

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**BRUNO LOPES CUNHA**

**CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS PARA ANALISAR AS RELAÇÕES  
EDUCATIVAS NA PRÉ-ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DE 5 A 6  
ANOS**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura de Graduação em Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Grau de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari

**FLORIANÓPOLIS**

2019

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

Cunha, Bruno Lopes

Contribuições das Ciências Sociais para analisar as relações  
educativas na Pré-escola: uma experiência com crianças de 5 a 6  
anos / Bruno Lopes Cunha ; orientador, Antonella Maria  
Imperatriz Tassinari , 2019.  
79 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências  
Sociais, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

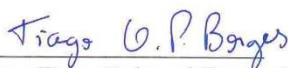
1. Ciências Sociais. 2. Culturas Infantis. 3. Agência Infantil.  
4. Poder . 5. Aprendizado. I. , Antonella Maria Imperatriz  
Tassinari. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Bruno Lopes Cunha

**CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS PARA ANALISAR AS RELAÇÕES  
EDUCATIVAS NA PRÉ-ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE A AGÊNCIA DE  
CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS**

Este Trabalho Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para obtenção do Título de  
Licenciatura e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais

Florianópolis, 16 de dezembro de 2019.

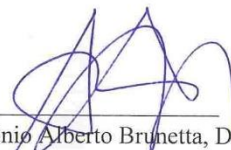


Prof. Tiago Daher Padovezi Borges, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**



Profª Antonella Maria Imperatriz Tassinari, D.ra  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Antônio Alberto Brunetta, Dr.  
Avaliador  
Universidade Federal de Santa Catarina



Hélder Pires Amâncio, M.e  
Avaliador  
Universidade Federal de Santa Catarina

## AGRADECIMENTOS

Antes de tudo devo agradecer à minha progenitora, mãe e, ainda, abrigadora, Enedina, que me criou e cuidou com todo o cuidado e amorosidade indispensáveis à criança frágil que fui nos meus primeiros anos de vida. Manezinha da Ilha, filha de benzedores, foi a pessoa que me passou todas as primeiras noções do rico arcabouço cultural da cultura comum que compartilhamos em boa parte do litoral catarinense. Contadora de causos, pescarias e aventuras dos nossos antepassados, a quem devo as origens de minha trajetória.

À Magali devo muitas noções, textos recomendados, conversas sociológicas e a parte estrutural do projeto que culminou neste trabalho. Sem sua ajuda, compreensão e empatia, sem sombra de dúvidas, o caminho por mim traçado até aqui seria muito mais pedregoso.

Ao meu amigo de infância, desde que vim morar em São José, em 1999, Ismael. A ele devo muitas conversas reflexivas desde os tempos de Ensino Fundamental. Descobrimos, juntos, muitas coisas que influem até hoje em nossa bagagem. Sem sua amizade, conversas e afeto, provavelmente não teria voltado ao curso em 2014, para, enfim, chegar até aqui.

À Pricilla, professora do grupo do qual trabalhei, devo gratidão pela compreensão, paciência e ensinamentos pedagógicos na prática. Foram poucas as pessoas que eu conheci com sua firmeza de ferro e, ao mesmo tempo, carisma e doçura. A ela devo meu ano no grupo pois, no início de 2018, quando esbocei vontade de ficar lá (antes trabalhava em três grupos diferentes), a Pri, como lhe chamávamos, aceitou empolgadamente minha escolha, acreditando, desde o início, que faríamos um ótimo trabalho ao longo do ano.

Aos componentes da banca, Antonella, Hélder e Brunetta. Antonella, que tão abertamente conversou comigo desde que o presente trabalho era uma pequena e confusa ideia, confiando a mim no que isto poderia vir a ser. Hélder, sempre carismático e atencioso, me ajudou com pontos cruciais na época em que estava desenvolvendo o projeto para este trabalho. Brunetta, com toda sua simpatia e espírito empático, foi o responsável pela conversa que tivemos ainda ano passado, chegando à conclusão de que eu deveria entrar em contato com a Antonella, pedindo-lhe orientação.

Devo agradecer também à professora Márcia, do Centro de Ciências da Educação. Com seus conhecimentos aprofundados sobre a Pedagogia da Infância, tão empolgadamente

leu meu trabalho, ainda em fase embrionária, cedendo várias dicas de como operar, na práxis, os conceitos que eu tinha proposto, sugerindo mais outros, que acabei incorporando. Sua simpatia e seu acolhimento dentro do seu ambiente de trabalho me deram a segurança de que estava seguindo passos seguros.

Aos meus professores de Humanas, que desde o Ensino Fundamental, com toda sua paixão e maestria pelos conhecimentos dos saberes sociais, políticos e históricos, fizeram com que lhes acompanhasse nas aventuras intelectuais que esses conhecimentos despertam: Raquel, Carlos, Kika, Guilherme e Adriana. As lembranças que tenho dessas pessoas me geram muitas nostalgias que faço questão de carregar por toda a vida.

Aos professores e alunos do Ateliê da Dança, muitos dos quais agora são meus amigos, parceiros de trocas e, inclusive, de apresentações e concursos bailadores. À Ricardo e Thaís, professores do Ateliê, que mesmo sabendo o quão pouco eu sabia de dança a dois, confiaram na minha paixão, ensinando-me um repertório que só tende a aumentar e melhorar. Aos Alunxs, professorxs e bolsistxs Alê, Karina, Tom, Bruno, Vivian, Carmen, Caren, Loriany e Angel, que sempre confiaram no meu potencial dançante e entusiasticamente me convidaram para algumas aventuras vividas durante esse ano. A vocês devo a maior parte da sanidade mental que me proporcionou a coragem e o equilíbrio para escrever este trabalho.

Aos companheiros de curso Jackson e Delza. Jackson pelas conversas, cervejas e cafés (muitos dos quais não precisei embolsar dinheiro), bem como pelo entusiasmo de que o conhecimento das Ciências Sociais pode, sim, contribuir para a formação de humanos que, através de seu conhecimento e uso científico, conheçam a realidade sem, por isso, deixar de amá-la e sentir prazer por estar imerso nela. À Delza devo a sabedoria de que um estudo social pode, assim como deve abarcar os pontos de conexão entre classe, gênero e raça, bem como que, este conhecimento pode ajudar o ser humano a se desamarrar de muitos de seus grilhões. Estas duas pessoas foram cruciais para que eu seguisse em frente, e não desistisse (uma vez mais) do curso.

Para finalizar, devo tremenda gratidão às crianças dxs quais tive contato dentro do NDI. Posso dizer, sem sombras de dúvidas, que em termos de aliar responsabilidade laboral ao prazer de se viver e aproveitar a vida, a experiência com estas crianças foi a mais promissora de todas. Especialmente às crianças do Grupo 6, Vespertino, cujos nomes (fictícios), faço questão de citar: Luiza, Liz, Luiz, Lara, Ilmara, Almir, Duan, Elias, Ariela, Martina, Ariana, Aloísio, Berenice, Irineu, Letícia, Amanda e Jocelino. Essas crianças são o sentido deste trabalho!

## RESUMO

Este trabalho se dedica a observar, dentro do contexto da pré-escola, como se dão as condutas e os saberes infantis ante uma singular situação de rememoração de aprendizado. A observação se deu através do Grupo 6, Vespertino, do Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2018. Aproprio-me empiricamente da experiência que tive como estagiário auxiliar de sala durante todo o referido ano, dentro da referida turma, assim como, de forma teórica e metodológica, dos conhecimentos conceituais adquiridos durante o período de graduação no curso de Ciências Sociais nesta universidade. Para tanto, fiz-me valer da ferramenta da filmagem e, durante a análise e reflexão sobre esta, faço cotejamento com o conceito de agência e, operando de forma conjunta, também o conceito de culturas infantis. As crianças são vistas, portanto, como atores sociais e, a todo momento, busca-se associar como se dá a agência dentro de um contexto no qual as crianças se fazem numericamente muito mais presentes que os adultos, mas que, todavia, há uma ordem institucional adulta operando.

