticas. E, nesse vai e vem, por entre as linhas de cruzamento que ajustam e desalinham nossos olhares conformistas, mas agora sigo com olhos curiosos que vasculham as minúcias dos movimentos/encontros, das narrativas, para encontrar indicativos de reconhecimento do outro, de si, do conjunto que negocia o mesmo espaço. Tomada pelas inquietudes de perceber esse outro/mesmo lugar, encharcado pelas impressões, vozes, marcas do corpo da criança, adentro ao mesmo lugar, com lentes de pesquisadora tecendo a partir das próprias vivências narradas no ambiente interno da instituição da Educação Infantil.

Um misto de sentidos cruzava e alternava em mim, pela expectativa em iniciar a inserção investigativa no campo pela/com a pesquisa

etnográfica com crianças pequenas que compõem um grupo institucional. Adentrar ao espaço habitado e transitado por outros sujeitos-criança, e tentar não ser tão hostil em romper com o lugar habitado, constituído de sentidos próprios pelos sujeitos que naturalmente frequentam aquele ambiente. Tive a preocupação em embrenhar-me nessa trajetória de campo de observação com cuidado para não melindrar os sujeitos que compõem este cenário, pois acredito que a vida é sentida quando saímos da zona de conforto, e nesse caminhar sinto-me totalmente fora da minha zona de conforto e sentindo a vida diferente, despindo-me da condição de professora e estranhando o mesmo lugar, agora como pesquisadora.

O silêncio do corredor fez com que meus pensamentos fossem atingidos pelo som da própria respiração agitada. Talvez para as crianças seja mais cômoda a sensação de estar em relação com o diferente, outro sujeito nos entremeios do seu lugar. A configuração do ambiente era distinta aos meus percursos rotineiros do dia a dia.

Figura 8 - Os contornos iniciais – o lugar de chegada.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Enfim, entro no ambiente de referência, no lugar são abalizadas as vozes, vezes, silêncios, narrativas, gestos, expressões, encontros, Práticas Educativas e sentires singulares. Como é o primeiro momento, fico

confusa no que iniciar a observar/escrever e tentar narrar/descrever os movimentos distintos. E reverberam os questionamentos:

- *Embrenhar-me por quais caminhos?
Ouvir, observar, registrar, fotografar, gravar...
Enfim, quais situações devem ganhar a direção da
luminosidade dos holofotes da pesquisa em
adensamento configurados pelas Práticas
Educativas?*
- *Ouvir as falas sonoras ou aos silêncios
incompreendidos narrados por gestos e
expressões?*
- *Sensibilidade para ouvir/perceber a
simbologia das representações corporais?*
- *Sensibilidade em ouvir os diálogos?*

(Registro de campo, julho de 2017).

Diante de tantas histórias, percursos de vida, corpos, sentires em relação que significam e (re)significam ao mesmo tempo... Atento ao que o ambiente apresenta pela composição e organização dos objetos, mobília, brinquedos, prateleiras, mesas, cadeiras, potes, enfim, um lugar conhecido que ganha notoriedade na relação com os sujeitos que nele habitam e trocam experiências.

A inserção no campo ajeitou-me as lentes de perceber a cotidianidade na Educação Infantil, tecida no ambiente plural entre crianças e adultos, em que não nasce a homogeneidade almejada por alguns profissionais, que buscam um lugar pretensamente afinado em que todas as crianças façam o que o adulto tenha delimitado como imprescindível.

Figura 9 - Os sentires, os corpos, gestos e narrativas.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017⁵¹.

O que se percebe é o arranjo rebelado pelas ações conjugadas das crianças. Uma organização impregnada de diferentes sentidos e significados, atravessada por múltiplos desejos entre e nas negociações, nas contradições coabitam falas/narrativas/expressões discordantes e silêncios/vazios.

Instigada por incompreensões e desassossegos que suscitaram alguns questionamentos abarcados na pesquisa, procurando analisar e perceber o que não estaria funcionando, deparei-me com uma prática educativa em funcionamento, na medida em que são acessíveis os processos de compreensão e formação do grupo. A partir desse movimento, desse lugar, o embaçado das lentes distancia a visão de criança passiva que assimila e só acomoda. Aqui justamente, se reconfiguram, remontam e enfrentam direcionamentos indicados pelos adultos.

⁵¹ Anuncio que todas as imagens apresentadas foram devidamente autorizadas a exposição, pelas famílias com o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Formulário requerido pelo Comitê de ética para pesquisa com seres humanos, nos Termos da Resolução 466/12.

Esse redimensionamento na Educação Infantil exige mudança articulada sobre a constituição da singularidade da criança celebrada com a pluralidade dos encontros. Passa pela referência da relação que construímos, como por aquilo que internalizamos, experiência que transforma, renega, negocia e remonta propostas e práticas. O tempo de convívio com outras pessoas, outros objetos, outros espaços e outros tempos integra a materialidade do cotidiano institucional. Então, o desafio de investigar as Práticas Educativas, enfrenta ideias pré-estabelecidas por trilhares percorridos enquanto professora, em análise marcada rotineiramente sob a ótica particular do adulto, ganha outros contornos de apreciação. Ancorada pela empiria e contribuição das crianças, centralidade na Educação Infantil, transformam a regularidade considerando outros motes de experiência.

2.2.3 As Práticas Educativas na Educação Infantil: os interesses das crianças x o planejamento da professora

A lógica da prática educativa apresentada no percurso de investigação, no espaço da Educação Infantil, culminou uma analogia com a lógica temporal da escola. Convergindo a especificidade do espaço da Educação Infantil, no qual o adulto assume o papel de professor e as crianças a função de alunos, distanciando-se das características com as infâncias. Significativo a esse desafio, tem sido o questionamento desenvolvido pela Sociologia da Infância acerca da dimensão ontológica do sujeito-criança na instituição-escola. A este propósito, sobre os ofícios da criança, vem constituído um contributo importante, oscilando da invisibilidade contida no ofício de aluno para a visibilidade que encerra o ofício de criança. (FERNANDES, 2015).

Aparentemente, o ofício de aluno assume os cotidianos das crianças, uma organização que impera a eficácia do rendimento e valorização do aluno, ficando na submissão o ofício de criança. Importa, então, pensar relações pedagógicas mais respeitosas dos direitos das crianças, ao sustentar o direito de experienciar, ampliar conhecimentos diversificados, compreendendo seus modos de existir na sociedade em que transitam. A partir de um conjunto de saberes, alicerçados nos documentos orientadores das Práticas Educativas, que respeitem as crianças em suas especificidades geracionais, será afirmado a Educação Infantil como espaço de proteção, promoção e garantia de direitos.

Figura 10 - Os encontros na roda.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Tal representação criou-me incompreensões quando vivencio o momento de registrar a prática educativa no movimento da roda. A hora da roda é o momento em que o tempo da instituição parece assumir mais fortemente características de uma sala de aula, e a criança ganha marcas de aluno. É um dos momentos em que a professora e a auxiliar arremessam-se de autoridade formal para transmitir uma ideia, uma fala uníssona, ancoradas por uma prática pedagógica de efetivação conforme o que havia sido planejado, arraigado, descrito anteriormente nas linhas do pensamento adulto.

Espera-se da criança, atitudes, comportamentos, gestos e narrativas diferenciadas das interações vividas até algum momento anterior ao da roda. As brincadeiras espontâneas entre os pares, objetos/brinquedos/espacos sendo suficientes para garantir a forma intensa de suas experiências, onde pintam a sua realidade, agora, ficaram guardados no passado, nas mochilas, nas caixas organizadoras de brinquedos, nos silenciamentos do vazio das prateleiras.

Apresento, em seguida, alguns dos movimentos presenciados a partir das observações de campo:

A professora solicita que os brinquedos sejam guardados e que o grupo, como um todo, organize o ambiente.

Após a organização, que acontece de forma participativa do coletivo, todos se posicionam em roda, sentados sobre o tapete da sala de referência. Roda ajeitada, todos em seus lugares, lado a lado, a professora inicia a chamada com o documento oficial da instituição que consta em ordem alfabética o nome das crianças.

A cada nome proferido pela professora, ouve-se a resposta “presente”, e as crianças que não estão compondo o movimento (ausentes), são lembradas pelos presentes e avisam: “não veio”.

A professora conversa com Cláudio, perante a roda formada, indagando sobre não ter respondido “presente” quando foi chamado pelo seu nome. (Registro de campo, julho/2017)⁵².

Compreender a especificidade da sua idade em que o cuidado e a educação em tempo real e presente de suas vivências. A partir da criança e não do adulto, planejar o cotidiano que comporte a diversidade. (SÃO JOSÉ, 2000). Exige também que se oportunize a criação, a imaginação, o contato rico com as diferentes formas de considerar para/com a criança os símbolos regidos pelos adultos. Documentos não são suficientes para estabelecer e subsidiar a ação necessária para as Práticas Educativas com crianças pequenas. A reflexão do (re)pensar constante pelos moldes de olhar o lugar atuante com crianças; discutir os encontros reconhecendo a etapa que exige ser vivida; refazer os diálogos pela compreensão de criança criativa e criadora; participar de formações e o exercício de olhar com olhos de criança também são estruturantes na condição de perceber/apreender a importância do que traz a essência do movimento das crianças. Constantes diálogos para repensar posturas, condutas e estratégias de participação diária com as crianças. Um documento que ancora e constrói as possibilidades pertinentes ao espaço de convívio com os sujeitos-criança. Compreender a prática educativa como instrumento de reflexão – documentos, formação, sujeitos – e possibilidade de converter o fazer rígido, por estratégias disfarçadas nas múltiplas dimensões, arraigadas por alguns elementos como a música, o gesto, a

⁵² Os nomes aqui apresentados são próprios das crianças, não sendo utilizados nomes fictícios de anúncio nos relatos dos registros de campo.

imitação, a dramatização, enfim, a brincadeira como jogo nas interações entre sujeitos-adulto e sujeitos-criança. Assim sendo, “A prática educativa deve conter a marca de quem o faz, devem estar presentes as expectativas e os limites das ações educativas, tendo como forte aliado o registro dessas ações como indicadores de encaminhamentos e reflexão acerca do seu fazer pedagógico.” (SÃO JOSÉ, 2000, p. 188).

Figura 11 - Além do que vejo.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Margeando Práticas Educativas de gestos, hábitos, ritos, aguçado pela curiosidade, a atenção e o desejo, estão em jogo seus corpos em movimento. Cunhar possibilidades de construção de múltiplas experiências para cada um dos sujeitos imersos nas Práticas Educativas cotidianas nas instituições, considerando respeito ao modo como as crianças apresentam seus imaginários articulados com as marcas sociais. Nesse sentido, a criança se reconhece como protagonista, ou seja, atuante no processo de construção, possibilitando estampar muitas formas de expressões e gestos vivenciados na inauguração de pensar e agir. Ressalto que, ao questionar a prática educativa, repensar o planejamento (espaço, tempo, proposições) no qual havia definições com base nos conteúdos escolares, foi-se constituído um movimento fundante para mudanças significativas, visto que, em certa medida, já que existia o interesse em ter

a criança como ponto de partida para planejar e direcionar o cotidiano. (SÃO JOSÉ, 2008).

Outros percursos são apresentados no momento da roda. Toda sexta-feira é dia de trazer brinquedo de casa. Na maior parte dos encontros, esse objeto/estratégia apresenta-se como elemento nas interações e relações entre as crianças sem a interferência do adulto e com o adulto. A atividade pedagógica não acontece somente na “hora da atividade”, momentos especialmente para tal, mas está presente também nas trocas afetivas, refeição, horário de entrada/saída, momento de partilhas e também nas proposições dos adultos.

Figura 12 - Compartilhando sentires.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

As crianças já estão em roda.

Kamila pede para cantar uma música e todos os amigos cantam junto: “eu fico assim sem você”...

Ana Clara também quer apresentar uma música que conhece e, ao cantar, outras crianças anunciam um nome: “Safadão”.

Arthur Lacerda é instigado pelos amigos a cantar também e escolhe a melodia em “inglês” e, alguns reconhecem: “Baby finger, baby finger...” e depois

iniciam versão em português: “papai dedo, papai dedo...”.

A professora, em seguida, inicia a música “Alecrim Dourado”.

Após as músicas, cada criança traz para a roda seu brinquedo trazido de casa e iniciam outra estratégia de brincar com o objeto.

A professora chama uma a uma, seguindo pela chamada e a criança mostra e diz características que representam o objeto: macio, áspero, cor, para que usa e serve... Enfim, os argumentos são próprios e questionáveis por quem assiste a apresentação.

A professora enfatiza na roda: “quando trazem o brinquedo de casa tem que dividir, senão não precisa trazer”.

(Registro de campo, agosto 2017).

Todos os momentos são pedagógicos e precisam ser qualificados, planejados, avaliados e replanejados (OSTETTO, 2002). As cenas indicam que na roda reside uma tensão pela proposição do adulto e os interesses das crianças. Na instituição, as práticas vividas pelas crianças contêm desiguais vozes, movimentos, gestos, narrativas e expressões, e por isso comprovam uma dinâmica que conflita em não se amoldar na organização imposta.

A roda exala sentimento como um tempo que marca a transição entre a atividade livre – espontânea – e a atividade entendida como “atividade pedagógica”; entre o movimento espontâneo e o movimento controlado; o espaço transitório e o espaço fixo; o tempo heterogêneo e o tempo homogêneo. (BATISTA, 1998). Compreendo que conflito e tensão nesse espaço transitório passam a ser o lugar privilegiado de interlocuções e mediações em torno de redefinir o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Interessante seria adotar de maneira gradual e articulada, nos momentos de ações e Práticas Educativas (ora estruturadas, ora livre, ora espontânea) o reconhecimento da importância da identidade pessoal.

As crianças estão chegando aos poucos, o desenhar livre instiga os encontros delas que solicitam folhas para desenhar enquanto estão compondo o grupo.

A cada criança que adentra ao espaço, organiza seus pertences e pergunta:

— “Posso pintar?”

Por algumas vezes ouço essa mesma fala. Recebem a folha e uma embalagem (garrafa pet recortada

que serve como organizador de lápis de cor e giz de cera) no centro da mesa para que todos utilizem. No movimento da sala, a professora está segurando quatro papéis recortados em formato de asas de borboleta. Questiona as crianças que estão presentes:

— “Quem quer pintar bem bonito e colorido a borboleta?”.

As primeiras quatro crianças que conseguiram chegar até a professora, receberam o modelo de asas de borboleta para colorir. Algumas outras crianças também demonstraram interesse, porém não havia mais desse modelo recortado. Então solicitaram folha para desenhar.

Felipe e João Victor solicitam uma borboleta para pintar, a professora informa que já não tem mais e completa dizendo:

— “Meninos querem pintar a borboleta? Só que tem que pintar bem colorida e bonita!”.

Surpreendo-me quando percebo a formação dos desenhos em cenas com lindas borboletas criadas pela imaginação própria e ganhando forma na ponta dos seus lápis coloridos.

(Registro de campo, agosto 2017).

Figura 13 - Composição – as amostras das crianças.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

A proposta, na Educação Infantil, percorre com olhar mais apurado a criança enquanto sujeito de direitos, demarcando outro tempo, que não está dado, mas que requer conquistas permanentes. (SÃO JOSÉ, 2000). E isso não é tarefa fácil olhar para o cotidiano, de forma especial para o que ocorrem todos os dias, entra em cena uma ferramenta importante nessa busca de melhor planejar as Práticas Educativas: os registros, cuja possibilidade é compreender o real e vivido, o concreto e materializado, fontes de captura do que pode ser abarcado como enriquecimento das Práticas Educativas cotidianas. Sobretudo apreender, perceber a imaginação e criatividade da criança materializando, numa abordagem investigativa, a capacidade de reinvenção, reconstrução e, com atenção especial, as apropriações articuladas aos saberes que ampliam o vivido de ser criança.

Elemento substancial para promover a prática educativa para/com as crianças, e não simplesmente para elas. Roteiros de ações não arbitrárias, em que os desejos, imaginação, expressões, interesses das crianças também sejam considerados e reconhecidos como norteadores da prática cotidiana. Olhar para a criança, registrar/perceber suas amostras (amostras em perceber o encontro das falas; o movimento das brincadeiras; a interlocução dos diálogos entre pares; compreender os significados dos traços, rabiscos, desenhos; tencionar os conflitos, negociações), refletir acerca de suas narrativas expressivas, corporais, as vozes que nos fazem descobrir e perceber melhor o jeito próprio de cada um agir no mundo. Partilhar entre crianças e profissionais da educação, interesses e necessidades, sobre o que falam, sentem, assumem, cruzam nas brincadeiras, nos movimentos, entre outras linguagens experimentar o planejar, a prática educativa a partir dos indicativos do sujeito-criança que compõe o lugar. De acordo com Batista, “A forma como as crianças se organizam permite que elas vivam seus tempos de privacidade, de prazer, de vivências partilhadas, de angústia, de alegria, de ansiedade, de descoberta, de fantasia, sem estarem sob o comando da figura de um educador.” (1998, p. 14).