**Palavras-chave:** culturas infantis, agência infantil, poder, aprendizado, jogos sérios.

## **ABSTRACT**

This work seeks to observe, within the context of pre-school education, children's behaviors and knowledge in a specific situation of learning through remembering. This study was conducted with Group 6, in the morning shift, at the Center for Child Education at the Federal University of Santa Catarina during 2018. I base my study in my own experience as a classroom assistance working with this group during 2018. I use theoretical and methodological perspectives and approaches I learned during my undergrad education in social sciences at the same university. I examine videos that recorded the children's activities of learning through remembering, and I analyze them using two main concepts: agency and children's culture. In this study, children are understood as social actors, and I seek to convey how agency takes place in a context in which children are the main group compared to adults. Still, the mentioned context is regulated through an institutionalized 'adult' order.

Este trabalho é dedicado a todas as crianças do NDI, com as quais eu tive o prazer de brincar, aprender e ensinar. Também, em especial, ao meu amigo Luiz, parceirinho de corridas e cambalhotas, que vive uma fase totalmente nova em sua vida.



Pedro Bala apontou o desenho em que o Professor trabalhava. O homem aparecia sentado (se bem não houvesse cadeira nem nada, estava sentado no ar), fumando sua piteira e lendo seu livro. O cabelo encaracolado voava sob o chapéu. O homem examinou o desenho atentamente, foi espiá-lo em diversos ângulos, nada dizia. Quando o Professor deu o trabalho por concluído, ele perguntou:

— Onde você aprendeu esse desenho, meu caro?

— Em lugar nenhum...

— Em lugar nenhum? Como?

— É, sim senhor...

— E como desenha?

— Me dá vontade, pego, desenho.

O homem estava um pouco incrédulo, mas sem dúvida recordou outros exemplos no fundo de sua memória:

— Quer dizer que você nunca estudou desenho?

— Nunca, não senhor.

— Posso garantir — falou Pedro Bala. — Nós mora junto, eu sei.

— Então é uma verdadeira vocação...

— murmurou o homem.

(JORGE AMADO, Capitães de Areia, 1983)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 INFÂNCIA COMO CATEGORIA GERACIONAL.....</b>	<b>15</b>
<b>2 O NDI-UFSC .....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 O G6 VESPERTINO 2018 .....</b>	<b>39</b>
<b>2.2 O ESPAÇO FÍSICO DO GRUPO 6 .....</b>	<b>43</b>
<b>2.3 AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE O ANO .....</b>	<b>46</b>
<b>3 O REGISTRO DE CAMPO .....</b>	<b>49</b>
<b>3.1 EXPLICAÇÃO DA ATIVIDADE .....</b>	<b>51</b>
<b>3.2 ESCOLHAS DAS CRIANÇAS .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 APRESENTAÇÃO DAS ESCOLHAS .....</b>	<b>54</b>
<b>3.3 A CAIXA DAS INCÓGNITAS.....</b>	<b>53</b>
<b>3.3 ADENDO TEÓRICO.....</b>	<b>65</b>
<b>3.4 AGÊNCIAS, AJUSTAMENTOS E CULTURAS INFANTIS.....</b>	<b>67</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>79</b>



## INTRODUÇÃO

Este trabalho se pauta na apropriação dos conceitos de *agência infantil* e *culturas infantis* dentro de um recorte escolar específico no âmbito da educação infantil, levando em conta a metodologia de ensino-aprendizagem utilizada pelo Núcleo de Educação Infantil (NDI-UFSC), no Módulo III (último módulo, onde se situam turmas de pré-escola), cujo grupo trabalhado foi o Grupo 6, Vespertino, do ano de 2018. A apropriação conceitual se coaduna e também se apropria, no plano real, com uma dinâmica rememorativa feita ao final do ano referido, onde utilizamos principalmente de recursos visuais para que as memórias destas crianças fossem instigadas e, por conseguinte, seus repertórios aproveitados e interpretados – usando como ferramentas os conceitos expostos. Afim de agregar uma fundamentação teórico-prática a estes dois conceitos, me aproprio de forma correlata dos conceitos de *ordem institucional adulta*, *ajustamento primário*, *ajustamento secundário* e *reprodução interpretativa*.

Os conceitos de *agências e culturas infantis* se dão pelo olhar das relações sociais das crianças entre seus pares e outras gerações. O primeiro – *agência infantil* - demonstra o quanto as crianças agem ativamente, de forma a incrementar, individual e coletivamente, as relações sociais nos ambientes dos quais se fazem presentes: incentivam novas práticas, discursos, distinções e negociações dentro e fora do mundo infantil (SARMENTO, 2008). O segundo conceito – *culturas infantis* - demonstra que as crianças, em suas intersubjetividades, são capazes de criar um universo de signos intersubjetivos na sua relação entre pares e membros de outros grupos geracionais, que são importantes na construção de desenvolvimento e aprendizado feita no âmbito coletivo, como o da Educação Infantil. Segundo Cohn (2005, p. 35), as culturas infantis são uma série de sentidos compartilhados entre pares. Assim:

“Elas [as crianças] elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos tem uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que elas têm *relativa autonomia* cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos”.

*Ordem institucional adulta*, segundo Ferreira (2004, apud BUSS-SIMÃO, 2012), seria a ordem estabelecida, com sua rotina, horários, regras e etiqueta, com a qual as crianças oscilam entre ajustar-se – *ajustamento primário* – e o desobedecer, negociar, enfrentar e/ou ressignificar a realidade instituída – *ajustamento secundário*. O outro conceito utilizado, *reprodução*

*interpretativa* (CORSARO, 2002, apud BUSS-SIMÃO, 2012), refere-se ao fato de como as crianças utilizam suas agências no sentido de reinterpretar o conhecimento socializado através dos adultos, transformando em algo que normalmente uma outra categoria geracional não transformaria.

As crianças, neste espaço, mimetizam pessoas, artefatos, coisas e animais. Criam, através de seus corpos em constante aprendizado, pelos mais diversos meios: no plástico, através de pinturas, desenhos, montagens de cenários, tanto no espaço interno - com peças feitas para essas finalidades, como o lego, assim como com o cenário da sala usando, por exemplo, cadeiras, mesas e toalhas –, como no externo – usando baldinhos de areia, galhos de árvores, brinquedos de madeira, etc. Nas artes corporais, através de imitação de bichinhos, de mimetizar os repertórios musicais de videoclipes e repertórios artísticos apropriados e planejados pelo meio escolar, de inventar combinações com piruetas, de jogar os jogos tradicionais conforme o que conhecem, planejando e estabelecendo novas regras. Através de incrementos/reinvenções de brincadeiras, criando novos elementos, fazendo emergir novas ordens. Usam de repertório de trava-línguas e de danças cantadas e coreografadas. Enfim, os infantes interferem, planejam surpresas, conversam como que secretamente entre si, gesticulam coisas que, nem sempre nós, na condição de adultos, entendemos, que pode ser entendido como um conjunto de signos muito próprio, do entendimento infantil. Dentro do âmbito de criação de repertório e de ação no mundo, pode-se dizer que *agência infantil* e *culturas infantis*, conjuntamente aos demais conceitos abordados, são conceitos complementares e inter-relacionais.

Durante o ano de 2018 realizei estágio de caráter não-obrigatório junto ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI-UFSC), onde tive a oportunidade de acompanhar um grupo formado por 17 crianças na faixa etária de 5 a 6 anos<sup>2</sup>, passando com estas praticamente todas as tardes dos dias úteis do referido ano. Desde 2017, quando faziam parte do Grupo 5, eram chamados de Protetores da Natureza, que influenciou no seu eixo de aprendizado em 2018, focado no aumento de repertório no que diz respeito à fauna – com especial enfoque à fauna brasileira – e aos ciclos da natureza. A maior parte destas crianças já frequentava a instituição desde menores, ou mesmo bebês.

Apesar de ter acompanhado a turma durante todo o ano de 2018 e, inevitavelmente, me recordar de muitos acontecimentos, a única fonte de registros etnográficos registrados foram

---

<sup>2</sup> Grupo formado por crianças que, normalmente, iniciaram sua trajetória na escola desde menores ou bebês, levando em conta que a instituição funciona desde o berçário. A seleção ocorre por sorteio universal. As crianças do grupo estudado iniciam o ano (não necessariamente o letivo) com cinco anos de idade e, em qualquer momento do ano, fazem 6. O grupo corresponde ao que entendemos por pré-escola.

os vídeos e imagens utilizados no dia 12 de dezembro de 2018, fazendo deste meu único referencial concreto. Tendo em vista que o exercício proposto neste registro foi o de lembrar - através do uso de fotos e objetos marcantes nas dinâmicas aprendidas naquele grupo -, utilizei-me de situações em que julguei crucial a participação infantil, tanto para lembrança, quanto para incremento das dinâmicas. Neste sentido que as *culturas* e *agências*, presumivelmente devem estar conectadas.

O grupo, chamado de 'grupo 6 vespertino', ocupava o que corresponde à pré-escola. A professora do grupo, Pricilla Trierweiller, executou, durante o período de atuação no grupo, dinâmicas que envolveram a musicalização infantil – através do trabalho com músicas, incluindo rodas cantantes, dinâmicas de batucada e canto com bastõezinhos de madeira e mimetizações de animais - que pautaram temas norteadores, fundamentados pelo Plano de Ensino da professora: Bichos daqui, Bichos do mundo. Trabalhamos através do uso de vários recursos voltados ao desenvolvimento e autonomia infantil que incluíram, através do ano, a feitura de desenhos, pinturas, montagem de cenários, uso de histórias fictícias, contos e parábolas, assim como também o ensino de saberes científicos sobre a natureza e a biodiversidade, além das brincadeiras de roda e das livres, dentro e fora de sala. No início do ano tivemos uma dinâmica que misturou o nome das crianças com o nome de um animal escolhido pelas mesmas, que pautou diversas atividades durante o ano. A forma como as crianças produzem culturas e ações, sob seus próprios pontos de vista, será contextualizada dentro deste conjunto de experiência e propostas educativas levantadas.

Utilizo-me de contribuições teóricas da Sociologia e da Antropologia da Infância/Criança, que entendem a Infância como categoria geracional constituída social e historicamente, formada por caracteres que a tornam legitimamente uma categoria geracional. A forma como se dá a aplicação de significantes, a aplicação de significados grupais, o uso da brincadeira e a forma única como lidam com as situações rotineiras tornam as crianças um grupo geracional que possui autonomia na condição na sua condição infantil (SARMENTO, 2009). As crianças possuem, como qualquer outro sujeito na sociedade, agência/atuação perante as estruturas dadas. Meu objeto de estudo, portanto, são as crianças em suas relações sociais cotidianas de aprendizado enquanto grupo.

Para observar e analisar esses contextos cotidianos de aprendizagem (do qual o registro em vídeo se faz referência principal), atendo-me à sistematização das atividades realizadas ao longo do ano, que incluem o Projeto do Módulo III (parte do NDI onde se localizavam todos os grupos 5 e 6 da parte vespertina) elaborado em conjunto com as outras duas professoras deste módulo (Giseli Day, do 5A e Ingrid Bragagnolo, do 5B), chamado de 'planta-gente-bicho', bem

como o Plano de Ensino da professora do grupo 6, nomeado de ‘Bichos daqui, bichos do mundo’. Será levado em conta também a Proposta Pedagógica Curricular do NDI, que contém, além da descrição estrutural física da instituição, os referenciais teóricos que norteiam o trabalho pedagógico e os objetivos que contém como instituição educadoras das crianças na condição da primeira infância.

No primeiro capítulo fiz um apanhado bibliográfico que tem, em síntese, duas funções: a primeira é a de apresentar um breve histórico sobre a condição de infância no mundo ocidental e, com isso, a percepção sobre o sentimento historicamente situado da infância, pontuando alguns acontecimentos históricos, que explicam brevemente a estruturação da condição de infância – e o entendimento dos adultos sobre o tema – no mundo atual. A segunda é a de demonstrar como, a partir do século XX, através de “altos e baixos”, formou-se uma tessitura sociológica e antropológica de estudos que se viam/se veem como interessados em observar e interpretar a infância (e as crianças) pelos seus olhares, preocupações, expectativas, interesses, enfim, que chegasse o mais próximo possível da perspectiva infantil de mundo, e sua relação para com esse mundo. Deste modo, procuro demonstrar ao leitor um olhar o mais possível desnaturalizado sobre a infância, intuindo uma concepção que a entenda como uma construção envolvida em várias configurações no passado, imersa numa configuração específica no tempo presente (que, aliás, varia de lugar para lugar) e, possivelmente, que mudará para muitas outras formas de concebê-la em tempos futuros.

O segundo capítulo procura demonstrar o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI-UFSC), desde seu espaço físico, sua estruturação burocrática, seu corpo de funcionários, suas rotinas e sua concepção de Educação Infantil. Passa pelo Módulo III, demonstrando os aspectos básicos da relação entre as três professoras do módulo, com seu plano conjunto de atividades anual, chegando à contextualização dos principais aspectos do plano anual de ensino da professora do Grupo 6. Em breve seção, mostro, por texto e fotos, como era o espaço físico do grupo. Por fim, contextualizo as atividades praticadas, ensinadas, aprendidas e reproduzidas durante o ano, dando margem de preferência para contextualizar as atividades que foram rememoradas na dinâmica filmada ao final do ano. É um capítulo que contextualiza para parte posterior, onde se dá a prática etnográfica.

O terceiro capítulo descreve a atividade filmada, explicando os materiais usados e mostrando a divisão da atividade por quatro etapas: explicação, escolhas efetuadas pelas crianças, apresentação das escolhas e o final descontraído. Afim de deixar o principal conceito – o de *agências infantis* – delimitado, tanto no quesito das relações de poder, quanto no de realização de desejos e expectativas, incluí um adendo teórico da epistemologia das agências

feita por Sherry Ortner (2006). Enfim, ao final do terceiro capítulo, esboço uma seção na qual procuro fazer a *práxis* presente, demonstrando como todos os conceitos abordados se dão nas relações da referida atividade.

Os estudos sobre as culturas e agências dão às crianças – vistas nestes estudos como sujeitos concretos atuando no mundo - o estatuto de produtoras de fenômenos sociais que, mesmo em intercâmbio incessante com o mundo a sua volta, com os valores adquiridos do mundo adulto, possuem a capacidade de formar sua própria gama de significados daquilo que tomam para si. Portanto, as crianças aceitam, rejeitam, incrementam, modificam, negociam, rearranjam e influenciam tudo aquilo que aprendem à sua volta, tendo autonomia para arranjar novas soluções a problemas e a dar significados originais e próprios ao repertório com o qual faz intercâmbio.