Assim, é imprescindível inventar, construir espaços que harmonize conhecer os modos de ser e viver da criança, que ela desfrute dos espaços de modo pleno, pelos sentires, desafios de conviver no coletivo, na alteridade, na interação social, dando voz e vez aos seus direitos como participantes ativos na constituição de si pela instituição.

Figura 14 - Organizar pelas interações brincantes.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Algumas crianças estão se organizando enfileiradas para brincar com a professora.

São risos, abraços e puxões enquanto aguardam a vez de conseguir pular nas pernas da professora, uma a uma, sentam-se nas pernas e imitam estar cavalgando:

— *“Pocotó, pocotó” ... risos e mais risos...*

Outras crianças permanecem em seus rabiscos, absortas em imaginações apresentadas e desenhadas pelos traços.

Os centros de interesse montados por eles estão expandindo, são crianças com jogos de montar, carrinhos com pistas, pinturas com giz de cera, livros, até quando...

— *Vamos brincar no parque?*

Quando a professora solicita que organizem o ambiente para irem ao parque.

(Registro de campo, agosto 2017).

Reconhecer o universo da subjetividade como liberdade, construída a partir de interações com as diversas culturas que dividem espaço no contexto educativo, pressupõe pensar as relações educativas

pautadas pela dimensão relacional de criação, imaginação, fantasia e desalinhar fronteiras obscuras da imposição. Os profissionais da Rede de Educação de São José entendem que educar é apresentar a vida às crianças e não dizer-lhes como vivê-la (SÃO JOSÉ, 2017), consistente por uma prática que valide a pluralidade de objetivos que se quer alcançar, considerando todos os atores envolvidos no processo educativo.

Retorno do refeitório, conversa em roda, brincadeira cantada com a música:

- *“Fulano passou na ponte, chinelinho caiu do pé, os peixinhos reclamaram que cheirinho de chulé! É do seu pé beltrano?”*
- *A última criança mencionada na música fica intitulada como “chulezenta”...*
- *Vozes uníssonas para proclamar a última criança de “chulezenta” e com muitas risadas intensificando as narrativas da chamada pejorativa.*

Terminada a roda, todas as crianças são convidadas a sentar nos “lugares” nas mesas e recebem uma folha sulfite, no formato A4 na cor branca, para desenharem livremente, enquanto a professora vai chamando uma a uma das crianças para que ela pinte as mãos e depois carimbe no caderno de desenho individual, montando a capa do caderno de cada criança.

Depois do horário do parque, as crianças retornam a sala e prossegue a continuidade da primeira pintura (o carimbo das mãos).

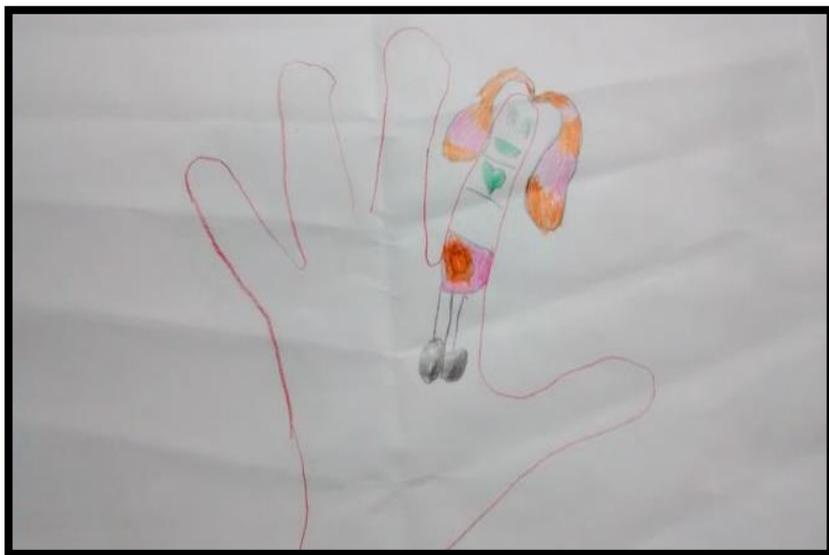
A professora solicita que desenhem um peixe com o carimbo da pintura e pintem o entorno com figuras conhecidas por eles do fundo do mar: foram sereias desenhadas para acompanhar o peixe, “matinhos do mar”, “bolhinhas de respirar”, “corações de amor”, “pedrinhas coloridas”... Enfim, narrativas acompanhadas dos rabiscos. (Registro de campo, agosto 2017).

Figura 15 - Outros contornos.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Figura 16 - “Um fantoche de mão”. (Lorena – 6 anos).



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Figura 17 - “Desenho de uma luva feliz”. (Isabelli – 6 anos).



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

A conquista pela prática educativa deixa a imaginação fluir e observar os elementos que são significativos para a criança, ou seja, o reconhecimento da identidade pessoal. Vislumbrar o olhar da criança apontado pelas descobertas ampliadas (desenhos, grafias, rabiscções, traços, significados coletivos e individuais), sendo esses eixos norteadores da prática pedagógica de modo que a representatividade seja percurso revelador e reavaliador com ênfase sobre aspectos formativos. Priorizar um “Planejamento que contemple as interações e brincadeiras, de modo que o encontro diário com crianças lhes seja garantido experiências, vivências e descobertas”. (SÃO JOSÉ, 2017, p. 24).

Importa um esforço por uma educação como sendo criadora, valorizando infâncias que desestabilizam e faz pensar práticas reestruturantes, com direcionamentos diferentes da adultez, que convida a desafiar, romper os encontros homogêneos. Distancia a homogeneidade da criança enquanto ‘aluno’ e é, na maioria, caracterizada pelo seu comportamento e nível de desenvolvimento e aprendizagem ligados à questão etária, que se torna ordenadora da composição e seriação do ensino, sendo muitas vezes ignoradas suas especificidades. (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004).

Implicam dizer que, em muitas situações, algumas práticas pedagógicas pouco se embrenham em conhecer, a partir da própria

infância, seu modo de existência no mundo, seus saberes, suas linguagens, aproximando-se pela fragmentação da norma de imposição adultocêntrica orientado por indicativos disciplinadores da escolarização. Propõe-se que a organização do dia a dia educativo, nas instituições infantis, motive-se a partir de experiências planejadas e efetivadas para/com as crianças, de configuração a superar a fragmentação e o caráter episódico de muitas atividades que são concretizadas nesse contexto. (SÃO JOSÉ, 2008).

Figura 18 - Enfrentamentos para o mesmo.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Após conversas e músicas na roda, hora de atividade na mesa. As crianças são convidadas pela professora a sentarem nas mesas e cada uma recebe o desenho de uma cobra (fotocopiada) para colorirem. Iniciam a pintura com giz de cera, cada mesa (são quatro ao total com cinco cadeiras cada mesa) recebe um recipiente com giz de cera.
Filipe: “eu fiz uma tatuagem na minha cobra!”
João Victor: “eu vou fazer um Spinner amarelo do lado da minha cobra” (spinner é um brinquedo com três pontas giratório).
Ana Clara: “A minha cobra é de amor, fiz corações. Vou desenhar esse buraquinho na grama que já fiz para ser a casinha dela”.

Maria Alice: “minha cobra está na grama, precisa desenhar a grama”.

Isadora está na mesma mesa, não faz comentários, apenas observa e faz seus rabiscos materializados por sua imaginação. Quase não ouço suas narrativas, presencio por muitas vezes ela inserida em grupos de crianças falantes, porém ela com derradeira participação silenciosa.

Moisés chama a professora e comenta que desenhou um pé de limão para ficar igual à música.

— “Você gostou professora?”...

— “Hummmm...que lindo Moisés” comenta a professora.

(Registro de campo, agosto 2017).

A criança é tomada, em algumas ocasiões, ainda por inacabamentos e predominância em pensar por ela, fazer por ela, dizer por/sobre ela, desenhar por ela, subordinando a perspicácia e a capacidade que elas têm de transformar, pois transformam os objetos e situações naquilo que querem e com bastante propriedade, expressando a sensível imaginação e criatividade.

Figura 19 - O movimento da roda pela própria criança.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

A realização da roda está definida diariamente nos planejamentos, independente do movimento do grupo e de quais interações entre as crianças, ela é organizada à margem dos sujeitos que nela participarão. Independente de sentido, pertença, curiosidade, a hora da roda precisa ser mantida por ela em si. Esse momento parece ser único, do que habitualmente se apresenta como significativo e transformador em caráter de prática educativa.

Transversalmente, nos momentos da roda, pode-se observar que a prática pedagógica privilegia algumas competências das crianças em: ouvir, obedecer, permanecer sentado. Ficando outras capacidades como criar, sentir, expressar-se através do corpo do gesto, quando aparecem, são percebidas pelo adulto como enfrentamento da prática educativa imposta pela adultez.

Figura 20 - Amostras gráficas – os contornos imaginativos.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Enquanto algumas crianças ainda se colocam na perspectiva de anunciar seus sentidos pelos gráficos tracejados, outras crianças já estão sentadas na roda com a professora e iniciam musicalidades gestuais sentados.

A professora solicita que as crianças guardem os seus desenhos na mochila e se organizem na roda sobre o tapete.

Um unísono “Aaaahhhhh” ecoa no lugar, as crianças contestando o pedido da professora. Mas, a contestação transforma-se em organização e, em alguns poucos minutos, os lugares ocupados por brinquedos, desenhos, fantasias, criações estão ocupados por vazios, estes vazios agora preenchidos por cadeiras trancafiadas sob as mesas.

Enquanto a professora não faz direcionamentos, as crianças já querem anunciar quem tem mais representatividade na comparação entre meninos e meninas que estão na sala.

Joaquim, que acabara de chegar, é solicitado que faça a contagem de quantos meninos estão presentes e anuncia a contagem de nove (9), em seguida, Maria Antônia levanta a pedido da professora e faz a contagem das meninas que compõem a roda, anunciando a quantidade contada de 10.

A professora traz para a roda o boneco “Sr. Alfabeto”.

Inicia o sorteio da “caixa das letras” com o “Sr. Alfabeto” e o contemplado foi uma criança com a ficha de cor azul.

Os meninos comemoram, pois já conhecem que será um menino o sorteado.

A professora anuncia que o nome da criança inicia com a letra “V” e pede para que os meninos que iniciem o nome com tal letra se posicionem no centro da roda.

Vitor foi muito aplaudido quando apresentado a ficha com o seu nome. Vitor foi sortear uma letra que acompanha a “caixa das Letras”, retirou da caixa a letra “K” e precisará encontrar objetos que iniciem com a letra sorteada.

*Algumas crianças sugeriram a fruta Kiwi.
(Registro de campo, setembro 2017).*

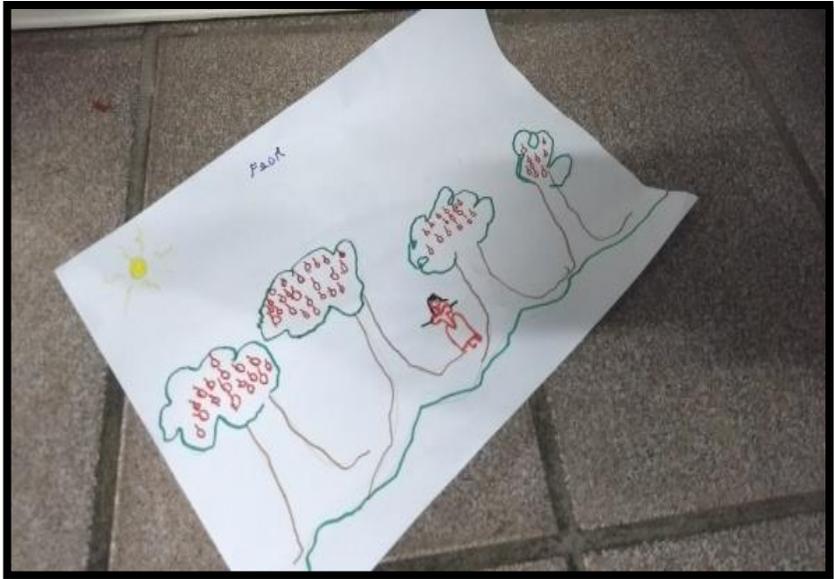
Figura 21 - O símbolo imaginativo – “Sr. Alfabeto”.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Diferentes diálogos estão inseridos no contexto da formação da roda de conversa, enquanto o adulto insere verticalmente algumas proposições, a criança imagina, cria, remexe, inverte, reproduz algumas narrativas, inventa, negocia a condição de ouvinte em potencial, ação de ampliar as formas de estabelecer critérios com a prática educativa. A criança é suscetível a modificações, experiências, atuante na realidade com competências e saberes intrínsecos de formação e constituição na vivência da infância. Ela é constituída por múltiplas dimensões de apropriação e (re)significação, composta em pertença, em condições sociais e culturais, em afetividades, em relações temporais. Ainda que essas dimensões sejam cegadas e versadas de forma fragmentada pelo adulto, mediador e intermediário entre as crianças e a prática educativa, elas vivem de forma indissociável tais dimensões.

Figura 22 - A representação, o imaginário largados.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Os desenhos tracejados pelas mãozinhas aligeiradas em querer finalizar os rabiscos depois que a professora pediu para sentarem na roda.

Algumas crianças resistem em sair dos seus lugares de imaginação contemplada pelos traços, situação que a professora percebe e comenta:

— *“Vamos crianças, depois vocês acabam!”.*

Um levante das mesas e movimentos apressados até as mochilas para guardar suas produções rabiscadas com traços dançantes que ganham forma pelo imaginário próprio, porém não compartilhado com os demais sujeitos que compõe o lugar, a não ser com o vazio das mochilas penduras na parede ou imêmorees num canto vazio, caídas ao chão.

Roda montada, organizada conforme direcionamento da professora que inicia a chamada.

Ana Clara inicia a contagem de quantas meninas e meninos têm no grupo, sentados na roda.

A professora anuncia que há mais meninas, sendo festejado pelas meninas presentes.

Arthur Lacerda comenta:

— “*Eu já sabia! Porque eu contei baixinho aqui comigo*”.

A Professora elogia sua autonomia em conduzir a contagem.

As crianças iniciam canções que conhecem e gostam de cantar com os demais do grupo.

A professora traz para a roda uma caixa colorida (Caixa Surpresa), em que as crianças retiram uma ficha com uma ilustração (imagem). A partir dessa imagem correlacionam a uma música e cantam com o grupo.

Ana Clara anuncia:

— “*Eu sei muitas músicas*”...

Cada criança recebe a caixa e retira uma ficha de dentro.

Algumas crianças resistem à posição de estar sentadas cantando e se levantam bailando o corpo pela sonoridade pronunciada pelas vozes em conjunto.

Porém, são solicitadas que organizem a roda como inicialmente.

(Registro de campo, outubro 2017).

Figura 23 - Quando o corpo fala.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

A roda da brincadeira proposta pelas crianças é interrompida por uma rotina institucionalizada e materializada pelo movimento pedagógico, alicerçado pelos registros impressos, regidos, alimentados anteriormente ao movimento natural dos encontros entre as crianças. Assume a previsibilidade institucional imposta por uma rotina, em seguir o roteiro da proposta pedagógica vislumbrada pelo adulto, ou seja, fazer a hora da “atividade pedagógica”.

Adensar o procedimento formativo docente sobre as práticas pedagógicas com as crianças, considerando que demandam, a partir da sua materialidade corpórea, uma atenção densamente assinalada para as necessidades e inscrição nos processos educativos institucionais. Considerar as diferenças, sendo olhadas, porém não percebidas, as crianças conseguem ir além do que existe como prática concreta cotidiana. As múltiplas vivências, expressões, narrativas experienciadas pelas crianças, embatem com a proposta de experiência única. A pluralidade do cotidiano institucional é imprevisível e irrompe com negociações homogêneas.

Enquanto o adulto chama para si a tarefa de conduzir, organizar e ordenar a sequência da

atividade, assumindo a função de professor, a criança por sua vez, não tem nenhuma destas obrigações e, portanto, vivencia o cotidiano como criança e não como aluno. Esta parece ser a tensão inerente ao processo educativo vivido entre adultos e crianças. (BATISTA, 1998, p. 78).

A adultez cercada de obrigações e condutas com os modos de ser/estar em sociedade, muitas vezes, engessa o olhar sensível e impossibilita perceber, conceber a influência mútua, de movimentos, de interlocuções, de brincadeiras, de expressões, de gestos entre as crianças, imbricados pelo momento de conduzir a “atividade pedagógica”. Irromper com Práticas Educativas que descaracterizam alguns momentos valiosos de interação dos sujeitos-criança, em que narrativas são apresentadas, substituindo esses encontros pelo momento de executar um ofício sugerido pelo adulto, e não de brincar com as possibilidades de interação e descoberta brincante das crianças. O direito de conhecer e significar as sensações de seu corpo nos momentos de musicalidade, brincadeira, parque, sala de referência, refeitório, higiene, utilizando a imaginação e o faz-de-conta como linguagem que elabora a forma de transformar e apreender o mundo que a cerca.