## **1- INFÂNCIA COMO CATEGORIA GERACIONAL**

Este trabalho busca analisar a infância como categoria geracional, produtora de signos culturais compartilhados, muitas vezes, somente por seus pares, agindo no mundo conforme seu entendimento e seus interesses daí ocasionados. Os/as sociólogos/as e antropólogos/as da Infância, ao defini-la como categoria digna de ser estudada em seus termos, concluíram que concebemos a infância de forma cultural, ao longo de uma construção social que perpassa por séculos até chegar aos dias contemporâneos. A forma como entendemos como se deve ser criança, no senso comum, quase inevitavelmente a concebe no lugar da escola e sob responsabilidade da família nuclear e que, junto a isso, entende a criança como um sujeito de direitos. Essa concepção de infância não é dada, nem muito menos não histórica e sendo, portanto, contextual, dependente de época e de lugar – quando não de recorte de classe social e valores e práticas familiares. De forma geral, passa por várias modificações de concepção e entendimentos ao longo da história humana. Assim o é para Ariès (1981), que acusa na humanidade moderna o surgimento do sentimento de infância que, dentro de certos limites, é de percepção geral. Este sentimento é atrelado a uma construção social que determinou, e determina, ao longo do tempo, como é e como deve ser a condição infante, seus quereres e sua forma de pensar no mundo, do qual faz pouca ou nenhuma relação com a imaturidade biológica em que a condição de ser criança está demarcada de forma provisória. A atribuição conjunta a este sentimento de infância foi construída em paralelo a uma visão negativa, da qual relega a



criança a espaços limitados, impondo-lhe uma série de restrições e de negação de lugares de ação e fala no mundo.

Para conceber a Infância como categoria e poder estudá-la no âmbito da socialização/aprendizado, há que se categorizá-la ao que concerne seus parâmetros definidores e sua construção social, nunca desvinculando dela seus caracteres histórico-sociais. Nesse sentido, para Pascual (2000), ao se indagar sobre a possibilidade de haver um estudo sociologicamente construído baseado na infância, determina que a mesma possui três características específicas que define sua intersubjetividade de interação, relacional às outras categorias sociais: dependência física e social, duração temporal e identificação e uso dos agentes, sendo estes definidos pelas jurisdições e das culturas da qual a infância faz parte. A infância é um fenômeno social complexo, dependente do contexto cultural em que se encontra e intercruzada com muitas outras variáveis. Por isto deve ser vista pelo escopo de uma dimensão pluriparadigmática e interdisciplinar, tendo em vista que, para entendê-la, é preciso saber onde se cruzam os discursos das diferentes abordagens (pedagógicas, psicológicas, biológicas, históricas), sendo que a sociologia e a antropologia, procurando sua autonomia/epistemologia em seu entendimento particular de infância/criança, não possui limites bem delimitados e homogêneos com esses campos. Neste sentido, a infância, enquanto categoria geracional, constitui objeto de estudo difícil de se definir, pois não há um limite totalmente demarcado para sua duração etária na vida dos indivíduos; é difícil de se alocar dentro do escopo das ciências sociais, pois já é há muito investigada por outros campos de estudo muito mais consolidados (dos quais a psicologia, a pedagogia e a medicina são exemplos); é difícil demarcá-la, também, por estar quase que simbioticamente relacionada à famílias, instituições educacionais e instituições de correção, onde o foco de estudos sociológico está mais consolidado e do qual demorou para se desgarrar, no sentido de buscar um entendimento da criança pelo seu olhar, fala e expressão – sem contar com os discursos e ações trazidas pelas leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dentro do contexto brasileiro, delimitado pelo ECA, as crianças são pessoas de idade entre 0 e 12 anos, que contrapõe o que se tem por criança na Convenção sobre os Direitos das Crianças<sup>4</sup>, que são indivíduos de 0 a 18 anos.

A infância, portanto, segundo o entendimento de Pascual (2000), entendida como fenômeno social construído historicamente, é dotada de valores de uma época particular – interconectados com a emergência da sociedade moderna, cidadã e privada -, onde hoje está

---

<sup>4</sup> Conteúdo disposto em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Visto por último em 8 dez. 2019.

estritamente ligada com a superproteção e controle infantil. Para entendê-la através do olhar sociológico, não se pode abrir mão a formação social da criança no mundo moderno: a criança contemporânea, normalizada, confinada ao lar, às creches, pré-escolas e à escola e, por isso, limitada aos espaços públicos, perpassa por uma complexa gama de relações de dupla via (restritiva/libertadora, determinada/indeterminada). Assim sendo, essa dupla via é normalizada, muitas vezes, pelas questões de superproteção e controle que são alimentados pelas normas de conduta da sociedade em que estamos todos, enquanto gerações, inseridos. Não se pode, portanto, desconectá-la de uma sociedade em que se faz presente o aumento da população mais velha, da integração das crianças à obrigatoriedade escolar e à aquisição reguladora a um modelo de seguridade social. É do entendimento da sociologia que esse modelo relegou à criança, de forma geral, uma subordinação à normatização e ao controle, dessa vez, quase que de todo, monopolizados pela família e pela escola, impondo rotinas e radicalizando o pudor de forma nunca antes feita. A naturalização da família e da escola como monopolizadoras da decisão no que diz respeito às crianças levou-as a um patamar de controle nunca antes existido socialmente.

É o que Ariès (1981) chamaria de culminação da sociedade íntima: a família moderna, em contraposição à medieval (que dava às crianças autonomia de movimento e intercâmbio de conhecimento interfamiliar), estipula a família nuclear, por excelência, o espaço de formação dos infantes. Junto a isso, como já dito, veio a educação escolar, dividindo o controle infantil com a esfera privada (família) e a pública (escola). Com o surgimento das grandes cidades industriais, o declínio da mortalidade infantil e uma certa necessidade social de implementação de novas leis e regras de controle atrelados à infância, as instituições socializadoras (para além das escolas, os orfanatos e instituições corretivas), irrompem na sociedade um conjunto de práticas assistencialistas. Atrelada à provável visão de que as crianças eram adultos em miniatura, há aí o enfoque utilitário, de alimentar, acolher e educar com o fim de evitar futuras mazelas sociais em larga escala. Para dentro dessas instituições, incluso a escola, há o aprendizado utilitariamente normativo e sistemático, com a sistematização instrumental dos conteúdos: há a criação da cultura escolar.

Voltando a Pascual (2000), percebo que a Sociologia e Antropologia podem ser partícipes críticos no processo de desnaturalização da infância como costumamos conceber. A infância tem forma própria, características próprias e uma forma de conceber, interpretar e agir no mundo de forma própria; não é o produto, sob hipótese alguma, de um trajeto evolutivo dos quais os adultos estão no auge. Não é objeto passivo dos valores passados pelas culturas adultas, pois possui sua criticidade; a socialização infantil não ocorre de forma vertical através do que

o adulto ensina, sendo que as crianças também influenciam o mundo dos adultos e também aprendem e compartilham conhecimento entre seus pares<sup>5</sup>. A infância é complexa e diversa, sendo cruzada por muitas variáveis; nos aspectos micro, por exemplo, pela escola, família, instituições normativas, igreja, etc; nos aspectos macro, é sempre relacional às categorias de gênero, raça, sistemas político-econômicos, etc.

Ainda no intuito de explicar a infância como categoria específica, Montandon (2001), traça uma ruptura epistemológica e histórica entre o conceito de socialização, antes baseado numa monopolização da estrutura sobre o indivíduo, que se pretendia de forma vertical e hierárquica. Movida por um lapso intelectual que teve ímpetos de estudar a infância sob a ótica dos fenômenos sociais, nos anos 1920, em particular nos Estados Unidos, surgiram estudos sociológicos sobre a infância (William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burgess e Kimball Young apud Montandon, 2001), porém destacando apenas temas voltados ao trabalho, à delinquência e à deficiência mental; esta tendência talvez se explique pelo ritmo ascendente da expansão urbana em massa, que ocorreu conjuntamente a grandes fluxos migratórios, industrialização, explosão demográfica e expansão da instrução pública. Com a ascensão dos discursos clínicos nos anos 30, essas pesquisas degingolaram, somando-se isso ao declínio da Escola de Chicago, que foi a grande impulsionadora dos estudos sociais da infância. Temos aí, portanto, um grande hiato de produção com enfoque na criança através do que pode expressar e da categorização da infância como uma categoria epistemológica. Nos anos 80, os primeiros sociólogos que passaram a conceber a infância como categoria estrutural, passam a conceber uma influência da agência sobre a estrutura, observando este fenômeno dentro da sociedade como um todo, incluindo a infância.

Dentro desse novo movimento no campo da sociologia, bem como da antropologia, constitui-se grande contribuição das abordagens interacionistas, interpretativas e etnometodológicas. Constitui-se aí um rompimento com a abordagem clássica socializadora das crianças, por entender que as mesmas são dignas de uma abordagem da qual sejam vistas como autoras, incluindo aí seus pontos de vista e sua forma de agir no mundo: não são mais “objetos da socialização dos adultos, são também sujeitos no processo de socialização” (MONTANDON, 2001). Reconhece-se a partir desses estudos que as crianças também influenciam as vidas de seus pais, bem como com os demais adultos com os quais interagem.

---

<sup>5</sup> A aclamada obra de Florestan Fernandes, *As “Trocinhas” do Bom Retiro*, é pioneira em identificar a forma única como as crianças, em sua pesquisa, usavam o repertório adquirido para tomar diversas ações: ensinavam novos códigos a seus pais, transmitiam entre si brincadeiras antigas e criavam regras (por exemplo, de hierarquia) em seus grupos, as chamadas “trocinhas”.

No campo educacional, também se percebeu que a ordem das coisas não é dada somente pelos preceitos e regras escolares, mas que esta ordem das coisas muitas vezes é negociada e construída em conjunto pelos educadores e crianças, com as últimas também estruturando de maneira ativa seu espaço, seu tempo e suas atividades através do que é proposto pelos educadores (MONTANDON, 2001). Os professores muitas vezes incorporam a forma de agir na qual, através de planejamento prévio, buscam otimizar o tempo e passar o que determinam como essencial para as crianças e que, em boa parte das vezes, aceitam o que é dado, mas, no entanto, buscando fragmentos de liberdade de ação ao que propõem conforme o momento dado. Nesse contexto, é reconhecido que a infância foi invadida por um controle regulamentado por parte das instituições, colocando aí uma centralidade dos controles profissionais.

As crianças, dentro das suas brincadeiras e fazendo uso constante da imaginação, procuram autonomia nas suas ações, colocando em exercício seus saberes e engajando-se conseqüentemente na vida social como um todo. É através dos jogos de representação de papéis e do uso a imaginação que as crianças adquirem um maior controle de suas vidas, compartilhando desse controle entre seus pares (CORSARO, 1986, apud MONTANDON, 2001); o processo de socialização, portanto, não ocorre somente da passagem vertical de conhecimento do adulto para a criança. A Infância pode ser interpretada, portanto, como categoria geracional contextualizada no espaço escolar, produtora legítima de conhecimento.

Sarmiento (2009), ao estudar as correntes e confluências na evolução da Sociologia da Infância, afirma, assim como o já citado Pascual (2000), que a infância é homogênea na condição de ser um grupo geracional, mas heterogênea por ser cruzada por outras categorias estruturais, como raça, classe e gênero. Afirma que não há como estudar a infância sem se abster da totalidade da realidade social, sendo que houve uma descoberta, nesse sentido, de que a Infância pode ser uma porta de entrada para o entendimento desta totalidade. Isso se faz importante devido à ausência de vozes infantis nos discursos dominantes. Há também a constatação de que a infância é arregimentada histórico-socialmente numa relação assimétrica de poder, confinada aos espaços institucionais e ao espaço privado/familiar, que coloca as crianças constantemente numa relação subalterna. Sarmiento (2009) propõe uma abordagem de médio porte, que supere as dicotomias de estrutura e ação, entendendo a ação e a influência dessa ação das crianças perante a estrutura na qual estão inseridas. A tarefa da sociologia, neste caso, seria a de desconstruir a produção pericial da infância pelas ciências do indivíduo, que constantemente relegam as crianças à condição de serem seres incompletos e que, enquanto ainda não adultos, sempre estão em vias de ser.

A sociologia entra, portanto, na interpretação da Infância no que antes era considerado domínio da psicologia: as trajetórias individuais, a produção de identidades e a subjetividade. Tudo isso levando em conta que as crianças são seres que têm vontade própria, que também criam, que possuem uma racionalidade e que se relacionam com o mundo a partir dessas características. No entanto, pela situação de dependência que inexoravelmente as crianças têm em relação aos adultos, é dado que, enquanto as crianças continuem na condição infantil, existirá uma relação assimétrica de poder. É importante observar que o autor relaciona a importância de estudos sociológicos dedicados à criança como portadoras de agência perante a estrutura numa época em que seu número se vê cada vez menor na sociedade. Soma-se isso aos apelos comerciais de produtos voltados à criança. Esta tendência está imersa num novo repertório valorativo, que coloca a infância contemporânea num patamar de reconhecimento de demandas específicas em uma sociedade na qual sua presença se vê cada vez mais minguada (SARMENTO, 2009).

Quanto ao aprendizado e ao agir no mundo conforme a aquisição deste aprendizado, Sarmento (2009, apud CORSARO, 2003) afirma que os valores e os conhecimentos adquiridos passam por um processo chamado reprodução interpretativa. Esta nova interpretação feita pelas crianças, reproduz-se no sentido de transformarem-se em juízos e condutas próprias do mundo infantil que, por sua vez, contribuem para a transformação das pautas sociais como um todo. As crianças fazem parte, de forma ativa e perceptível, da construção da realidade social. Devem ser estudadas conforme suas competências e como categoria geracional. Possuem suas *culturas* que, nas palavras de Sarmento (2009, p. 22), são:

(...) modos diferenciados através dos quais as crianças interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com os adultos e desenvolvem a sua ação no espaço público e privado. (...) A diferença das culturas da infância decorre do modo específico como as crianças, como seres biopsicossociais com características próprias, simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de processos e dimensões como o jogo, a fantasia, a referência face aos outros e a circularidade temporal.

Levando isso em conta, igualmente Sarmento (2008), usa a conceituação de Ulrich Beck sobre segunda modernidade, aplicando-a à infância. Agregando a Beck os estudos dos costumes de Norbert Elias, o autor vê uma mudança estrutural da primeira modernidade – sociedade patriarcal, monogâmica, com a criança escolarizada, não dotada de razão e heterônoma – para a *segunda modernidade*, onde há um individualismo institucionalizado, que sujeita a criança a uma obrigação compulsiva de auto-regulação, promoção do princípio de autonomia, o que coincide com o declínio da autoridade institucional e paterna. A criança, portanto, se vê numa

estrutura que a coloca como forçadamente responsável pela sua imagem biográfica. A proposta metodológica do autor se volta para, no plano micro, o entendimento etnográfico das práticas sociais infantis (sua *agência* e *culturas*) e, no macro, a análise histórica geracional infantil; por fim, propõe uma corrente de estudos que entenda os dois processos num processo só.