As crianças não respondem como o esperado pelo adulto, os encontros são plurais e diversificados. “Criança não é apenas o entendimento como objeto de conhecimento social, a criança é sujeito com afirmação de vida, pelos meios sociais ao qual transitam.” (Informação verbal)⁵³ Considerando a criança como plural, nos movimentos e brincadeiras que narram seus lugares vividos, situação que descaracteriza alguns enquadramentos pelos processos educativos em denotar a criança como desatenta - não prestar atenção, transgredindo regras apregoadas pelos adultos. Talvez seja preciso despir-se das próprias verdades da adultez, os julgamentos imprecisos, atentar ao lugar de trajetórias e percursos distintos ao nosso olhar e considerar o lugar que as crianças têm.

⁵³ Seminário Especial com Leni Dornelles. “Estudo da Criança e pesquisa com crianças”, realizado em agosto de 2016 no Centro de Educação/UFSC.

Figura 24 - A multiplicidade padronizada.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Regras de configurar os momentos de “atividade pedagógica” em que as crianças devem desenvolver de um mesmo jeito, começar e terminar ao mesmo tempo, assim como devem seguir os mesmos procedimentos e materiais para a concretização do trabalho. A pluralidade do cotidiano — abraçada pelo encontro do brincar e criar — embate com a prática educativa homogênea do trabalhar, produzir para ser visto. A criança agrega o que sente, percebe, interage e experiencia pelos sentires coletivos e individuais.

A padronização dificulta a criação, imaginação, fantasia e compartilhamento entre as crianças e outros sujeitos que negociam o mesmo espaço (sala de referência, refeitório, parque), enfim, padroniza a condição de sujeito em desenvolvimento de potencialidades e habilidades singulares. Essa condição atende as necessidades dos adultos restringindo muito a identidade da criança.

A “atividade pedagógica”, indicada pelas Práticas Educativas, além de ser um momento dirigido, é percebido com maior legitimidade em meio aos movimentos e encontros diários no grupo de crianças, e com máximo potencial quando apresentado impresso em folhas, cartazes, cadernos, papel pardo, ou para ocupar a pasta de atividades no fim de cada semestre. A percepção de maior importância faz-se aos momentos

dirigidos que apresentam um produto, enquanto a brincadeira acontece como um passatempo entre uma proposição dirigida e outra. Na brincadeira não se constitui um momento de controle e percepção das aprendizagens, pelo distanciamento que esse momento impera ao sujeito-criança e sujeito-adulto.

Pensar uma educação transversalizada pelos direitos, reconhecidos pelas marcas que somos no mundo, marcados por aquilo que sentimos e aprendemos uns com os outros. Práticas Educativas que convertam o mundo material em simbólico de experiências, expressões, narrativas, processo de significações do mundo externo em relação construída pelo que é internalizado. Compreender e apreender o brincar como sendo também um momento de “atividade pedagógica”, como legítimo das Práticas Educativas, e que não se separa do mundo, favorecendo a compreensão e interpretação da realidade em que se inscrevem.

2.3 Os encontros diários das crianças com as rotinas do G6

2.3.1 A rotina e as práticas cotidianas

No dia a dia, os encontros e vivência direta com as crianças institucionalizadas na área da Educação Infantil no CEI Ana Sperandio, contribuíram para questionar acerca das incompreensões que se misturavam ao cotidiano naturalizado nos percursos diários com as crianças pequenas. Impressões da empiria cotidiana fortalecida pela observação metodológica etnográfica nas relações da prática educativa.

As diferentes situações e movimentos que ajeitam a rotina na Educação Infantil têm suas intenções e formas de organização. Considerando as necessidades da criança, é essencial dentro a composição da rotina que se façam parte elementos de cuidado sendo indissociável do educar, os quais se configuram pela organização assegurada promovendo experiências diversificadas pelos/nos encontros com os pares diante momentos de alimentação, higiene, chamada, roda, leitura, projetos, hora do conto, parque, situações lúdicas e significativas, jogos diversificados como faz-de-conta, exploração de diversos materiais, ou seja, situações criativas e participativas do grupo de crianças que estimulem e fortaleçam o desenvolvimento cognitivo, social, cultural, expressivo, gestual, corporal e representativo de perceber a realidade.

A rotina pode contribuir para a diversificação das possibilidades fornecendo constructos de experienciar os elementos naturais. A estruturação ancora-se na organização do ambiente; o uso do tempo; a

seleção e as propostas de atividades; a seleção e a oferta de materiais. (BARBOSA, 2006).

O período de duração dos movimentos, da exploração dos materiais, do tempo/espaço das crianças é demarcado pelos ponteiros dos relógios que definem o cotidiano da instituição, uma forma de garantir, a partir da rotina, a ordem e a disciplina como condição para um ambiente harmônico e homogêneo.

Rotineiramente, as regras são estabelecidas por comportamentos harmoniosos de acordo com a exigência da instituição. A repetição das ações concretizadas no tempo e no espaço parecia estar endurecida/enraizada no movimento das crianças e das professoras. Tanto para as crianças quanto para os profissionais, a rotina parece estar acima das vivências reais, vividas e concretas que suplantam os assentamentos do tempo rígido e do espaço sempre igual.

A rotina, aparentemente, não se apresenta em contestação, enfrentamento entre os profissionais, não faz parte das discussões nos momentos de planejamento, em perceber algumas narrativas desencontradas, conflituosas das crianças como enfrentamento do sugerido. Há uma preocupação, por vezes, muito centrada no que fazer nos intervalos entre uma situação de aprendizagem e outra.

Nesse intento, compreendo a rotina como uma prática com diversas ações que incidem no cotidiano. A rotina permite que a criança oriente-se na relação espaço/tempo, adotando seu andamento, dando sugestões e propondo transformações, articulando entre o cuidar e educar. A regularidade ampara a construção de referências, mas ela não pode ser rigorosa, engessada, silenciosa, pois na Educação Infantil os movimentos, as relações de tempo e espaço não são únicas, sendo preciso estabelecer relações espaços-temporais diversas, rumo ao cumprimento das experiências em suas brincadeiras, investigações, narrativas, expressões como orientador para a prática cotidiana no espaço institucional. A lógica da rotina da instituição não deveria ser fragmentada, e nem tampouco separar o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo de brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outros tempos.

Abaixo segue a sistematização de observações cotidianas com o grupo G6, durante o período de junho a novembro de 2017, as quais refletem as experiências diárias vividas pelos encontros dos sujeitos-criança com os sujeitos-adulto nos enredos compreendidos pelos momentos narrados como chegada, roda, lanche, brincadeiras, “atividade pedagógica”, parque. Situações pensadas, cunhadas pelo apreciado nos diálogos, expressões, narrativas, exposição corporal verbalizada/silenciada, propostas brincantes e encontros.

A CHEGADA

Figura 25 - O movimento da chegada.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

No momento de entrada/chegada, as crianças definem o que desejam fazer, após terem cumprido com as regras de organizar seus pertences nos lugares demarcados: agenda na caixa disposta sobre uma das mesas; copo de água na bandeja alojada sobre a prateleira de um móvel; mochila pendurada em um dos ganchos identificados, fixados na parede e, com esses momentos, ganha sentido aproximado à adaptação da criança na instituição e aos pares que compõem o lugar, ao seu acolhimento inicial do cotidiano. Comumente, o espaço de tempo arrola-se com o cumprimento de regras, horários estabelecidos pela instituição, assim, busca-se avançar sobre os encontros, confrontando o rápido instante de entrada como atuação participante das Práticas Educativas e situações em que as crianças vivenciam suas experiências.

Figura 26 - Os traços livres.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

As crianças estão chegando e compondo o ambiente. Falas, brinquedos trazidos de casa, spinners⁵⁴ de diversas cores e formatos conseguem chamar a atenção das crianças que ainda continuam a chegar.

Cláudio chega com a mãe e é deixado no corredor. A auxiliar comenta sobre o aligeiramento da mãe: — “Nossa! Nem vem até a sala para conversar! Estão sempre apressados!”.

Maria Flor chega acompanhada da mãe:

— “Boa tarde, deixa eu ir lá que estou atrasada.”

E sai às pressas deixando Maria Flor na porta.

O interesse pelos spinners se desloca para o grafismo, traços, rabiscos em folha, quando a professora oferece folha para quem quiser pintar/desenhar.

Filipe vai até a mesa e pega mais do que uma folha, e a professora questiona:

⁵⁴ Brinquedo de propriedade metal/plástico com extremidades de três pontas giratórias sobre um eixo central segurado na ponta dos dedos, indicador e polegar.

— “Para quê tantas folhas Filipe?”.

Filipe a olha e diz:

— “Para fazer meu livro”.

Lucas que está sentado na mesma mesa que Filipe, se interessa em saber como faz um livro.

E inicia a explicação de Filipe:

— “Você pega uma folha grande. Você dobra no meio. Você lambe a dobra. E aí você corta no meio com a mão”.

Conforme os traços estão recebendo algumas formas, visualizo o desenho de spinners. A mesa em que as crianças estão desenhando se sentem incomodados com os sons vindos da mesa ao lado onde as crianças estão brincando com seus objetos trazidos de casa.

Cláudio se inquieta e num impulso se direciona até a mesa do lado e diz para os integrantes:

— “O barulho de vocês está incomodando aquela mesa lá”.

(Registro de campo, Setembro de 2017).

A instituição traz em si elementos da sociedade como um todo, o que urge pensar esse espaço de tempo como possibilidade de investigar a criança criativa, inventiva, reprodutora de vivências, narrativa e criadora de sentidos e sentires. Momento enriquecido para contribuir com a diversificação de possibilidades, em que a criança experiencia a pluralidade de sentidos percebidos pelos entornos: sensações físicas (calor, frio, sons, silêncios); sensações afetivas (conflitos, negociações, alteridade); sensações biológicas (sede, fome, sono, cansaço). Importa, portanto, fazer desses encontros práticas pedagógicas legitimadas pelos modos de existência e saberes que as respeitem em suas especificidades.

Figura 27 - O encontro das vozes.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

O silêncio inicial, com o ambiente vazio a espera das crianças, sede espaço para as vozes que se multiplicam e encontram outras vozes que imitam animais; carros velozes na pista de corrida; crianças cuidando dos seus bebês (bonecas); os castelos com seus preparos culinários com massinha de modelar; e a concentração da Isadora que faz notoriedade a sua presença no ambiente, não por narrativas sonoras, mas por narrativas em seus traços que anunciam cenas.

A cena capturada, registro imagético, apresenta sua expressão gráfica com a apresentação de uma princesa e um príncipe “fazendo piquenique”, conforme Isadora responde à Yasmin que se aproxima e questiona sobre os traços.

(Registro de Campo, setembro de 2017).

Na Educação Infantil, as brincadeiras, os jogos, o movimento devem fazer parte da rotina diária das instituições e aproveitada em diversos momentos do dia. Trabalhar com o movimento e expressão corporal significa proporcionar para a criança o conhecimento do próprio corpo, experienciando as possibilidades que ele oferece.

Lorena e Kamila reinventam seu brincar na casinha – Um canto do ambiente de referência, organizado pelas professoras, nomeado por casinha.

As crianças estão elaborando uma receita para produzir/cozinhar.

Encontram o caderno que se utilizam e nomeiam como “caderno de receitas”. Compartilham entre elas a receita que irão preparar.

Kamila faz a “leitura” em voz alta, para Lorena, do que irá preparar:

— *“Minha receita tem bigode em pó, cabelo picado, raspas de unha e chulé”. Lorena fixa o olhar para Kamila e não externaliza narrativas/sons, apenas uma postura corpórea que indaga o que acaba de ouvir.*

(Registro de campo, agosto de 2017).

Figura 28 - Nossa culinária.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Desafios que se colocam diante dos profissionais diariamente em perceber as minúcias das narrativas externalizando contextos, saberes, experiências que complexificam os modos de estar/conviver nas materialidades que cercam o cotidiano institucional.

A RODA

Figura 29 - Organização em roda.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Observando o lugar, constituído pela rotina diária, pude registrar alguns movimentos em que as crianças não utilizavam tempos-espacos diferentes para realizar as situações de desenvolvimento dirigido e/ou interagir com grupos de faixas etárias distintas. Esses encontros dirigidos habitualmente eram efetivados na sala de referência e aconteciam todos os dias com tempo de duração semelhante. Lugar balizado entre a chegada das crianças e o horário do lanche.

A professora solicita que os brinquedos sejam guardados e que o grupo, como um todo, organize o ambiente.

Após a organização, que acontece de forma bem participativa e rápida, todos se posicionam em roda sobre o tapete.

Roda ajeitada, a professora inicia a chamada com auxílio de fichas com a escrita do nome de cada criança em “Caixa alta” e com a primeira letra em cor distinta das demais letras que constituem o nome de cada criança.

Meninas estão com fichas (papel) na cor rosa e meninos apresentados os nomes em papel na cor azul.

Alguns reconhecem o nome das crianças apresentados pela professora e com a letra inicial, associam a outras palavras que conhecem pela sonoridade semelhante.

Muitas crianças já apresentam facilidade em relacionar os sons às grafias. Entretanto, percebi algumas crianças com desafios em articular o som de algumas letras.

Quando a professora apresenta o nome do João, outra criança faz relação: “professora, é a letra J do ‘jacalé’”.

Depois do habitual movimento da chamada com as fichas, iniciaram as músicas de recepção: “Boa tarde amigos...”

Em seguida, iniciam a contagem das crianças que estão presentes na roda. Contagem em que as próprias crianças conduzem.

E fazem a distinção de quantas meninas e quantos meninos estão compondo a roda. Em seguida, alistem qual maior representatividade entre meninos e meninas.

(Registro de campo, junho de 2017).

Figura 30 - Fichas dos nomes.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Os lugares associados aos encontros, movimentos, foram observados por mim juntamente com as crianças e, por esse olhar, consegui registrar/perceber narrativas negociantes, expressões, gestos e linguagens, convívio encharcado de alteridade e assinalado pela diversidade, valores sociais e culturais, construção da identidade, cooperação e cruzamento das sonoridades constituintes de cada sujeito.

As narrativas expressam sentimentos, necessidades, incômodos e lugares desconhecidos não percebidos apenas pelo contato visual do outro. Percepção demarcada pela sensibilidade dos sentires na direção de corresponder o cotidiano junto às crianças. Externalizar sensações está imbricado na relação de conseguir articular sentimento e fala anunciante.

Figura 31 - Os diálogos observados.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

A professora inicia a roda cantando músicas de “boa-tarde” e brinca com palmas ritmadas para que as crianças consigam reproduzir os sons apresentados pelas palmas.

A roda musicada é interrompida com narrativas da Maria Antônia.

Ela se assusta com o dente que está quase caindo e pelo orifício entreaberto na gengiva. As professoras percebem a liberação de um líquido sanguinolento.

A auxiliar a leva até o lavabo (pia comprida com torneiras enfileiradas fixadas na parede) para enxaguar a boca e tomar uma caneca de água.

Tentativa de acalmá-la apresentando sua imagem refletida no espelho e percebendo que o dente está ainda preso por uma pele bem resistente.

Em seguida a professora pede para que uma menina (Yasmin) faça a contagem de quantas meninas estão presentes na roda e, pede para um menino (Nathan) faça a mesma contagem de quantos meninos estão na roda.

Yasmim conta e diz que há na sala 10 meninas e Nathan confere que há 09 meninos, o grupo de

*meninas comemora que há mais meninas do que meninos.
(Registro de campo, setembro de 2017).*

É necessário rejeitar a ideia centrada em si (adulto) e ao senso comum, e tangenciar por transformar a prática, agir renovando apegos onde a relação entre adultos e crianças sejam destacadas e participadas, tendo em vista, que regras devem ser construídas e reconstruídas, assinaladas de modos diferenciados. Qualidade em transgredir os silenciamentos inscritos na instituição reside em alargar a multiplicidade de encontros, contribuindo para o enfrentamento de todo e qualquer desenho de violência contida nos espaços. Reescrever e cunhar outras formas de constituir o cotidiano infantil é um dos meios para dar a rotina outro significado pelo olhar do sujeito-criança. (BATISTA, 1998).

HORA DO LANCHE

Figura 32 - Hora da refeição.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

*A auxiliar entra na sala anunciando que o lanche está servido e que podem sair.
A professora solicita para que iniciem a organização do ambiente de referência.*

— “Agora⁵⁵ está na hora do lanche”.
Ouve-se um unísono “haaaaaaaa” das crianças!!!
Apesar da contestação, organização do ambiente e das crianças enfileiradas, ajeitadas para se deslocar até o refeitório.
Quando me dirijo até o ambiente em que as crianças estão dispostas (refeitório), deparo-me com um cenário inquietador, mas não pronuncio questionamentos para não ser invasiva na postura a qual tenha sido a mola propulsora de tal organização.
O que presencio são duas mesas organizadas, separadas por uma mesa central. Em uma extremidade localizo a mesa composta apenas por meninos, na outra extremidade oposta, avisto apenas meninas compondo outra mesa.
É servido achocolatado e pão de forma, com margarina ou com doce. As crianças já recebem as canecas com o achocolatado medido e dosado pela professora. O pão é servido em pratos distintos, com doce e, em outro prato, pão com margarina.
(Registro de campo, agosto de 2017).

A rotina do sistema institucional de horários combinados utiliza-se para contemplar todos os grupos que compõem o CEI – organização de horários por grupo – devido ao espaço reduzido e funcionários insuficientes, impondo práticas e rotina engessadas que direcionam o grupo para outro movimento. O tempo na instituição parece ser recortado minuciosamente: há um tempo pré-determinado para adultos e crianças. Comer na mesma hora, banhar na mesma hora, dormir na mesma hora, brincar, sentar, falar/ouvir e aprender.

O profissional muitas vezes acaba por seguir o sistema, das relações que se estabelecem pelos movimentos imbricados a essa sequência em que ele não planejou, mas que aceita desde a efetivação do planejamento até o momento da prática no cotidiano da instituição, sob condição de não conseguir realizar sua prática pedagógica.

Figura 33 - Alimentação do corpo e da alma.

⁵⁵ “Agora”, termo usualmente estabelecido para as rupturas e ensaios a outros movimentos para o grupo. Agora é hora do lanche; agora vamos organizar a sala; agora vamos ao parque...



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Figura 34 - O diálogo que sustenta.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

No refeitório, as crianças se organizam entre pares e grupos, nas mesas conforme desejam (afinidade,

continuar diálogos...) após escolherem a refeição que cobiçam experimentar.

As falas, narrativas, brincadeiras, gestos com os membros superiores, permitidos pelo movimento/momento, são percebidos.

Ouçõ uma criança falar para a outra:

— *“Come mais e fala menos”.*

Outro grupo tenta iniciar uma brincadeira cantada, mas não consegue continuidade das demais crianças que dividem/compõem a mesma mesa.

Surge uma voz mais aguda que rejeita a brincadeira de cantorias e fala:

— *“Eu não tô brincandoooooo... agora não é hora de cantar”.*

(Registro de campo, julho de 2017).

A criança não é rígida por fragmentos de horários, tempos e cortes. A magnitude com que as crianças habitam a hora da “atividade livre” faz com que muitas delas continuem envolvidas com as brincadeiras e apenas algumas atendam à ordem dos adultos para guardar os brinquedos, brincadeiras, sonhos, narrativas em caixinhas e iniciem outro recorte do cotidiano, como sentar para lancha emoldurando silenciamentos não compreendidos no lugar pertencido de ser criança. Outras crianças conectam a interlocução do adulto com a fantasia da expressão de criança e fazem as duas coisas ao mesmo tempo.

As crianças que querem lancha não deixam de fazê-lo. O que muitas fazem é sair da brincadeira para lancha e depois voltar para continuar brincando. O imaginário infantil não é corrompido ao tempo dos ponteiros, a continuidade dos pensamentos e ações manifesta-se pelo faz de conta em brincar. “O corpo da criança pequena, em movimento, vai, dialeticamente, articulando as dimensões corpórea, afetiva, expressiva, emocional e cognitiva.” (SILVA, 2012, p. 223).

Partindo do pressuposto, considerando o tempo de permanência diário das crianças inseridas no contexto coletivo da Educação Infantil institucional, espreita-se o olhar sobre a organização desse espaço delineando a convicção de mirar a relação entre o que é indicado pelo profissional e o que é vivido pela criança. Conjecturar a construção do cotidiano como eixo estruturante pelas/nas interações, brincadeiras, experiências nas quais as crianças possam construir e apropriar-se de conhecimentos nas relações com seus pares que negociam, regem e trocam no mesmo espaço.

A construção de novos/outros conhecimentos alude, por parte do profissional, escolher, preparar, pensar, planejar, mediar e organizar o conjunto das práticas e interações. A organização do trabalho pedagógico deve fazer com que a criança aproprie-se do mundo dos objetos e das relações. O sujeito-criança precisa de um lugar onde se sinta acolhido, seguro e atendido, capaz de lidar com suas cobiças e em seus tempos, num ambiente rico em experiências, efetivo para a constituição de sua identidade. Portanto, o tempo também está nessas relações, e o tempo da creche “[...] parece estar alheio aos adultos e às crianças que nela atuam. Estes atores, com funções distintas neste contexto, parecem sofrer a opressão do tempo rígido e regulado por forças outras que não eles próprios. No entanto, adultos e crianças sofrem diferentemente essa opressão.” (BATISTA, 1998, p. 64).

Apreendi que adultos e crianças têm olhares diferentes sobre alguns momentos da rotina e sobre o que seja brincar. Ressalto que não tenho a expectativa de que adultos e crianças devam e desejam fazer as mesmas coisas. Isso contraria a ideia das relações sociais de alteridade entre sujeitos que possuem experiências distintas, papéis e funções assinaladas no contexto institucional.

AS BRINCADEIRAS

Figura 35 - O interagir livre.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Observo que as crianças chegavam aos poucos e enquanto isso acontecia, as professoras consentiam o interagir de forma espontânea com os brinquedos trazidos de casa, na intenção de deixar o grupo se compor por completo, com as 22 crianças que integram essa faixa etária do grupo. As mesas de brincadeiras estão se ajeitando, algumas crianças escolhem interagir com os jogos de madeira em outro movimento, o grupo se interessa com bonecos robôs, espadas e aviões. As vozes, vezes, sentires, narrativas é mais percebido na formação do grupo de algumas crianças que negociam a interação.

Argumentam, combinam, rejeitam, reafirmam combinados, enfim, ajustes de grupo em negociação de parcerias pelos brinquedos.

Ana Clara:

— Vou fazer pizza.

Sofia:

— Deixa eu falar! Adoro pizza!!!

Yasmin:

— Eba! Adoro!!!

(Registro de campo, junho de 2017).

Este tempo de brincadeiras tem como característica ser o momento em que as crianças promulgam trocas, narrativas, expressões, sentires e não são balizadas, percebidas em inúmeras vezes durante o brincar pelo adulto que está próximo. Tais ações não são consideradas no ensejo de cunhar outros olhares, apesar de essas cenas revelarem o que as crianças têm de vivido, experienciado, e por vezes, a brincadeira livre ainda é considerada como forma para passar o tempo. “Ocupar” as crianças enquanto os adultos estão envolvidos em outras organizações como: verificar/ responder recados nas agendas, organizar material de apoio para o próximo indicativo de movimento pedagógico para as crianças, aguardar a chegada das crianças que compõem o grupo, ou seja, um ocupar o tempo até outra prática da rotina legitimada pedagógica, uma atividade dirigida.

Na sexta-feira, mesmo sendo o dia escolhido para as situações, movimentos livres, em que as crianças poderiam trazer seus brinquedos preferidos de casa para brincar, a escolha dos parceiros e as brincadeiras estavam restritas ao espaço do ambiente de referência do grupo. O tempo e o espaço, como habitual, eram aconselhados pelo adulto, respeitando a rotina dos outros dias da semana.

Figura 36 - Olhos atentos.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Riqueli chega e comenta, enquanto guarda seus pertences (agenda, copo para água e mochila) nos seus lugares:

— “Vida difícil!”

A professora indaga o porquê da narrativa e, com olhar espreitado, Riqueli responde:

— “Todo dia fazer a mesma coisa”.

E fica atenta em observar o movimento do grupo que já está interagindo com os brinquedos trazidos de casa.

As professoras solicitam que os brinquedos sejam colocados sobre as mesas, pois irão para o lanche. Cada criança se responsabiliza em guardar objetos, brinquedos e mobília nos respectivos lugares já demarcados pelas rotinas diárias.

Jogos de montar em caixas na prateleira, brinquedos de casa nas mochilas, algumas cadeiras erguidas sobre cabeças e levadas até as mesas que faltam para compor o jogo cadeira/mesa, alguns bonecos arranjados em outra prateleira.

(Registro de campo, julho de 2017).

A construção de um conjunto de regras e combinações entrelaçava-se em um esforço de tornar um ambiente de práticas tranquilas, homogêneas e harmoniosas. As regras pareciam arranjadas para que as crianças se comportassem de acordo com as exigências da instituição e não a partir das suas indigências cognitivas, afetuosas, motoras, interacionais, motivadoras, expressivas, brincantes, exploratórias, entre outras.

E por esses campos de formação, pela rotina brincante, do brincar, experienciar, brincando com o faz-de-conta, experienciando o real e vivido, os sujeitos-criança são capazes de resolver situações de conflito, desafios, pois, “cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.” (BRASIL, 1995, p. 28).

A brincadeira é para a criança a mais preciosa configuração de aprender e a conviver com os pares, a dividir ideias, combinados, objetos e brinquedos. Na Educação Infantil, porém, entende-se que é preciso trabalhar numa perspectiva de humanização, valorizando a experiência, os sentimentos e emoções e a própria espontaneidade infantil.

Figura 37 - A espera.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Na cena, captada durante a espera pelos indicativos e intenções da professora na roda, as crianças optaram por ocupar o tempo com movimentos que não estavam cunhados pelo planejamento e registros de uma rotina pela prática educativa, mas que são importantes para elas: o brincar experienciado com os pares, diálogos que são efetivados e percebidos entre eles, negociações/narrativas que são compreendidas pelo movimento próprio das crianças. A prática educativa não vislumbra esse momento como possibilidade de compreender a singularidade no plural dos encontros. Constatam-se, também, que esse momento, pela forma como está organizado e como é conduzido diariamente, parece estar naturalizado pelos adultos.

Figura 38 - O imaginário infantil.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Ana clara, cuidadosamente, retira um saco de tecido colorido da mochila. Esse movimento desperta a curiosidade de algumas crianças que se aproximam dela para descobrir o que tem no embrulho de tecido.

Ana Clara comenta:

— *“É um quebra-cabeça profi, e precisa de muito espaço para montar, porque é grande!”*

Após montado e conhecido o que se tratava o brinquedo e a imagem, a brincadeira já foi transformada em outras possibilidades, em obstáculo para saltar.

O quebra-cabeça das princesas (imagem de algumas princesas ilustravam o jogo), foi transformado em um lago para poder pular sobre ele.

As crianças que estavam envolvidas pelo imaginário do lago, se posicionavam em distância, preparam corrida para conseguir impulso e pular sobre o quebra-cabeça, ou seria agora um lago repleto de jacarés?

Enfim, a nova intenção era conseguir saltar sobre o objeto que ganha representatividade pela criatividade das crianças que interagem entre si.

(Registro de campo, julho de 2017).

A conduta dos adultos (profissionais) evidencia que, para eles, esse é um momento em que não precisam dedicar-se para as crianças e, até mesmo, planejar, promover, consolidar Práticas Educativas efetivando um ambiente acolhedor para contemplar as formas de expressão do corpo vivido das/entre as crianças. O momento parece adquirir uma marca de impessoalidade nas relações entre o adulto e a criança, a ponto das crianças entrarem e saírem dos seus enredos sem serem percebidas. Do ponto de vista do adulto, o momento parece cristalizado como um dos segmentos da rotina a ser cumprido. Ou seja, é apenas mais um dia como qualquer outro e não um novo dia, diferente de todos os outros dias na vida de cada um e, de todos.

São as crianças que assumem a posição de protagonista no cenário do brincar, do que farão, com quem fazer e como fazer, as escolhas próprias. A prática educativa nesse momento é de autoria dos encontros entre as crianças, sem a necessidade do adulto em sugerir como precisa ser realizado. O adulto abstrai-se na função de inquirir uma prática de atividade e não consagra o encantamento de ser ao menos um espectador do cenário. Importa atentar quanto aos espaços da instituição, em especial “A sala passa a ser um grande palco cujo cenário vai sendo organizado de acordo com as necessidades exigidas pelas situações que as próprias crianças vão criando. [...] As crianças constroem regras, temas, ocupam dentro da sala vários ambientes simultaneamente.” (BATISTA, 1998, p. 56).

Figura 39 - Representações, fantasias e brincadeiras.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

As crianças incorporam com potencialidade as fantasias, elementos que adornam seus corpos.

Refiro-me a potencialidade, pois o mundo imaginário é intrínseco do ser criança e suas infâncias singulares.

Enquanto as professoras continuam a organização do que irão atribuir como prática pedagógica naquela tarde, demarcada pelos seus registros, as crianças se encontram e se enchem de curiosidade nos adereços dos pares, nos tecidos, nas cores, nas formas e texturas, quantidade de saias que formam as fantasias das meninas, martelos, escudos, máscaras, botas...

(Registro de campo, outubro de 2017).

Todos os dias, os momentos de brincadeiras/“atividades livres”, acontecem em um mesmo movimento sendo considerada uma prática de rotina cotidiana. O adulto não dirige nenhum movimento e as crianças brincam com jogos, bonecos, livros, fantasias, brinquedos dispostos nas prateleiras, enquanto as professoras organizam o momento posterior, estimado como prática pedagógica legitimada com as atividades dirigidas.

Figura 40 - Objetos e narrativas.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

O ponteiro do relógio apresenta o momento de organizar o ambiente. A professora interpreta os ponteiros anunciando outro movimento.

As crianças guardam além dos brinquedos, suas memórias, desejos, pensamentos e seguem a ordem do momento indicado pelo adulto.

As mesas com jogos, pinturas; os cantos com carrinhos e pistas; as fantasias imaginativas de princesas, príncipes, super-heróis; o espaço da casinha; todos se transformando pelo vazio, pois estão todos os corpos estão se ajeitando sobre o tapete em formato de círculo (roda) para ouvir outros direcionamentos.

(Registro de campo, agosto de 2017).

O adulto retoma o direcionamento a si, pelo movimento pedagógico engendrado na rotina e regras institucionais, e por vezes invisibiliza o momento livre de brincadeiras e interações, arranjo importante de observação das narrativas dos sujeitos-criança. É preciso, portanto, ultrapassar a ideia que o desenrolar da brincadeira é fugaz, pelo contrário, é uma composição de saberes e sentires fundamentais para a

criança. Atento para que, em alguns momentos, diante de uma rotina pedagógica que condiciona algumas Práticas Educativas, a brincadeira é interrompida a qualquer período para ser iniciado um novo movimento, sem que haja preocupação com as construções das crianças naquele momento.

Acredito que a “atividade livre”, ou seja, o movimento vivido entre os sujeitos-criança com as possibilidades do lugar, proposta essa também inserida na rotina cotidiana, precisa ser considerada como possibilidade de compreensão das singularidades das trajetórias das crianças, e não somente como meio de manter as crianças ocupadas até o momento da atividade considerada legítima, pois ao que parece

O tempo da atividade livre acaba sendo definido pelo adulto mais em função da sequência da rotina e menos em função da criança que está brincando e das relações efetivas de interação, de troca, de interlocução, de representação de papéis que se dão entre elas naquele momento. (BATISTA, 1998, p. 62-63).

Portanto, faz-se urgência repensar os próprios movimentos pedagógicos das rotinas institucionais, e perspectivar uma organização que pautar o desenvolver do andamento presente, o que ocorre no instante e não somente ao próximo momento. Especialmente no que diz das brincadeiras, porque, “A hora da brincadeira para quem não participa dela e, mais ainda, para quem não percebe as relações que são travadas no seu interior, parece não ter a mesma dimensão de quem participa, de quem organiza, de quem constrói o enredo, as regras, o espaço.” (BATISTA, 1998, p. 62-63).

Figura 41 - Enredos construídos.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

No tapete da sala a professora coloca um jogo de peças coloridas de encaixe para as crianças materializarem as fantasias imaginativas em instrumentos brincantes.

Arthur Lacerda monta algumas peças coloridas em conjunto e diz:

— *Olhem! É uma bengala!!!*

E inicia a representar com expressões corporais em corcunda, com passos lentos e uma das mãos nas costas, imaginando como se fosse um idoso.

As demais crianças que interagem no mesmo espaço comentam:

— *“Olha!!! É um velhinho!!!”*

São espadas, bonecos, armas, bengalas, escudos, flechas, varinhas mágicas. O imaginário infantil dando forma ao jogo de peças coloridas.

Joaquim vem até a professora e diz:

— *“Prof. o Cláudio fez uma espada e uma arma!”*

A professora o observa e, ao mesmo tempo, sem haver qualquer pronunciamento da professora,

Cláudio já transformava, reestruturava sua formação inicial em outro formato, suas construções em outras formas.