Não obstante, o Sarmiento (2008) afirma que as crianças, de forma individual e coletiva, possuem um atributo, apropriado de Corsaro (1997), caracterizado como reprodução interpretativa, que é a capacidade que as crianças têm de modificarem a herança cultural transmitida pelos adultos. O mundo contemporâneo – da qual pertencemos – reconhece na criança, portanto, certa autonomia de ação no mundo perante às responsabilidades passadas pelos responsáveis e instituições das quais fazem parte, determinando limites que dizem respeito ao sucesso e ao fracasso (numa aula de inglês, numa responsabilidade doméstica, no aprendizado normativo do idioma natal). No entanto, há nessa nova lógica, uma imposição de controle que responsabiliza criança/indivíduo pelo seu sucesso e fracasso no mundo, ou melhor, pelo que se considera sucesso e fracasso. A sociedade patriarcal e institucionalizada que remetia à criança da primeira modernidade – higienizada, escolarizada, heterônoma, sem razão -, um certo contorno coletivo, passa a incutir na criança um *ethos* individual, que lhe impõe um sentimento radical de responsabilização pelo aprendizado de lógicas e práticas das quais ainda não domina.

Assim, para a Sociologia e Antropologia da Infância, remover esse véu de infância homogeneizada pode, de fato, reconhecer a diversidade no convívio dos infantes, como também pode minimizar as relações desiguais entre eles. Sarmiento (2008) se justifica no sentido de que algumas diversidades nascem do fato de existirem desigualdades sociais e que, portanto, cabe a quem está pesquisando, estar atento a estas desigualdades: a infância continua existindo em seu aspecto geracional, mas que não se negue a realidade material que circunda às crianças como um todo. Decerto, não é porque esse mundo infantil é diversificado que não há uma normatividade reproduzida – e que pode incluir outras variáveis, como situação econômica, etnia e gênero - em que se há de colocar o escopo por sobre ela.

Estamos, nos dias de hoje, pelo fluxo de trabalho, pelas constantes demandas em ocupações voltadas a especializações junto ao mercado, pelos fluxos normalizados da rotina usual, cada vez mais separados do mundo infantil. Nesse sentido, o mundo rotineiro adulto vê-se praticamente separado do mundo infantil, deixando a convivência, socialização e educação de seus infantes para especialistas, numa mistura paradoxal entre preocupação para com os cuidados das crianças, ao mesmo tempo em que a estrutura social, de uma forma ou de outra, aliena as crianças do mundo adulto. Assim, para Dias (2012), estamos no entremeio de um

conceber paradoxal da infância, onde o mundo adulto se vê cada vez mais afastado dela – normalmente pela forma em que o mundo contemporâneo está configurado -, mas cada vez mais preocupado com seus cuidados. Acrescentado a isso, há um movimento de decréscimo da população infantil em vários lugares do mundo, enquanto a sociedade civil busca formas de valorizar a infância. Estamos, enquanto adultos, imersos numa peculiar combinação de sentimentalismo e senso de superioridade onde, muito embora pareçamos preocupados com as crianças, não levamos em consideração as demandas infantis: as crianças não são escutadas. Isso, estima-se, vem em grande parte pela nossa excessiva valorização do saber técnico-instrumental, que se sobrepõe a outros tipos de saberes que a criança comunica e pratica e, portanto, desprezados por não terem uma utilidade instrumental/econômica no mundo produtivo. Nos esquecemos de que as crianças também produzem e trabalham – tanto no sentido formal, em muitos casos, quanto nas tarefas cotidianas, em suas casas e na escola, além de possuírem suas próprias e exclusivas culturas. Apropriam, levando em conta suas próprias e exclusivas preocupações, as culturas das gerações precedentes, criando um repertório muito próprio.

Conforme salienta Dias (2012), não há como chegar a essas conclusões sem antes não se tomar ciência da sociologia como um todo, em seu uso geral. Conforme já dito, o campo da infância, por si, já cruza com discursos provindos de outros campos científicos (psicologia, pedagogia, biologia, medicina, etc.) e, para entender a infância enquanto categoria, há que se entender o movimento conjunto que se faz com os discursos e práticas adultas – afinal, vivendo em uma sociedade adultocentrada, temos uma dominância da autoridade adulta no seio desses discursos. Algo parecido ocorre com a sociologia e suas tendências mais gerais – que dialoga com Bauman (2001), Giddens (1991) -, que influenciam diretamente o discurso da Sociologia da Infância e, ao mesmo tempo, oferece instrumentos para pensar a esfera geracional infantil em diálogos com outras variáveis, geracionais ou não.

A concepção de decadência do modo de conceber a infância como socializada unicamente pelas esferas da família e da escola, tem relação direta com a sociologia de Giddens (1994 apud DIAS, 2012), que aponta para a decadência da tradição como guia da educação individual. A sociedade como sistema integrado de valores se vê cada vez mais fragmentada por agências socializadoras que, inevitavelmente, têm concepções conflitantes entre si: outras agências socializadoras chegam para fazer frente à família e à escola. Isso vai ao encontro com Dubet (1996 apud DIAS, 2012), quando afirma que transitamos por diferentes universos simbólicos, bem como também com Lahire (apud DIAS, 2000), na afirmativa de que não somos

mais capazes de subjetivarmos completamente papéis sociais, impossibilitando a formação de uma identidade única, levando-nos apenas à capacidade de sermos partícipes de experiências. Quando se trata de socialização na infância, Corsaro (2011, p. 68) diz que “(...) as crianças, criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se aproximam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”. Assim, também Corsaro (2002, apud BUSS-SIMÃO, 2012), usa a *reprodução interpretativa* para demonstrar o processo de transformação da cultura adulta em cultura infantil, quando produzem significados de coisas que muitas vezes, pelas regras do mundo adulto, podem limitar ou constranger as crianças.

Isso leva em conta o diálogo constante do repertório de significados infantil com o repertório adulto. Aqui há a *agência* no sentido de se esforçar para entender e significar o que é advindo do mundo adulto e, dentro deste esforço, há a elaboração de suas próprias *culturas*, numa dialética infundável entre seu mundo e o mundo adulto. Nessa interação, portanto, há compartilhamento com diferentes faixas de idade; a autonomia do universo infantil não é isolada. O compartilhamento não é exclusivamente com o mundo dos adultos, mas com adolescentes, velhos e crianças de outras faixas de idade.

Tendo como pontos de partida a concepção de formação do sujeito experiencial e de múltiplas identidades da segunda modernidade e de que as crianças, enquanto sujeitos em formação, completos a partir do seu ponto de vista geracional, a tarefa principal da Sociologia da Infância é a de: “Identificar as concepções de criança e de infância atreladas aos contextos sociais, interrogando sobre quais eventos sociais, em um determinado período, impactaram a infância no que se refere às suas condições de vida” (DIAS, 2012 p. 71).

É interessante verificar que, no contexto atual, algumas mudanças impactaram bastante o contexto multiverso vigente, que dizem respeito ao papel de aluno que a criança corporifica em seus anos de vida escolar – que mais separou do que uniu o mundo das crianças ao mundo dos adultos – e, junto a disso, a necessidade de manter a criança ocupada com atividades extra-escolares. Essa formalização, individuação e responsabilização da infância gerou um distanciamento das crianças em relação aos adultos, criando uma paradoxal importância que os adultos atribuem às crianças, que parece ter crescido na mesma medida em que seu mundo se distancia do mundo infantil.

O adulto, que se julga sábio por excelência, criou (legalmente, emocionalmente, rotineiramente) um conjunto de medidas que visam proteger as crianças, mas que tolhem das mesmas seu já curto poder de decisão sobre como operar no mundo. Temos um distanciamento do mundo dos adultos que, grande parte do tempo afastados dos círculos infantis, monopolizam



o que se deve fazer ou não com as crianças, e isto, segundo Sarmiento (2007), advém de uma excessiva preocupação com o bem-estar infantil. Uma estranha combinação de sentimentalismo com senso de superioridade: os adultos tendem a negar que as crianças possuem agência, inferiorizando sua condição de existentes enquanto grupo geracional.