— *A minha espada é de fogo (Lucas).*

— *A minha é de luz (Arthur Lacerda).*

— *Poder do fogo duplo (Joaquim).*

— *Eu tenho uma varinha mágica e vou transformar sua chave num porco. (Nathan)*

— *Você pode testar minha varinha. (Arthur Eduardo)*

— *Eu quero que esse cadeado se transforme, vira uma lesma. (Cláudio)*

A professora entra na brincadeira e com uma varinha, montada pelas pecinhas, diz:

— *“Vou transformar os meninos em príncipes para falar bem baixinho”.*

Cláudio pega sua construção em formato de chave e coloca sobre o peito de Arthur Eduardo e diz:

— *“Vou abrir seu coração!”*

Arthur olha para Cláudio e diz:

— *“Não pode porque está fechado, ninguém pode entrar, está cadeado”.*

(Registro de Campo, novembro de 2017).

Reflico acerca dos conflituosos e diferentes significados, compreensões e percepções de tempo, brincar, brincadeiras, movimentos regidos e organizados por crianças e adultos inseridos num mesmo espaço. Acredito que, enquanto o adulto é regulado por um tempo, uma rotina amordaçada e determinada por um itinerário que precisa seguir, a criança enfrenta essa temporalidade em uma relação de experiência, descoberta, apreensão e formação de outros enredos e significados. Portanto, crianças e adultos têm funções distintas a cumprir nesse contexto e nesses tempos. A necessidade e preocupação das crianças é o de brincar. O tempo da instituição parece ser estranho aos adultos e crianças que nele habitam. Os sujeitos (crianças e adultos), com lugares distintos nesse conjunto, pintam suportar a exploração do tempo rígido e gerido por forças outras que não eles próprios, e adultos e crianças lidam diferentemente com essa opressão.

“ATIVIDADE PEDAGÓGICA”

Figura 42 - Diálogo com os traços.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Todas as situações envolvendo a ação da criança sejam elas Práticas Educativas, atividades pedagógicas ou propostas lúdicas, contribuem de forma direta ou indireta para a constituição da identidade, da alteridade e do partilhar entre os pares. Planejar habitualmente tipos diversificados de situações, como dialogar, expor narrativas, relembrar vivências, pintar, desenhar, construir, ouvir músicas, dançar, modelar, folhear livro, são alguns elementos de estratégias lúdicas para o desenvolvimento integral da criança. Assim sendo, importa possibilitar que a criança (re)construa experiências pelo corpo vivido, deixá-las desvendar situações desafiadoras, problemas diários de negociação entre os pares, realizar/resolver situações sozinhas, modos de perceber seu crescimento e competências. A rotina carece ser organizada possibilitando dar atenção aos cuidados individuais específicos da infância e situações de aprendizagem, cabendo aos profissionais da instituição elaborar estratégias pedagógicas para que o tempo seja empregado favorecendo o desenvolvimento e apreensão das experiências das crianças.

Determinadas especialidades necessitam ser lançadas quando se discorre a expressão rotina, tais como a ideia de repetição, o período

dilapidado, o conjunto de ações e a produção cultural de organização da cotidianidade. Barbosa (2006, p. 149) presta importância aos ritmos e a repetição na organização das rotinas, fazendo referência aos ritmos biológicos e sua relação com a rotina:

A repetição não é uma criação dos adultos; ela é algo observável nas brincadeiras infantis. Repete-se um jogo para aprender a fazê-lo, brinca-se na areia várias vezes para fazer um castelo cada vez maior. É na repetição que se constroem e consolidam determinadas estruturas mentais. É também repetindo situações, como no jogo do faz-de-conta, que se consegue desempenhar um papel diferente, ver o mundo com outros olhos.

O tempo vivido pela criança, nas práticas diárias da rotina que separa o tempo da atividade livre do tempo da atividade dirigida parece não se consolidar quando olhamos para as ações e reações das crianças no cotidiano. Contemplar os movimentos narrados pelas ações e reações das crianças, perante o que é indicado, permite dizer que tanto a variedade de ritmos quanto a multiplicidade de experiências materializam-se num espaço que anseia a homogeneidade e ao engessamento, predicados da rotina institucional.

Figura 43 - Fazer coletivo.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

As crianças estão interagindo com seu faz de conta individual, coletivo, entre pares. São brincadeiras imaginadas, vislumbradas pela fantasia, magia de ser um super-herói, um navegador com seu barquinho de papel desenhado em uma folha, uma princesa em um enorme castelo.

A professora anuncia:

— *Está na hora de guardar os brinquedos e podem guardar as folhas (desenhos) na mochila. Vamos fazer uma atividade.*

Algumas crianças anunciam:

— *Ahhhh!!! Mas agora!!! Ainda não terminei meu desenho!!!*

A professora reafirma:

— *Depois vocês terminam. Agora vamos pintar a mão.*

— *Eu não quero pintar a mão, quero pintar meu desenho. (Nathan)*

Uma a uma, as crianças eram chamadas pela professora que, pintava a mão de cada criança e depois a carimbava sobre o papel do caderno individual.

(Registro de campo, agosto de 2017).

É importante salientar que não temos o entendimento de que seja possível eliminar a hierarquia entre saberes, acredito ser possível, sim, constituir uma relação de encontros, narrativas e múltiplas possibilidades interessadas em promover o (re)conhecimento do outro. Nesse diálogo, poderá haver complementaridades ou contradições. O que cada saber contribui para tal diálogo é o modo como orienta uma dada prática de interlocução entre os sujeitos.

A construção de estratégias comunicativas nesta direção coloca-se como base para o estabelecimento de relações de troca cultural de sentido horizontal de compartilhamento, necessário à compreensão de pontos de vista diferentes, mas que convivem num mesmo espaço e tempo – seja nas situações de investigação, seja nas ações de intervenção sócio-educativas. (ROCHA, 2010, p.16).

Ao esclarecer as configurações no âmbito institucional, a construção de estratégias, atividades que propiciem a experiência completando o momento vivido, integrando o ato, o pensamento e o

sentimento. Esses pressupostos conduzem uma decisão por deixar as crianças falarem, garantia de sua participação, momentos em que a criança anuncia e experiencia as texturas, as cores, as formas, movimentos de descoberta consentida pela apropriação expressiva corporal. Talvez seja o momento de romper com Práticas Educativas de fazer por elas, com o intuito de humanizar as rabiscagens próprias das crianças com a finalidade de promover atividades legitimadas por papéis impressos. Imprescindível permitir situações de encantamento para as crianças, assegurando a forma de participar e contribuindo para respeitar seu ritmo, capacidade de agir e expressar os sentires e as vivências significativas.

Figura 44 - Os tracejados guardados.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

A criança tem necessidade de ser sensibilizada para o mundo dos sons, dos sentires, das expressões, gestos, vozes, vezes, quanto maior a sensibilidade para tais dimensões, maior será a integração, o desenvolvimento motor, a memória, a criticidade e a atenção em constituir outros olhares. Cabe ao profissional/adulto criar, favorecer, instigar situações de aprendizagens com horizontes compreendidos pela concepção que as crianças possam vivenciar esses momentos. O exercício de ser criança materializa-se por suas criações nos cotidianos que

atribuem sentidos e significados a partir da produção cultural na qual estão inseridas.

Figura 45 - Instigar a curiosidade.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Depois da hora do lanche, as crianças adentram ao espaço de referência. Estão em roda sentadas sobre o tapete e a professora questiona sobre o fim de semana.

— “Quem foi passear com a família no fim de semana?”

Algumas crianças relatam ter brincado em casa, outras foram ao shopping, outras para não ficar sem falar nada na roda, repetiam a fala de um amigo.

A professora ganha a atenção do grupo quando relata sua experiência em ter visto um “lindo livro” de contos infantis.

— “Há muitos lugares bonitos que visitamos lendo os livros!” (Professora)

Depois as crianças são convidadas a prestarem atenção na história contada, pela professora, sobre a amizade e respeito.

Em seguida, iniciam a pintura com giz de cera, cada mesa (são quatro ao total com cinco cadeiras cada mesa) recebem um recipiente com giz de cera. As professoras indicam que querem “desenhos bem bonitos e coloridos”.

Algumas crianças investem formas, traços rabiscados movidas pela imaginação, recebendo estímulos das professoras e outras crianças preferem os encontros carregados de risos, diálogos, toques, abraços... ainda sentadas na organização sobre o tapete.

Os registros gráficos percorrem traçados pelas bonecas representando amizade entre as meninas: Yasmin: eu estou desenhando minha amiga que eu adoro, a Isadora.

Maria Antônia: Eu também quero ser sua amiga, você pode me pintar aí no seu desenho.

As crianças riem e brincam com a possibilidade de criar seus cenários definidos pela imaginação tangenciados pela emoção do carinho com/pelo outro.

(Registro de campo, setembro de 2017).

Para diferentes crianças, podemos identificar diferentes infâncias, igualmente legítimas em suas especificidades, que considera primordial criar espaços para a manifestação das práticas culturais dos vários grupos de interação. Ressalto a importância de romper com práticas irrefletidas que articulam propostas homogêneas nos espaços, brincadeiras, segregando as características de cada grupo social. A criança é sempre vista de cima e compreendida pelo adulto que narra sobre as trajetórias, impõem significados, narra possíveis sentimentos das crianças, sem ao menos ouvir a sua voz. Saliento a reflexão acerca de contextos que já reconhecem a criança como criativa e criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito produtor de cultura.

HORA DO PARQUE

Figura 46 - Processos individuais ou coletivos.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Os encontros das diferenças culturais, da diversidade e multiplicidade de atos, brincadeiras, expressões, narrativas engendradas pelos muitos encontros das crianças e faixas etárias distintas esbarradas e consolidadas no momento parque.

Brincadeiras singulares, coletivas, sozinhas, em grupos, em pares, de encontros e movimentos próprios da vontade de participar do momento.

Vejo Arthur Lacerda e as brincadeiras isoladas ou prefere se inscrever na organização/brincadeira de algumas meninas?

Movimento repetido em diversos momentos de encontros entre o grupo.

(Registro de campo, setembro de 2017).

O momento endereçado ao parque inscreve-se em um contexto mais amplo, em que o corpo aparece como protagonista de ações de controle, sustentados por orientações individuais e coletivas, externa ao indicativo do sujeito-adulto. O adulto observa muito e interage menos, esse movimento indica uma observação de atendimento para resolver situações conflitantes que possam não ser resolvidas entre os sujeitos-criança envolvidos.

Figura 47 - Fantasiais abstraídas.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Enquanto estou envolvida pelo enredo dos encontros no grupo de algumas crianças no parque, avisto em outro contexto mais a frente, alguns meninos sentados próximos da professora. Os brinquedos que compunham as fantasiais (martelos, espadas, escudos, máscaras...) foram retirados das crianças. A fantasia do brincar com os adereços estava criando desconfortos físicos e queixas de alguns incômodos entre os pares. Situação em que a professora os deixou por algum tempo sentados para “respirar” sem os brinquedos. (Registro de campo, outubro de 2017).

O palco dos encontros, materializado pelo momento parque, estabelecido pelas ações e relações das crianças descreve parte de uma imprevisibilidade dos sujeitos-adulto nas possibilidades e constrangimentos inevitavelmente condicionados pelos sujeitos-criança que experienciam a sua condição de criança, infância, alteridade, conflitos e negociações. O espaço, lugar habitado, comporta expressões de criação, repetição, imaginação, ludicidade, afetividade, corporeidade nas/pelas

experienciações sendo livre na temporalidade na construção do brincar. É pelo brincar que as crianças resolvem conflitos, relacionam fatos e ocorrências vivenciais, experienciam o mundo e internalizam organizações que o cerca.

A brincadeira para a criança é a forma mais valiosa de compreender/apreender a estrutura convencional/real e representação social, atribuindo significados e possibilitando outro contexto formativo de experiências culturais, no sentido de uma gradual apropriação dessa representação. O desafio está nas diferentes linguagens em evidência no movimento afetivo, corporal, expressivo que se encontram, especialmente, no momento parque.

Figura 48 - Outras possibilidades.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Resistências e enfrentamentos aos indicativos dos adultos também se apresentam na configuração desses encontros. A emergência de superar para além da proposta do adulto aspirando individualidade, liberdade confirmam a construção por experiências celebrando a identidade pela multiplicidade de encontros. Surgem aqui reflexões acerca da importância em afirmar sua voz e seu corpo num ambiente coletivo que se baseia na diversidade de relações em diálogo entre social, cultural e vivencial pelos sentires próprio.

Figura 49 - Composição - Brinquedos esquecidos.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

A professora anuncia ao grupo de crianças que brincavam no ambiente de referência:

— *“Vamos para o parque, levar o brinquedo trazido de casa, mas não pode brincar nos brinquedos do parque, só será usado o espaço”. As brincadeiras, como sugeridas pelas professoras, aconteceram por alguns minutos, porém aos poucos, alguns foram rompendo com a exigência/indicação e começaram deslocamentos para os brinquedos e brincadeiras mais espaciais. Os brinquedos esquecidos para a exploração dos espaços.*

Percebendo a intenção e necessidade do grupo a auxiliar que orientava/observava o momento faz outra sugestão.

— *“Só não irão encher os calçados com areia”. A auxiliar explica à professora quando retorna do seu intervalo de café que “eles não querem e não fica muito tempo sentado”.*

A professora apenas concorda e orienta que:

— *“Não quer correndo atrás dos balanços e não quer que corram”.*

Como segurar um corpo que necessita extrapolar as possibilidades e habilidades que constituem essa infância?

Os encontros foram acontecendo de forma natural e as parcerias entre as crianças se alternando.

Percebo que há uma segregação entre os grupos. Meninas brincam com meninas e meninos com meninos. Não visualizo a troca entre os gêneros. Os meninos são mais amplos nos espaços: correm, pulam, saltam, se jogam dos brinquedos mais altos resistindo aos direcionamentos das professoras quando “solicitam para não correr”.

(Registro de campo, julho de 2017).

Afinal, a criança não é um objeto ou um arbusto que pode ser moldada ou aparada conforme direciona o adulto que interage com interferências imaginativas, simbólicas entre corpo, movimento e jogo. Ao contrário, é um ser de empreendimento que atua com o fato, com as capacidades e os saberes que lhes são próprios e são edificados nas suas andanças.

A rotina, da forma como está estabelecida, dificulta, e muito, mas não impede totalmente que as crianças vivam seus tempos próprios e suas diversidades de ritmos. Embora elas vivam na clandestinidade, ou

seja, sem a parceria do adulto, que olha, mas nem sempre vê. Ou vê, mas nem sempre consegue ir além do que já existe como prática concreta do dia-a-dia da creche. (BATISTA, 1998, p. 74-75).

Contudo, as crianças criam condições de manifestações, rompendo com uma ordem simétrica institucional. O espaço não é apenas uma realidade física com definidas extensões, mas ela (a criança) representa algo quando se manifesta suas ações e reações, experiências com a dimensão corporal dos sujeitos. Tudo passa pelo corpo: suas dores, aflições, frustrações, desejos, alegrias; as crianças falam com o corpo e nesse diálogo com o adulto há a dificuldade de interlocução, em que para o sujeito-adulto está centrada no verbal expressivo.

Diversas articulações entre corpo, gesto, movimento, afetividade, encontros, pares, têm contribuído para a construção e consolidação de sensibilizar a escuta dos sujeito-adulto para os sentires das crianças. Transformações que apontam a necessidade de organização, disposição, arranjos espaciais e sistematização pedagógica sobrepondo concepções, valores culturais de silenciamento estabelecidos como naturais. Nessa ordem, não se pode considerar para as Práticas Educativas apenas os momentos de modelagens, rabiscos, traços, rodas, impressões fotocopiadas, mas legitimar as relações e aproximações de afetividade, diálogos, narrativas, expressões, movimentos, gestos, enfim, corporalidade em todas as expressões, silêncios e representações que anunciam sentidos das crianças.

São realidades que os campos disciplinares ensinaram a observar e segregar, separar em caixinhas, denotando diferenciação, distinguindo e criticando, julgando vivências, desconstruindo o pensar dos sujeitos-criança. Distintas e múltiplas são as situações em que, na instituição de Educação Infantil, há um tempo determinado para cada situação, uma preocupação explícita em deixar tudo organizado e preparado para o próximo passo. Uma espera para a próxima indicação do adulto que encaminha o que será desenvolvido com o grupo, descaracterizando o brincar como situação representativa entre os direcionamentos pedagógicos legitimados.

3. O CORPO INSTITUCIONALIZADO

A partir do plano onde pisam nossos pés, considero pertinente organizar, conjecturar sobre o corpo em movimento nos espaços institucionais. Não atentar olhar de cima, aquém, obscura aos acontecimentos, mas estar mergulhada em falas, representações e movimentos das infâncias em contexto institucional.

Arrisco-me a conduzir narrativas, escritas a partir do lugar em que favorece estranhar o que parece óbvio, apontar caminhos possíveis de descortinar, reinventar e tornar plural, subjetiva a verdade e as certezas sobre os corpos assinalados pelos silenciamentos, docilização e as violências, defendida pela forma da expansão da corporeidade com os quais constrói lugares na existência arraigados nas relações sociais e contextos vividos.

Escrita amparada pelos lugares visitados, vividos, observados e registrados num tratado em não adequar, enquadrar o outro pelas minhas demasiadas convicções circunstanciais, mas descrever os ocorridos, deparados, trazendo experiências nos múltiplos modos de interpretar a vida pelo experienciar do outro. Para distintos sujeitos-crianças é possível identificar distintas infâncias, identificação da criação não estática, mas dinâmica, estabelecida pela interação com os pares e também com os adultos.

As manifestações dos movimentos das crianças serão apresentadas, no desenrolar textual, nos contextos institucionais apreendidos pelo debruçar metodológico da etnografia, localizando algumas reflexões acerca da violência, dos silenciamentos e da docilização do corpo na Educação Infantil.

3.1 VIOLÊNCIAS: (IN)VISIBILIDADES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS

O tema inspirador para essa escrita tem implicação na diversidade de formas sobre as violências, configurações das desigualdades sociais, espaços de participação, interlocução na superação da complexidade de constituir a totalidade de um corpo que sente, fala, pensa e age. Não perder de vista a construção de variáveis do convívio social.

Um espaço (vazio, insensível) transformando-se em lugar, imbuído de estímulos ao alcance da travessia das relações interpessoais, colocamos na perspectiva de tecer uma instituição de trocas, respeito ao outro a partir do conhecimento de si. Experienciar com mais intensidade os ensaios infantis em seus encontros pela alteridade, superação do

pensamento de esvaziamento e apagamento que subordinam o agir da criança, lugar de agenciamento das infâncias, movidas pelo acometimento de aprender/apreender por singularidades subjetivas.

As crianças tecem formas de viver e ler o mundo, passando a fundar lugares imagináveis para experiências, marcados originalmente pela corporeidade, gestos, narrativas dessemelhantes, afetividade e pelas emoções imbricadas pelos modos de convivência. Na instituição calhamos com/entre muitos “outros” que passam a conformar o campo das relações afetivas. (MATURANA, 1998).

Figura 50 - Procura de sentido.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

As crianças, correm, pulam, experienciam o espaço aberto do parque. Os encontros, as narrativas, os pares, as formas singulares de contemplar/explorar o lugar.

Percorro as lentes de observador/pesquisador para os encontros, buscando elementos, diálogos, negociações, formas brincantes de exploração expressivo-corporal.

Avisto Sofia sentada em determinado espaço sozinha, olhar ao horizonte e não lhe chama à atenção a agitação do cenário.

Rememoro o seu comentário e negação, no momento de interação na roda, quando relata:

— “Não quero cantar as músicas, não sei cantar!”

Negação em participar da música ensaiada, há alguns dias, com as crianças do grupo para apresentação no “Festival de Valores”.

Momento de repetições da mesma melodia preparando encenação aos pais.

Sua condição expressiva agora é, sentada, sozinha, pensativa e observando, situação por mim capturada, registrada. Ambiciono saber quais são seus pensamentos, descobrir a voz interna pulsante, as inquietações, poder narrar (é preciso?) o que vem da própria criança.

Mas, nesse pulsar indeciso no lugar que ocupo, me posiciono apenas em observar aquele sujeito-criança, aquele corpo estático em gestos corpóreos. Deixar fluir por si narrativas expressivas, gestuais, sonoras que poderia sinalizar o que ainda estava indefinido, ou definido?

O outro sabe por si e o externo pode julgar equivocadamente pelas aparências. Poderia haver desassossegado por devaneios, pensamentos ou dúvidas, ou apenas um momento seu de interlocução com seus pensamentos, vivências extra-institucional?!!

Fico atenta no movimento das outras crianças que rodopiam próximas a Sofia. Essas não se aproximam. Seria o caso de ela ter ficado ausente por algum tempo da composição do grupo? Tal afastamento das relações cotidianas poderia ter distanciado com afinidades e situações brincantes entre pares?

Enfim, os devaneios agora são meus. Tentando narrar a condição alheia. Tentando dar significação ao movimento próprio.

*Depois de algum tempo, Sofia se desloca até alguns brinquedos para manusear na areia e se concentra nas suas composições desenhadas, rabiscadas na superfície arenosa do parque.
(Registro de campo, setembro de 2017).*

Silêncios banalizados, movimentos pedagógicos que nos aprisionam em velhas tradições e, fatalmente, aprofundam nossa cumplicidade, movimento constante de luzes e sombras, ver e não ser visto. Sugiro ouvir, ver, tocar, perceber aqueles que silenciados, negamos maior atenção. Reconhecer tais saberes sugere abarcar como os mesmos são silenciados, como as presenças sociais que estão inscritas nas experiências de vida dos nossos outros da instituição tornam-se ausentes de nossas inquietações e como o convívio na educação desperdiça existências, portadora de múltiplos significados, para os processos da constituição humana. (PIMENTEL, 2011).

Perpetrar superação das muitas violências do esvaziamento da participação das crianças pressupõe convivência solidária, participação do coletivo, adultos e crianças, interessados em ir além das fronteiras e responsabilidades imediatas com regras. Instituição preocupada com a integridade física das crianças para não se ferirem conduzindo o corpo a engessamentos de movimentos e experiências de trânsitos corpóreos, calcadas em tornar mínimos os esvaziamentos e submissões, importa, então, ampliar nossa percepção sobre aquilo que é banalizado, subsidiar o processo de “escuta” e de “olhar” as crianças em respeito do que sabem e acreditam sobre o mundo. As divergências abordadas com respeito materializam a importância sobre a diversidade em um grupo de “estar-junto-com-os-outros.” (SOUSA; LIMA; MIGUEL, 2010).

Sentir o corpo expandido, destas vivências que pode narrar-se com movimentos e irromper como um meio de divergir, de desgostar como resposta a uma contrariedade que é capaz de refleti-la.

Figura 51 - Imaginação e simbologia.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Lucas organiza brincadeira com fichas coloridas. Faz seleção de fichas separando-as para as crianças que se organizam no mesmo espaço: Arthur Lacerda, Arthur Eduardo, Carlos Nathan. Na brincadeira criam símbolos para as cores das fichas. Lucas diz:

— “As fichas empilhadas são os sanduíches. Cada cor é um tipo de alimento.”

Nathan monta seu sanduíche: “amarelo é o queijo, vermelho é o tomate e esse aqui é o alface (ficha verde).”

— “Preciso de um prato para colocar a bolacha”, diz Miguel com três fichas na mão.

Miguel já cria um banco e avisa aos amigos que interagem na mesma brincadeira:

— “Olha, olha! Um banco.”

Lucas observa a apresentação e organização das fichas e diz:

— “Só tu mesmo Miguel”.

— “Cara, olha aqui mano, meu sanduíche tá ficando manero”. Nathan chamando a atenção dos

pares para observar sua composição com as fichas coloridas.

Os sanduíches são deixados de lado, a brincadeira proposta por Lucas agora é:

— *“Vamos brincar de mercadinho?”.*

Joaquim chega próximo ao grupo e pede algumas peças para brincar também. Inicia a negociação por quantidade de peças que cada criança tem.

Lucas têm algumas peças dentro de uma caixa de sapato e diz:

— *“Pede para Miguel, ele tem bastante.”*

Miguel olha para as peças que possui e diz:

— *“Eu tenho pouquinha peça Lucas, tu tem muita dentro da caixa escondida, tu dá pro Joaquim.”*

Joaquim fica insatisfeito ao perceber que Lucas oferece míseras três fichas, assim num impulso, puxa a caixa das mãos do Lucas e pega mais algumas peças deixando Lucas irritado.

Lucas empurra Joaquim, algumas vezes, dizendo:

— *“Não pode pegar sem pedir”.*

(Registro de campo, novembro de 2017).

Fundamental compreender a instituição como lugar atravessado pela multiplicidade cultural, afetiva, expressiva, classe, gênero, histórica, território construído de corpos recriados, reinventados pela pluralidade de encontros, entornos e contornos complexos e necessários pela busca do respeito e trazendo experiências hora abandonadas, alteradas e trocadas. É na relação com os diferentes personagens que cruzam nossa história – pai, mãe, amigos, pares, professores – que nos tornamos quem somos (ROSA, 2011).

Nossos corpos não estão imunes ao que acontece no cotidiano, os gestos que se encontram, conformam e confrontam entre os sujeitos; as narrativas, expressões e silêncios ponderados por indicantes; os diferentes sentidos, sentires e externalizações; a presença do outro como possibilidade do complexo cenário das relações humanas. A presença do outro é fundamental para experienciar os desejos, os diferentes modos de vida ao corresponder a sensibilidade das expectativas em nossa própria existência. Avaliar o quanto contribuímos para a desconstrução de preconceitos, desigualdades e vulnerabilidades em não perceber o outro na construção de relações mais éticas. “Se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam.” (FOUCAULT 1993, p. 306). A escuta desenhada, banhada por caminhos,

que privilegia o que o outro diz, orienta uma prática educativa atenta, audível e sensível às informações do campo, do outro e das relações. As violências silenciadas inscrevem marcas que persistem desafiar nossos argumentos explicativos nas inquietudes peregrinas de expandir a visibilidade em cruzar as tantas atrocidades ao corpo expressivo, na/pela cultura negada.

Inúmeras manifestações de violências corporificam-se nesse espaço, atravessadas por experiências importantes para a formação humana, identitária, como experienciar, vivenciar os encontros significativos, construir amizades e saberes. (MORAES, 2011).

Figura 52 - Esconderijo da chuva.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

O dia vira noite, com a chuva e densidade das nuvens.

As professoras brincam com o imaginário infantil, as crianças são induzidas pelas narrativas:

— *“Fiz uma mágica, fiz o dia virar noite”.*
(Professora)

Lorena discorda e anuncia:

— “*Não prof. é porque já tá na hora de os pais vir pegar a gente!*”

O tempo como medida de ações e relações. Não pelo tempo cronológico, mas o tempo anunciado pela condição de luz, clima, refeições, cansaço...

Lucas diz:

— “*Não prof. escureceu cinza por causa da chuva, depois vai ficar dia de novo*”.

(Registro de campo, novembro de 2017).

A tentativa de pensar de outro modo o que já pensava antes abre, como possibilidade, um desprender-se de si mesmo. Deslocar de um lugar onde habitavam algumas certezas sobre a infância, para um outro, desconhecido, imprevisível, rompe a linearidade do tempo e nos põe a pensar a infância com corpo e ganha presença na esfera da vida social. (LIMA, 2011).

Permitir perceber, dar luz aos movimentos da infância que despertam nossa curiosidade. A contribuição da pesquisa, assentada pela observação dos entornos, poderá oferecer um conjunto de práticas de controle de um corpo no qual se empreenderá uma forma de saber e, conseqüentemente, de poder.

Algumas crianças se organizam no momento livre, sem indicativos diretos das professoras. O poder de negociação está alicerçado pelos encontros das crianças.

Filipe sugere uma brincadeira às crianças que estão próximas a ele: “Pedra, papel e tesoura”.

Algumas crianças não sabem como brincar, então Filipe inicia explicação ao grupo.

— “*Ohhhh!!! Galera vou explicar uma vez só: o papel enrola a pedra, a pedra amassa a tesoura e, a tesoura corta o papel*”.

Brincadeira cantada realizada com o movimento das mãos. Disputa-se o mais forte a ser apresentado.

Enquanto cantam: “pedraaaa, papellll e tesouuuuuraaaa... as mãos se apresentam no centro da roda em algum formato: como tesoura (dedo do meio e indicador abertos em formato de tesoura), como papel (mão espalmada aberta) ou como pedra (mão fechada com todos os dedos dobrados em direção a palma da mão). Um formato

apresentado pode quebrar o objeto da outra criança”.

Sempre pertenci à curiosidade de entender/aprender como seria essa brincadeira e agora estava encharcada de explicação por uma criança ditando o ritmo dos encontros.

Em seguida, Filipe explica outra brincadeira, a da “Garrafa”:

— *“Pessoal é assim, você gira a garrafa e quando ela parar apontando para alguém tem que fazer um mico, ou dar um abraço, ou cantar, ou dar um beijo em alguém...”.*

Algumas crianças que inicialmente não queriam participar e assistiam de fora da roda brincante, se sentiram provocadas a pertencer à brincadeira.

Nathan gira a garrafa, ao parar, está apontada para Yasmin, que prefere dar um abraço no amigo do lado.

Yasmin gira a garrafa que direciona o bico para Isadora, que prefere cantar uma música.

Quando Isadora gira a garrafa e para, está apontando para auxiliá-la da sala que decide abraçar e beijar os pares laterais.

(Registro de campo, novembro de 2017).

As relações de poder estão em constante movimento de reversibilidade. O modo como o poder age sobre as pessoas, compreendendo “[...] a diversidade de tentativas feitas por diferentes tipos de autoridades para agir sobre as ações dos outros” com o objetivo de atingir “prosperidade nacional, harmonia, virtude, produtividade, ordem social, disciplina, emancipação, autorrealização e assim por diante” (ROSE, 2011, p. 49).

A criança inaugura e resiste às arbitrariedades dos limites que para si são traçados. A instituição ocupa espaço e lugar num tempo cultural afetado pelas experiências sociais, logo ela produz apropriados estilos de apreender e descobrir os mundos pelas lentes da corporeidade, do cognitivo pelos diversos materiais dispostos, pelos dispositivos simbólicos constituídos pelos espaços, pois proporciona o encontro com as diferenças.

Figura 53 - Narrativas literárias.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

São corpos marcados e pulsados pelo inacabamento, aspirações, imperfeições, alteridade, partilhas, improvisações, processos abalizados por saber sentir o habitado, tecendo valorosos olhares a trafegar pelas arquiteturas sociais. Todos os locais em que vivemos interferem na constituição do nosso corpo, todas as pessoas são constituídas por ele e, muitas vezes, desconsideradas e/ou invisibilizadas. Quando valoradas a representatividade do expressivo-corporal nas/pelas narrativas, gestos das infâncias, rompe-se com a tentativa de silenciamentos de suas histórias assinaladas em seus corpos, registro que vai além das marcas possibilitando a compreensão dos enredos e recriando sonhos. Manifestações artísticas que despontam sintonias com os jeitos como cada um contempla e compreende o mundo.

Importa refletir possibilidades de romper com os determinismos performáticos que instituem condutas de miséria afetiva e expressiva, combater as violências, no âmbito da vida coletiva que transitam nos espaços, determinando movimento de interlocuções, de linguagens variadas, que dilaceram as corporeidades, impetrando a fragmentação em corpo e mente. Contextos coletivos engendrados pelas relações, interagindo posturas e condutas, afetando ao outro.

Ao silenciar o gestual, expressivo simbólico, invalida-se também sua origem, sua memória histórica, o movimento, a expressividade, na mímica da liberdade e de probabilidades de criar e recriar contextos. O corpo apático, submisso, abaliza o contorno de enfraquecimento de criação, imaginação e invenção da criança. A supressão do corpo nas situações de aprendizagem e desenvolvimento caracteriza-se pela descorporificação do sujeito, que passa a desconsiderar o próprio corpo nas relações com as demais possibilidades socialmente construídas. Negligenciar o corpo, ação, o simbólico criativo e expressivo pelas experiências vividas e sentidas, é negar as trajetórias de vida real que marcam o corpo, a mente e o conhecimento.

3.2 SILENCIAMENTOS: LEITURAS NAS AUSÊNCIAS

Existir é uma forma de expressão, expansão da corporeidade, o sujeito pertence a si e aos outros com os quais arquiteta lugares na experiência. Aprender com os silenciamentos evoca os corpos para uma compreensão sensível, sugere ver, sentir, ouvir, tocar, perceber os silêncios oprimidos ou perceber a ausência de compreensão da sua existência.

Entre os mundos das infâncias, a instituição apresenta práticas corporais, expressivas e rotineiras contribuindo para uma reflexão a partir do reconhecimento/interpretação acerca dos silenciamentos. Situações observadas simultaneamente no cerne do movimento das “Práticas Educativas” e das “Rotinas”. Esse processo reflexivo, talvez seja um caminho para romper com algumas práticas de silenciamento, compreendendo a indissociabilidade das dimensões expressivo-motoras, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. Não fragmentar a criança, como já assegurada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), nas possibilidades de experienciar o mundo pelos sentidos em sua totalidade corporal. Assim, como indica Wallon (1995), a afetividade, motricidade, inteligência e formação do eu como pessoa comunicam-se entre si o tempo todo. Não se separam em partes, a formação acontece através de um conjunto de fatores. Estudo da pessoa (sujeito) completo, tanto em relação ao caráter cognitivo quanto ao caráter afetivo, motor e relação entre os pares.