Segundo Canavieira (2017), há que se defender uma Sociologia que conceba a criança epistemologicamente como um ser completo mediante suas peculiaridades, ou seja, um ser completo em si e não somente em vias de ser um adulto. No que diz respeito à reprodução de seus saberes, a autora defende que as crianças não apenas reproduzem as culturas societais (ou seja, o que recebem das outras gerações), mas que reinterpretem e performam à sua maneira essa herança cultural: produzem culturas próprias, *culturas infantis*. Além disso, merecem um tratamento no status de categoria social, afetada pelos contextos econômicos, sociais e políticos das diversas conjunturas das quais está inserida. As crianças estão inseridas em diferentes contextos e, para ter um entendimento de suas particularidades, é preciso adentrar em suas preocupações, paixões e vivências.

Pela tomada de atitude nas experiências do mundo infantil, tomando os ímpetos de enxergar o mundo pelo olhar da criança, vai-se contra o fluxo da socialização infantil verticalizada, preconizada por Durkheim (1978), que toma a criança como uma tábula rasa, como – voltando ao que já foi dito – um ser em vias de ser. Segundo a forma preconizada por este autor, há a moralização das crianças, que preconiza que desde cedo as crianças precisam da inculcação da disciplina através de uma dimensão repressiva. Isso ignora que as crianças apreendem e significam o mundo social à sua maneira, agindo, muitas vezes, conforme regras específicas a seus grupos geracionais. Canavieira (ibid.) chama a atenção para o fato de que os grupos infantis raramente são observados através de suas relações diretas. Nesse sentido, a autora interpreta os jogos de faz de conta como fundamentais na construção do sujeito. São nesses jogos, através da alteridade, que há a objetivação da realidade do outro, da qual muitas vezes não se possui acesso direto. Dentro destas possibilidades de análise, há a influência das correntes da etnometodologia e do interacionismo simbólico, que preparam terreno para a construção de uma Sociologia da Infância.

Nessa perspectiva, Canavieira (2017) volta-se ao componente daquele que age individualmente, do indivíduo, do *ator*, do qual o conceito da *agência infantil* é embebido, bem como faz um retorno a clássicos sociológicos, como Goffman (apud CANAVIEIRA, 2017) e Bordieu (apud CANAVIEIRA, 2017). No entanto, a orientação teórico-metodológica voltada apenas para o ator pode deixar para segundo plano outras variáveis que influem no *modus operandi* infantil, escamoteando a cadeia complexa de relações de interdependência com o

mundo dos adultos. É daí que surge a Sociologia da Infância, de uma busca pelo ponto nevrálgico do cruzamento das influências entre os eixos de influência material e comunicação das lógicas infantis e adultas. Vemos, através dessas últimas palavras, que não há como autonomizar por completo a área da Sociologia da Infância, pois ela bebe da sociologia clássica e, por isso mesmo, possui a necessidade de um diálogo com a mesma.

Silva, Raitz & Ferreira (2009) dão seu contributo, ao indagar três pontos considerados basilares para quem estuda a infância em contextos escolares: “que tipo de escola seria interessante para as crianças? Quais atividades são importantes para o seu desenvolvimento? Qual currículo significativo para a infância?”

As questões discutidas por esses autores se mostram essenciais (aproveitando o diálogo com a noção de *segunda modernidade*) numa sociedade em que as agências formativas tradicionais (escola e família) estão em crise, ganhando novos significados (SILVA, RAITZ & FERREIRA, 2009). Há de se relevar a heterogeneidade das experiências sociais, pois está mais difícil delimitar onde se começa e onde termina os valores estipulados pelas agências socializadoras, de forma a imiscuírem-se uns nos outros. As expectativas já não correspondem mais à realidade que espera essas pessoas. A vida social é cada vez mais fragmentada, com conceituações vagas do sujeito infantil, ainda imersos na ideia de que a criança é igualmente uma parcela, uma incompletude. Em realidade, passamos por relações complexas, onde pertencimento, negação e adequação passam constantemente pela nossa gama experimental, através dos diversos grupos sociais pelos quais somos introduzidos; construímos nossa identidade pela incorporação de lógicas estabelecidas e novas lógicas de concepção do mundo.

As crianças inevitavelmente fazem parte desse processo de socialização, que não ocorre, neste sentido, de forma diferente em relação aos adultos: são, em suas individualidades, atores, frutos de vários processos, interpretando e dando sentido às suas vidas através de suas múltiplas experiências. Consequentemente, são dotadas de pensamento crítico e reflexivo, possuidoras de singularidades que as tornam passíveis de serem tratadas generativamente.

Contrapondo o entendimento da criança como mero receptáculo, que está à espera de que alguém que saiba mais para ensiná-la, Silva, Raitz & Ferreira (2009) concluem que a criatividade e autoria infantis levam a novas formas de sociabilidade e expressões culturais. Os sujeitos infantis estão sempre em busca, ao contrário das concepções clássicas de socialização, de autonomia e contínua construção da identidade, tanto pessoal quanto social. Faz-se, portanto, necessário, que se estude as crianças pelas suas próprias vozes, buscando suscitar delas seus próprios pontos de vista, na tentativa de transcender nosso entendimento, nossas concepções do

que elas são. A tentativa é a de, nesse processo, vislumbrar como ocorre o processo formativo delas, levando em conta sua criticidade e reflexividade ante o mundo. Assim:

“É importante ressaltar que uma das preocupações centrais da Sociologia da Infância é transcender o modo como nós, adultos, vemos e pensamos as crianças, visão que acaba por interferir nosso relacionamento com elas. Não podemos esquecer que as crianças, sem sombra de dúvidas, são atores sociais dotados de pensamento crítico e reflexivo, por isso mesmo, chama-se a atenção para suas ações como prova de si. Ademais, aprofundar a reflexão para além das dimensões instrumentais, vislumbrar o entendimento dos processos nos quais as pessoas se formam ou podem vir a se formar humanamente (sobretudo as crianças). Isto requer outro caminho, que é colocar a reflexividade e a criatividade em jogo, com narrativas que permitem explicitar a singularidade das crianças e dos educadores, e com elas, viver o coletivo, perceber o caráter processual da formação e da vida. Neste sentido, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria no tratamento de heterogeneidade que está posta no mundo contemporâneo. É nessa representação que aparecem os resultados das pesquisas em discussão quando apontam os desafios processuais e de articulação com os espaços e tempos diferentes da educação infantil”.

(Silva, Raitz & Ferreira (2009) p. 4)

Dentro deste contexto, o adulto educador precisa surpreender-se com as crianças, com as situações inesperadas que inevitavelmente surgem, lidando com o imprevisto. Precisa, além de saber cuidar de suas necessidades corporais básicas e ter formação intelectual que possibilite o desenvolvimento das atividades pedagógicas, ser paciente e empático, buscando permanentemente traduzir e interpretar as linguagens infantis. Em suma, precisam saber transcender as relações de poder tradicionais, buscando entender a relação complexa de ensino-aprendizagem, de forma a entender as crianças também como agentes de seu próprio processo formativo. Tudo isso implica reflexão prévia sobre as desigualdades entre adultos e crianças.

Fonseca, Medaets e Ribeiro (2008), chamam atenção à importância dos estudos antropológicos e etnográficos, que balizam a *agência infantil* plena no mundo cruzado pela ação de várias agências, com as quais as crianças dialogam – professores, mídia, pais, funcionários das instituições pelas quais transitam. É de grande importância integrar os estudos de porte micro da infância numa problemática coletiva e social que dialogue com a infância enquanto categoria geracional.