Figura 54 - Roda cutia.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Algumas crianças resistem ao pedido da professora para brincarem nas mesas sentadas.

Iniciam a se formar grupos para algumas brincadeiras que agitam o corpo, o movimento, a musicalidade e gestos com suas fantasias.

Algumas crianças: Isabelli, Kamilla, Yasmim e Sofia brincam de roda cantada: “roda cutia de noite de dia o galo cantou e a casa caia...”

(Registro de campo, outubro de 2017).

Neste momento, no lugar em que ocupo como pesquisadora, reflito acerca dos modos como as crianças travam seus enfrentamentos, resistindo à solicitação de estarem sentadas, envolvidas pelas fantasias e musicalidade, experimentam bailar o corpo pelo balanço das vozes.

A Educação Infantil garante como eixo norteador as interações e as brincadeiras postulando experiências que promovam conhecimento de si e do mundo, por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão de individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças, os quais consagrados por um corpo concreto, que não é inerte, mas impulsionado por paixões despertado pelos sentires. Para Foucault (1997), o corpo é um

ente, composto por carne, ossos, órgãos e membros, isto é, matéria, literalmente um *lócus* físico e concreto. Essa matéria física não é inerte, sem vida, mas sim uma superfície moldável, transformável, remodelável pelos sentires, sensações, imitações.

Sentires estranhamente apreendidos pelo processo de formação dos adultos que adornam e banalizam a formação do sujeito-criança. Silenciamentos engendrados pelo distanciamento entre professores e famílias.

Despertou-me incompreensões o aligeiramento das famílias, no momento da entrega/entrada das crianças no CEI (instituição).

Não percebi despedidas, não percebi encontros, diálogos com as professoras que aguardam os sujeitos-criança que compõe aquele ambiente.

O que percebi foram algumas crianças deixadas pelos corredores, adentrando, cruzando os mundos (família/instituição), a abertura (porta), sozinhas, ou ao longe um familiar que acena com as mãos erguidas ao alto, articulando pelo gesto, “já está aí a criança”.

Estranhamento com cenas capturadas pelas lentes de quem está em pleno questionamento dos entornos, dos encontros, dos inquietamentos.

(Registro de campo, agosto de 2017).

Figura 55 - A espera dos pares.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

São estabelecidas controvérsias e contestações, emergem discursos e imposições, multiplicando resistências eficientes de interpelar os sujeitos-criança em suas identidades silenciadas, transformadas, moldáveis. As diversas dimensões do movimento da criança possuem uma enorme diversidade de significados, que se manifestam por jogos, representações, danças, brincadeiras, fantasias entre outros, identificados como formas de reprodução, num elemento primordial que contribui para o pensamento da criança.

Figura 56 - As brincadeiras negociantes.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

As crianças iniciam interações, brincadeiras livres sobre o tapete.

Algumas crianças brincam de “bombardear” o amigo com um “pummm”.

Alguns brincam de alongamento instigando os pares a participar.

Miguel aproxima-se de um grupo de crianças e quer participar da conversa, mas é impedido por Lucas:

— “Você não pode ficar aqui!”.

Miguel o olha e diz:

— “Você não manda na brincadeira”.

Joaquim o interfere e diz:

— “Vou empurrar, vou empurrar!”

E com as mãos erguidas sobre o peito de Miguel o empurra, afastando-o do grupo.

(Registro de campo, setembro de 2017).

O corpo não transporta consigo apenas semelhanças físicas e biológicas, mas está impregnado de marcas da localização social em sua constituição, o que somos pelas origens experienciadas e vividas em

relação ao gênero, a etnia/raça, classe, religião... Origens sociais que exprimem no interior das organizações padrões e normas para conter esse corpo, tangenciado pela identidade, imposições conscientes ou inconscientes que instauram como normalidade. Anterior à ação sobre o meio físico, sobre o espaço, o movimento age sobre o meio humano, mobilizando as crianças por meio da imaginação e da expressão, isto é, da dimensão afetivo-corpórea. (WALLON, 1968).

Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais dos grupos ao qual pertencemos. (LOURO, 2000). Logo, o desenvolvimento integral da criança dimensiona suas finalidades de educação e cuidado considerando as formas como as crianças vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem, manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares.

Figura 57 - Leitura das ausências.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Adentro o ambiente de referência, como habitual no horário demarcado para a chegada das crianças no turno vespertino. Estou em meio ao silêncio, apenas rompido pelos ruídos externos (carros, transeuntes, buzinas...) devido ao trânsito local que compõe o entorno do CEI.

Estou registrando o ambiente por imagens (a sala de referência) quando ouço uma fala que ecoa no corredor:

— “Não pode tirar foto não!” (risos)

Perorro o olhar a procura de perceber o narrador e vejo a vó da Kamila (D. Oneide) adentrando pelo corredor de acesso a sala.

Quando cruzamos o olhar, ela está em risos e me acaricia com um abraço.

Sente-se a vontade para me narrar um cenário que vivenciou com um familiar na época em que lecionava.

— “Fiz fotos dos meus alunos fazendo atividade, quando era professora, e fui perguntada por que estava batendo foto.”

Salientou que quando publicou algumas imagens de suas crianças foi questionada pela postura e proibida de repetir a conduta.

Elogiou-me pela perseverança em continuar a acreditar na educação.

(Registro de campo, setembro de 2017).

Compreendi, em sua fala, a potência em não desistir do que acreditamos, pois mesmo tendo experienciado essa vivência, não a abafou de perceber a importância de algumas Práticas Educativas. Confesso que esse processo de pesquisa e as tantas narrativas que dele vieram, suscitaram-me inquietude e despertar de sentimentos ambíguos. Contentamento, por passar o sentimento de confiança para os familiares também oriunda da área/ciência que acredito — a educação — porém um misto sentimental, com nuance de tristeza, por compreender na narrativa da avó, legada desse cenário, é família e constituidora deste ambiente institucional, a sua condição de desacreditar em mudanças num espaço/lugar legitimado para a transformação.

Lugar de transformações atravessadas pela corporeidade, experiências, expressa de singularidades, sentimentos, explorando o mundo, estabelecendo relações que implicam conhecimento sobre si, sobre o outro, sobre o universo cultural e social. A primeira expressão, comunicação entre as crianças acontece nos sentires corporais e, nesse processo vão, gradativamente, conhecendo e aprendendo a empregar a linguagem, utilizada pelos adultos. Contudo, é preciso reafirmar o respeito de maneira a contemplar os encontros de criação, inovação, produção, linguagens, orientando as Práticas Educativas. Alguns “conteúdos culturais e suas diversas linguagens socioculturais e políticas podem, por

um lado, reproduzir as relações de controle, dominação e disciplina existentes na sociedade”. (SILVA, 2012, p. 226).

Os entrelaçamentos das experiências vividas pelo corpo, junto aos seus pares, na direção de uma educação que permita a criança conhecer sensações e necessidades físicas, psicológicas, sociológicas e biológicas e, que sempre, serão permeadas pelo simbólico de uma cultura, constituindo suas singularidades em relação ao outro, suas identidades pessoais e sociais. Levando-me a pensar que, “Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas.” (LOURO, 2000, p. 14). Assim a condição em transgredir os silenciamentos inscritos na instituição reside em alargar a multiplicidade dos encontros, contribui para o enfrentamento de todo e qualquer desenho de violência contida nos espaços. Esse, legitimado pela finalidade de promover a corporalidade, narrativas, expressões, relações e dimensão afetiva dos/entre os sujeitos (adultos e crianças), agentes e vítimas dessas violências.

Figura 58 - Expressões, narrativas corporais.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Assentada em um espaço no ambiente de referência que conciliasse observações e registro sem interferir no movimento das crianças, sou acometida por espirros.

Tento ser o mais silenciosa para não interferir, promover ruídos aos encontros.

Percebo, em uma mesa próxima, Maria Alice a me observar, não pronuncia narrativas, vocábulos, porém me oferta um olhar carinhoso emoldurado por um largo sorriso.

São as expressões da infância que cultivam, expressam narrativas silenciosas pelos gestos e, percebidas pela sensibilidade do lugar do investigador.

(Registro de campo, outubro de 2017).

As experiências e vivências engendradas pelo sensorial do corpo acontecem na relação com outros pares próximos às quais a criança convive. Os sentires, pensares e percepções do/através do corpo acontecem nas relações e nos modos como se referem a ele e as nomeiam nos modos de cuidado, atenção, expressão, sensibilidade. A centralidade do corpo é na Educação Infantil, ainda com maior relevância, pois é ele o destinatário das Práticas Educativas de cuidado e educação, de modo que se faz necessário garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais.

Figura 59 - Imaginação com contornos. Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.



Na cena acima, parece que o interesse das crianças está anunciado pelos jogos de madeira (peças pequenas em formatos e cores diferentes, confeccionados em material de madeira). As crianças criam formatos, estruturas, equilíbrios com as peças organizados no espaço sobre a mesa. Conforme as crianças vão chegando, livremente, escolhem qual mesa irão interagir. As crianças organizam-se em duas mesas com a mesma escolha de brincadeira, jogos de madeira. Percebo as meninas concentrarem em uma mesa e os meninos no lado oposto.

A professora solicita que organizem a sala para compor a roda de conversação.

As estruturas, empilhamento com os jogos (peças) em madeira confeccionada pelas crianças são desmontadas se configurando, eximindo nesse momento em um amontoado de pecinhas, sem a simbologia aplicada até pouco tempo.

(Registro de campo, novembro de 2017).

Os significados conferidos à infância e ao poder que se exerce sobre ela são resultados de um processo de construção social, dependem de um conjugado de possibilidades que se ajustam em determinado momento da história, são instituídos socialmente e amparados por discursos, nem sempre homogêneos e, em inesgotável transformação calhada no interior de relações de poder. A educação institucional é abarcada por estratégias e elementos presentes na cotidianidade das crianças, dos longos períodos em espaços fechados nos ambientes de referência, na submissão à rotina que condiciona os ritmos do corpo, no espaço e tempo designado às atividades propostas, exerce o governo da infância.

Governar, no ponto de vista foucaultiano, é estruturar o eventual campo de ação dos outros, portanto “refere-se ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre o seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir”. (FOUCAULT, 2004, p. 164). Assim sendo, o sujeito é o principal alvo e objeto do poder, que tem como meta, a tarefa de acionar nos corpos características de docilidade. Docilidade que homogeneiza um grupo, uma classe, vidas que interagem e expressam sensibilidade amordaçada por sistemas.

3.3 DOCILIDADE HOMOGENEIZADA

O lugar institucional caminha por trilhares muito tênues em incentivar o reconhecimento desse corpo de sentidos naturais, e no mesmo

instante, contê-la por organizações e padrões sociais locais engessados pelas regras de conduta que limitam o experimentar, as possibilidades dessa matéria concreta que sente o mundo ao seu entorno. “Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2004, p. 126).

A resistência infantil encontra formas de descortinar algumas condições de poder quando impetra vivências, descobre possibilidades e inunda-se na fantasia aguçada pela curiosidade e fortalecida pelos encontros com os pares. O corpo em movimento produz força, expressão, linguagens (expressões corporais) durante o processo de desenvolvimento, distanciando do discurso de poder disciplinador, e desafia a liberdade, momentânea, de expressividade trabalhando para satisfazer seus desejos. Importa compreender a ação no limiar da relação sujeito-objeto, sujeito-espaco, força imaginativa da ação expressivo-corporal.

Figura 60 - Corpo, luz e sombra.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Percebo o encontro de algumas crianças que se movimentam e riem do que estão articulando com os pares.

*Aproximo-me para entender o contexto.
O encontro acontece entre Lorena, Maria Antônia
e Isadora brincando com suas projeções de
sombra, na incidência do sol ao corpo de cada uma
formando contornos no solo.
São movimentos diferentes e constantes,
descobrimo as diferentes formas corpóreas
projetadas em contornos no solo arenoso.
Abraçam-se, levantam os braços, se colocam de
lado, de frente, de costas e brincam com os dedos.
Ficam por algum tempo nessa interação até a
chegada de Miguel que colide com uma delas
enquanto corria com as demais crianças.
(Registro de campo, setembro de 2017).*

A partir de uma definição distinta, um esforço didático democratizado em realizar/perceber/contemplar cada uma dessas dimensões (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social, cultural, natural/natureza) como núcleos da ação pedagógica legitimada, para além dos planejamentos homogêneos, caracterizado por indicativos uníssonos, é possível uma alteridade em diálogo.

Figura 61 - Sol no teatro.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Após o lanche as crianças retornam ao ambiente de referência.

Orientadas a formar a roda, sentadas em círculo sobre o tapete, conversam (a professora induz questionamentos) sobre a visita ao Teatro, ocorrida na tarde do dia anterior.

São solicitadas/indicadas pela professora a reproduzir por desenhos, as personagens que compunham a apresentação teatral.

Algumas crianças são sucintas em seus traços e desejam, sem sucesso, entregar a folha o mais rápido para poder juntar-se aos pares no tapete.

A professora indica:

— “Quero desenhos bem bonitos e coloridos”.

Algumas crianças continuam seus traçados, recebendo estímulos das professoras e, outras crianças preferem os encontros carregados de risos, diálogos, toques, abraços... na organização sobre o tapete.

As crianças que costumemente são adeptas, gostam dos tracejados coloridos deslizantes nas folhas, são as que ficam mais tempo na execução da proposta de representação gráfica vivenciada. (Registro de campo, setembro de 2017).

Percebo no movimento do grupo de crianças, que se encontra sobre o tapete, narrativas expressivas do contexto percebido no teatro, formas de externar o vivido diferente do proposto pela impressão única, homogênea sobre a superfície do papel. Brincadeiras que dispunham representações vividas na tarde anterior. Portanto, importa refletir em como harmonizar experiências corporais amplas e finas, ritmadas, desafiadoras, livres, em que as crianças constroem conhecimento de si, sobre o outro, sobre o universo cultural e social. Subverter a docilização do corpo regido por normatizações, pois a lógica política da disciplina é criar um ambiente no qual seja impensável outro cenário, quase uma aberração. A disciplina expõe regras, cabendo aos corpos cumpri-las. Trata-se de suspensão legalizada e aceita, vista como necessária e prudente, pois aqueles que não respeitam o "contrato social" (os anormais: o monstro, o indisciplinado, o concupiscente) devem sofrer as penas que o contrato estipula para quem não o cumpre. Atravessa a punição do físico para compor um cenário de controle do corpo por meio de leis sociais e pedagógicas aceitas.

Figura 62 - Dia de chuva.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

Os encontros são diversos, intensos pelo brincar, agitado pelas vozes abertas pelas negociações de regras nas brincadeiras criadas a partir do que o ambiente dispõe e a imaginação da criança vislumbra. Aprecio, permito-me perceber, visualizar o grupo brincando e intensificando as formas de expressar: sejam eles pelos desenhos, os movimentos nos contextos gerados por jogos; as representações sociais em casinha; os carros e aviões com super poderes. As falas são mais percebidas nos grupos que organizam as regras de alguns jogos. A brincadeira, os movimentos e expressões corporais ganham amplitude na medida em que os encontros são fortalecidos com mais adeptos, crianças participando da mesma brincadeira.

As crianças que estão brincando, transitando pelo ambiente são convidadas/orientadas pela professora a cuidar da intensidade das vozes.

— “Vamos organizar as brincadeiras. Vocês estão falando muito alto. Está chovendo e fica muito barulho com 22 crianças brincando no mesmo espaço, é muito volume!”

As crianças que estão interagindo assentadas nas mesas desenhando e brincando com bonecos, são

mencionadas como exemplo de brincar sem “muito barulho”.

Isabelli vem até mim e comenta em voz bem baixinha, enquanto a professora conversa com o grupo:

— *“Eu sei fazer um avião de papel dobradinho”.*
Percebo que Isabelli, com a delicadeza dos seus dedos dançantes, vai transformando uma folha lisa, em outros contornos e os pares próximos observam o movimento.

(Registro de campo, outubro de 2017).

O corpo como expressivo-comunicativo na interlocução com o outro, através de posturas e gestos indicam deslocamentos, distanciamentos ou aproximações com os pares. O corpo como experiência espaço-temporal é evidenciado pelas relações experienciais corporais entre pessoas, com espaços, tempos e objetos. O corpo como direito ético e de identidade compreendido como um território inviolável que jamais deve ser destinatário de negligência, de violência, de maltrato, de punição e castigo. O corpo se dá em um entrelaçamento com a emoção, a cognição e a linguagem, pois o corpo é vivido da relação com o outro. O corpo não é uma substância fixa pela “natureza”, mas sim praticado e, nessa prática, o sujeito constitui-se na corporeidade, marcado pelas condições históricas, sociais, culturais, econômicas, geográficas. Também pelas concepções de infância, de criança e de corpo dos adultos e da sociedade onde estão inseridos. (BUSS-SIMÃO, 2013).

O conhecer a si implica viver, expressar, explorar, participar, brincar, conviver, comunicar e conhecer. Tais conhecimentos não acontecem de forma isolada e fragmentada, mas emanadas por um conjunto de práticas que articulam os saberes e fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade. Acredito, não somente nas “[...] atividades perceptivas, mas também na expressão dos sentimentos, cerimoniais e ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento etc...” (LE BRETON, 2006, p. 07). Fazendo com que o corpo seja concebido pelas experiências e favorável em perceber, conhecer e significar as sensações, funções e movimentos internos. Ao conhecer, produzem ciência e capacidade em nomear as sensações e dominar os movimentos, sentires, sentidos, apreendendo/aprendendo a equilibrar sua estrutura física e cultural.

Figura 63 - Olha a chuva!!!



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2017.

A chuva lentamente começa a cair lá fora, o cheiro de terra molhada invade o lugar, a luminosidade está suspensa, ares de anoitecer no meio da tarde. Para algumas crianças são imperceptíveis os ruídos, os cheiros e alteração da luminosidade tão rapidamente no ambiente provocado pela chuva que chega de mansinho.

Permanecem inseridas em seus mundos de contemplação imaginativa, representativa, brincante com os pares.

Maria Alice é tocada pelo cheiro que adentra o lugar e comenta:

— “Prof. hoje não vai ter parque, está chovendo!”

Algumas crianças ouvem o comentário e dizem:

— “Como tu sabe? Não fomos para a rua ainda!”

Maria Alice, diz:

— “Não tão vendo o cheirinho de mato molhado?”.

As demais crianças começam a rir e a professora anuncia:

— *“Vamos lanchar, porque a Vanda (cozinheira) já está chamando.”.*

As crianças ficam assustadas quando após um forte clarão se ouve um estrondo. São gritos de susto e correm para a janela ver o que aconteceu.

Algumas crianças comentam:

— *“É trovoada, papai do céu brigando”.*

(Registro de campo, novembro de 2017).

Modificar, alterar, ampliar tempos/espacos possibilita outras percepções sensoriais, outras formas de ver/perceber o contexto, outras experiências corporais, gestuais e de movimentos. O corpo não está distante, indiferente ao que lhe é próximo nos enredos sociais, desconhecedor ou indiferente às sensações e novas possibilidades de experiénciação, se desconsideram a determinação de outras dimensões como classe, gênero, etnia, cultura etc. na constituição desse corpo. Assim, esse corpo será percebido como homogêneo a tantos outros e as Práticas Educativas também serão homogeneizadoras, igual para todas as crianças.

Imaginar o outro exige pensar nas singularidades em reconhecer a diversidade dos diversos modos de ser/estar nos convívios. Acolher e integrar os sujeitos diversos, seus jeitos, suas falas, seus dialetos, pela sensível escuta, compreendendo as particularidades como desafiadoras na dimensão institucional, campo de tensões e confrontos pelas heterogeneidades, pluralidades e multiplicidades carecidas de amparo às diferenças através da sensibilidade de construir movimentos de alargar formas de agenciamento das crianças existentes nos jeitos de viver as infâncias.

movimentos, alteridades, silenciamentos e docilização alicerçadas pelas Práticas Educativas.

Para os profissionais dos espaços/instituições educativas, que estão diariamente, semanas, meses e anos, mergulhados nesse contexto, vivendo e convivendo com as crianças pequenas sob a determinação de uma rotina, Práticas Educativas tão familiares pela cotidianidade, torna-se difícil perceber os limites e as possibilidades que existem nesses espaços.

Os movimentos diários são naturalizados por uma rotina de horários, chegadas, encontros, roda, “hora da atividade”, lanche, parque, higiene, saída, enfim, a sequência desses movimentos está atrelada a uma organização maior, superior, sistêmica. Organização por uma prática que interfere e interage com os demais grupos que compõe o espaço institucional, cabendo a criança adequar-se e formatar-se no ritmo da instituição. Configura que a previsibilidade temporal da instituição não pertence às crianças e nem tampouco aos adultos, mas a uma estrutura hierarquizada regida por formatações, regras, ensejos de uma rede de ensino. Sujeitos regidos por um campo de tempo rígido, regulado por outros movimentos distintos do tempo próprio das infâncias.

A forma como as “Práticas Educativas” estão organizadas no cotidiano da instituição constitui fator principal de tensões e conflitos entre documentações orientadoras e a vivência do corpo da pequena infância nos espaços educativos. Práticas Educativas oriundas pela homogeneidade e uniformidade dos tempos, narrativas, expressões, gestos, linguagens e sentires indo de encontro, subvertendo a heterogeneidade de expressões, multiplicidade de tempos, pluralidade de sentires, expressões corporais do lugar da infância. Assim, as múltiplas significações e dizeres da infância sugerem reflexões acerca do descompasso da homogeneidade inscrita na sequenciação de atividades previstas na instituição, previsibilidade que sucumbe com o imprevisível, imaginativo, criativo, espontânea narrativa, experiências temporais diversas. A temporalidade da instituição está alicerçada na homogeneidade em que todas as crianças utilizam o espaço/temporal da mesma maneira (participar das atividades dirigidas ao mesmo tempo; hora da higiene ao mesmo tempo; brincar ao mesmo tempo; ir ao parque ao mesmo tempo; lanchar ao mesmo tempo). Todas devem começar e terminar ao mesmo tempo, assim como devem seguir os mesmos procedimentos para a realização das propostas feitas pelos adultos. As crianças superam tal homogeneidade partindo afora do sugerido, indicado pelo adulto, fazem escolhas, optam por olhar o livro de história com gravuras ao invés de ouvir o som da história que embala o encontro na

roda sobre o tapete. Deitam, pulam, rolam, se acariciam no tapete sem se incomodar.

Compreendo que os adultos inseridos nesse contexto institucional, em muitos momentos, estão atravessados pela rotina, intencionalidade e regras que não atendem aos diferentes ritmos e necessidades das crianças. E, por vezes, não lhes salta aos olhos as representações, expressões, narrativas, gestos e diálogos distintos que negociam com os pares constantemente. Nesse cotidiano, não encontram muitas alternativas para abrir espaço ao diferente, as diferenças, as individualidades, a simultaneidade, a “desordem”. Oscilam entre cumprir a tarefa de sugerir caminhos e trilhas, impor alguns direcionamentos para todas as crianças na mesma hora e mesmo lugar e, ao mesmo tempo, atender às diferenças permitindo que as crianças possam optar, escolher e decidir entre uma atividade ou outra, entre um espaço ou outro.

Torna-se urgente alargar discussões sobre a qualidade de sobrevivência que adultos e crianças entremeiam para permanecer em períodos, semanas, meses e anos na instituição. Transformar o previsível, exigir modificações em relação à formação (inicial e continuada), a especificidade do tempo e espaço nas instituições de Educação Infantil.

As inquietudes foram aguçadas no decorrer desta pesquisa quando minhas lentes captaram algumas Práticas Educativas cristalizadas na instituição, propostas iguais a todas as crianças e ao mesmo tempo não gracejam com as formas de experienciação das crianças no lugar onde coabitam, interagem, expressam, transformam, moldam e brincam.

A possibilidade de repensar esse lugar da infância conjectura ressignificar os tempos/espacos sob o viés dos direitos das crianças em agir (pensar por si), expressar, narrar experiências e expectativas, compreender os sentimentos intrínsecos que se encontram com os sentimentos dos outros, alteridade, ou seja, relação de reciprocidade, complementaridade na necessidade de um preparo do tempo/espaço concomitante com a lógica do tempo/espaço da vida humana nas diversas dimensões estruturais, sentimentais e expressivo-corporal.

Diante da maleabilidade dos encontros, narrativas, movimentos e possibilidades, esse estudo aconteceu, registrado por um recorte de tempo, cunhando a perspectiva de novos estudos para que contribuam com as Práticas Educativas na cotidianidade das instituições. A miragem é que este caminho ampare compreender como se constituem as diferentes infâncias e o que determina essa constituição.

O campo investigativo envolveu não somente o olhar para as Práticas Educativas, mas também enquanto lugar de alteridade, encontros entre os sujeitos envolvidos no processo de observação, registro, análises

e escolhas, possibilitou contemplar a pluralidade de sentires, expressões, gestos e narrativas. Assim, revela um processo de acolhida, em um lugar tão próximo des/conhecido de encontro, tanto com as crianças como também com os adultos que transitam pelo lugar. Crianças, familiares, profissionais da educação, enfim, sujeitos que cruzam as linhas da instituição. Olhares distintos que permitem re/construir narrativas, repensar o cotidiano e promover outras escolhas para apreender as infâncias.

Fica meu registro de campo:

Gratidão às famílias, profissionais e crianças, por me permitirem contemplar o vivido dos movimentos, os encontros, as expressões corporais, as narrativas...

Perceber por outras lentes que consentiram estranhar o que parecia óbvio. Descortinar algumas Práticas Educativas do mesmo, único, homogêneo, pelo movimento plural, os encontros múltiplos e a singularidade de sentimentos silenciados.

*Compreender a especificidade e necessidade de respeitar a categoria denominada 'Infâncias'.
(Registro de campo, dezembro de 2017).*

REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora UFRGS/Tomo Editorial, 2004.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **O Espaço da Creche: que lugar é este?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- ARROYO, Miguel G. **A infância interroga a pedagogia**. In: SARMENTO, Manuel. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Coleção Ciências Sociais da Educação.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e vivido**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, Volume 1 – página 15, 7ª edição, Walter Benjamin, Editora Brasiliense, 1994.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **CrITÉrios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.
- BRASIL. **Decreto no 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ago. 2000
- BRASIL. **Resolução CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 mar. 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso: 15 dez 2015
- BUSS-SIMÃO, Márcia. **Gênero, tamanho e desempenho: elementos centrais nas ações e relações sociais de crianças pequenas**. Revista

Pedagógica - Unochapecó. Ano. 17.n. 30 vol. 01 - jan./jun. 481- 514. 2013.

BUSS-SIMÃO, Márcia; MEDEIROS, Francisco Emílio de; SILVA, Ana Márcia; FILHO, João Josué da Silva. **Corpo e infância: natureza e cultura em confronto**. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300008 Acesso: 23 ago 2016.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Tradução de Patrícia Farias. 3 Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Em Busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I.; SHAW, Linda L. Notas de Campo na Pesquisa Etnográfica. **Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais**. N. 7: 2013.

FERNANDES, Natália. PESQUISA COM CRIANÇAS. Da invisibilidade à participação – com implicações na formação de professores? In: TEODORA, Romilda; GARANHANI, Marynelma Camargo (Org Pesquisa com crianças e a formação de professores.). Ed. Universitária Champagnat. Curitiba: PUCPress, 2015.

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

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **“Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças**. In: SARMENTO, Manuel e Gouvea, Maria Cristina Soares. (Orgs.) Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2008.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **“Ela é nossa prisioneira”! Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151182, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas – Revista da Faculdade de Educação da UnB**. Brasília, DF. 2014.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade**, v. 1: A vontade de saber. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. “*Os corpos doces*”. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 125-52.

FOUCAULT, Michel. Como se exerce o poder? In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Trad. Vera Porto Carrero. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRONCKOWIAK, Ângela. Poesia e infância: o corpo em viva voz. **Proposições** [online], vol.22, nº 2, pp.93-107, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a08.pdf>. Acesso: 14 dez 2016.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MORO, Vera Luiza. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educ. rev.** [online], n.16, 2011, p.109-119. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-4060&lng=en&nrm=iso. Acesso: 14 out 2016.

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2005.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Por**

uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-92.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Infância, sociedade e cultura. In: Carvalho, Alysso et al. (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG; ProexUFMG, 2002.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A Escrita da História da Infância: Periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOHAN, Walter Omar. A infância, entre o humano e o inumano. In: R.L. GARCIA (ed.), **Diálogos cotidianos**. Petrópolis/Rio de Janeiro, 2010. FAPERJ, p. 195-204.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA A. L. G. & PLHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis - RJ: Vozes. 2006.

LIMA, Patrícia de Moraes. O governo da infância e a arte do cuidado de si. In: **Cuidar da Educação, cuidar da Vida**. SOUSA, Ana Maria Borges de; BARBOSA Isabella Benfica (Org.). Florianópolis (SC), UFSC, 2011.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015.

Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/lima.pdf>.

Acesso: 28 jul 2017.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, v. 6, n.1, p. 103-127, jan/jun 2006. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf. Acesso: 18 out 2017.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Educação Pública Cuiabá**, v.22, n.49/1: maio/ago, 2013. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/articloe/view/915>. Acesso: 23 out 2017.

LOURO, Guacira Lopes (Org). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Edição. Autêntica. Belo Horizonte, 2000.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. DIAS, Adelaide Alves. **Tia, posso pegar um brinquedo? A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle**. 37ª Reunião Nacional da ANPED. 2015. Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso: 18 jul 2016.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Trad. José F. C. Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORAES, Marta Corrêa de. Currículo e violências: interfaces com a escola. In: **Educação, Escola e Violências**. LEITE, Amanda Maurício Pereira; ROSA, Rogério Machado (Org.). 2ª Ed. Florianópolis: NUVIC – CED – UFSC, 2011.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **“Quero mais, por favor!”: disciplina e autonomia na educação infantil**. 34ª Reunião da ANPED (2011). Grupo de Trabalho 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso: 23 jul 2016.

PELLEGRINI, Bernardo; ABRAMO, Maria Angélica. **Almanaque do Amor**. São Paulo: Busca Vida, 1988.

PIAGET, Jean. VIGOTSKI, Levi. WALLON, Henri: **Teorias psicogenéticas em discussão**, DANTAS, Heloysa, LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta Kohl. São Paulo: Summus, 1992.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Encontros e encantamentos na educação infantil, partilhando experiências de estágios**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Registro diário: instrumento de reflexão do educador. In: Prefeitura Municipal de Blumenau. SME. **Retratos do cotidiano: planejamento, registro, avaliação**. Cadernos da Educação Infantil. Nº 2, 2002.

PIMENTEL, Álamo. Aprender com o silêncio, ler as ausências, educar-se na convivência. In.: **Cuidar da Educação, cuidar da Vida**. SOUSA, Ana Maria Borges de; BARBOSA, Isabella Benfica. (Org.). Florianópolis/SC, UFSC, 2011.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes antropológicos** [online] vol.16, n.34, 2010, p.137-157. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v16n34/07.pdf>. Acesso: 12 mai 2017.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Diretrizes Educacionais – Pedagógicas para a Educação Infantil**. Vol. I. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. BUSS-SIMÃO, Márcia. Crianças, Infâncias, Educação e Corpo. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp**, 2007. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/165/232>. Acesso: 23 out 2017.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSA, Rogério Machado. Diferença, alteridade e educação: o corpo como lugar de acontecimentos. In: LEITE, Amanda Maurício Pereira; ROSA, Rogério Machado (Org.). **Módulo 3: Educação, escola e violências**. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2011

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal da Educação e Cultura: **Cadernos Pedagógicos –Educação infantil**, 2008.

- SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal da Educação e Cultura: **Orientações curriculares para a educação infantil de São José**, 2017.
- SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal da Educação e Cultura: **Proposta Curricular da rede municipal de ensino de São José: Uma primeira síntese**. 2000.
- SARAMAGO, José. **A jangada de pedra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lição de Síntese: conhecer a infância – os desenhos das crianças como produções simbólicas**. [S.l. : s.d.], 2006. Documento provisório.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. **Tocando em frente**. São Paulo, Philipis, 1990.
- SCHMITT, Rosinete Valdeci. **Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês e creche**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SILVA, Maurício Roberto da. Exercícios de ser criança: A cultura corporal e os conteúdos/linguagens na Educação Infantil. In: ARROYO, Miguel. SILVA, Maurício Roberto (Org.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. 35ª Reunião da Anped (2012). Grupo de Trabalho 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso: 23 jul 2016.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p.7-31, mar, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso: 23 jul 2016.

SOUSA, Ana Maria Borges; LIMA, Patrícia de Moraes; MIGUEL, Denise Soares. **Módulo 1: gestão do cuidado e educação biocêntrica**. Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2010.

TAVARES, Matheus Augusto Avelino. **O uso do território pelos circuitos espaciais de produção da indústria no Rio Grande do Norte**. Tese de Doutorado – Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2017.

WALLON, Henri. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Trad. GALVÃO, Izabel. São Paulo: Vozes, 1995. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/henri-wallon-uma-concepcao-dialetica-do-desenvolvimento-infantil/> Acesso: 22 jul 2017.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa: edições 70, 1968. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3GQrRvm4KXOSmUwZ18wRUUs3YWc/view>. Acesso: 19 mar 2017.