Estes estudos tendem a observar de que forma as crianças, atuando dentro do espaço social em que se situam, repaginam, transformam, reconfiguram e influenciam as realidades das quais fazem relação. Em meio a isso, é interessante questionar também quem são as figuras adultas que estão se relacionando com as crianças dentro dos contextos compartilhados, através

dos limites estruturais e das inevitáveis assimetrias de poder. Os estudos etnográficos normalmente entendem que visões essencialistas dos pais, das escolas e dos mecanismos de gestão pública muitas vezes modelam as crianças dentro de seus respectivos padrões, entrando em conflito, assim, com o que realmente está se passando na vida infantil e, inevitavelmente, com as crianças. Incluem-se aí as lógicas culturais dos grupos étnicos dos quais essas crianças podem fazer parte – lembrando que um dos grandes focos da Antropologia da Infância (ou da Criança) é o de observar, descrever e interpretar as relações entre práticas tradicionais de povos autóctones com as lógicas de ação do Estado -, bem como as lógicas da criança enquanto pertencente a uma geração. No caso específico das intervenções estatais, legitimadas pelos mecanismos judiciais, comumente ocorrem medidas coercitivas que acabam afetando de forma negativa crianças indígenas e suas famílias, justamente por não se levar em conta as especificidades culturais que determinadas comunidades proporcionam às crianças e às práticas atribuídas às mesmas.

Através do entendimento das lógicas infantis de ação no mundo e visões de mundo, uma das propostas da Antropologia é a superação de modelos binários que opõem biologia à cultura, bem como superação das concepções essencialistas que, na prática, tendem a fomentar efeitos perversos na vida de crianças de determinados contextos – que quase sempre são os suburbanos, favelados, indígenas e imigrantes.

Para Delgado e Müller (2005), a assimilação dos valores da cultura adulta, não ocorrem somente mediante adaptações e internalizações, mas nas relações com seus pares e com os adultos, com quem negociam, compartilham significados e criam culturas próprias, *culturas infantis*. Portanto, constroem suas próprias culturas, criando, modificando, negociando e compartilhando o repertório que já conhecem. Por isso a necessidade de pensa-las por suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista.

Isso vem das concepções socioantropológicas contemporâneas que insistem na construção do ser social, que faz seu processo de socialização por meio de um diálogo contínuo entre os mais diversos agentes, em contraposição à visão de que, quanto menor se é, mais na qualidade de receptáculo passivo se está. Somado a isso, há de se reconhecer as crianças em seus contextos específicos, em situações reais, imersas num contexto histórico que não deve ser deixado de lado – agência e estrutura.

Tassinari (2015), ao estudar os contextos micro-históricos distintos dos Galibi (Oiapoque, Amapá) e das famílias agricultoras de Turvo/PR, concluiu que nos contextos indígenas a *agência infantil* fomentada e estimulada de uma forma diferenciada em relação aos contextos de classe média urbanos.

A proposta é a de que a criança fosse vista fora do círculo escolar, que está sujeitada à condição de aprendiz, em nada podendo contribuir. Na concepção da autora, a criança indígena, imersa em seu contexto produtivo, evolui, aprende e participa pela participação ativa nas atividades, pela atribuição progressiva das responsabilidades e, com isso, ganho de liberdade e autonomia. Diferente do que tende a ser exercido nos contextos escolares, que atribui grande valor à cultura escrita e ao pensamento abstrato, têm-se prioridade ao tangível, ao prático e, diferentemente da uniformização de práticas e tarefas, aqui é reconhecido os tempos diferentes que as crianças aprendem, de forma a respeitar-se seus ritmos individuais e passo-a-passo, tendo como objetivo o encontro do ritmo coletivo. A criança imita o que não consegue fazer e, por não conseguir fazer na medida em que mais nova e menos experiente é, admira a perícia adulta que aos poucos adquire, tornando-se *habilitada* (TASSINARI, 2015 apud INGOLD, 2015). Esse mimetismo inicial que, com o tempo, vai se autonomizando, chama-se de *imitação prestigiosa*<sup>6</sup>, ou seja, aquilo pela qual se faz prestígio, se tem admiração e fascínio. São situações de aprendizado, de autonomização do saber através das práticas corporais que contribuem para a concepções de sujeito das quais estas crianças estão corporificando.

Nesse sentido, a criança é tida como ator social pleno, que tem um corpo aprendente, que ocupa um papel social concreto no mundo. As crianças são produtoras de sociabilidade; educam sua atenção (TASSINARI, 2015 apud INGOLD, 2010), pela introdução aos objetos das lidas e pelos sentidos corpóreos que usam para assimilá-los. O papel dos mais velhos é o de, além de incentivarem o aprendizado, observarem para impedir que excessos sejam cometidos e acabem desgastando e desequilibrando as potencialidades corpóreas das crianças. Começam aos poucos, acompanhando os pais desde muito pequenas, brincando nos intervalos, parando para focar em outras coisas, evoluindo conforme praticam e conforme o crescimento biológico de seus corpos. Aprendem a (re)conhecer seus respectivos territórios, os ciclos de produção no qual estão inseridas e o *modus operandi* de sua cultura.

A autora chama a atenção para o olhar dessas realidades autóctones, moldadas em contextos muito próprios, que demonstram na infância uma concepção de que sua participação pode ser coletiva e construtiva junto aos adultos. Entre a brincadeira e a percepção lúdica dos lugares, das relações, da produtividade, pode-se construir concomitantemente uma relação de

---

<sup>6</sup> Esse conceito é uma apropriação feita de Marcel Mauss, em seu texto 'As técnicas do corpo', de 1934. A imitação prestigiosa é entendida como: "(...) a centralidade da experiência e da corporalidade, a atenção aos esforços infantis de imitação, a ênfase na iniciativa dos aprendizes, a atribuição progressiva das responsabilidades" (Tassinari, 2015).

aprendizagem séria, empoderadora e responsável, onde as crianças ocupam lugar de importância. Não se faz olvidável que esses contextos compactuam com o modelo comum de escolarização, que é somado às particularidades destes modos de existência.

Toren (2012) diz que não faz sentido uma separação radical entre matéria – que é nosso aparato biológico auto-regulador (autopoiético) - e informação – que diz respeito à realidade micro-histórica e à intersubjetividade -, visto que ambas se retroalimentam. No estudo em que analisa as redações das crianças fijianas (2010), onde pede para que simplesmente digam quais são suas perspectivas quanto ao futuro, demonstra como há um desenvolvimento individual conforme a idade avança. O foco muda do *self*, evoluindo até exercer preocupações com o coletivo e histórico, mostrando a relação que o desenvolvimento biológico tem com o repasse da cultura tradicional pelos mais velhos, juntamente à criticidade que exercem em relação a chegada de tecnologias e agentes da economia globalizada.

O modelo citado é chamado de *modelo unificado de ser humano* (TOREN, 2012), pois une uma concepção conjuntamente o que constitui a estrutura biológica, psicológica e cultural humana, além de se propor epistemologicamente aberto a modificações que possam ser trazidas através de novas evidências investigativas. Nele, o objeto, o ser cognitivo, é concebido como algo vivo, onde a criança depende da realidade intersubjetiva para cuidar de suas próprias necessidades, fazendo da ontogênese – princípio que rege da concepção (fecundação) à morte de um ser vivo - um processo social, recíproco, interdependente: a *autopoiesis* se faz por uma mediação indivíduo-sociedade, onde o indivíduo regula e dá contornos individuais aos caracteres culturais assimilados, através do momento histórico específico em que está no tempo e espaço. Assim:

Nessa perspectiva, o ser humano, cujas ideias e práticas estamos procurando entender e explicar, é completamente social, e o mundo de pessoas e coisas que ele habita informa toda a sua constituição, especialmente a constituição continuada no tempo dos processos que chamamos “mente”. Disso se segue que não há qualquer aspecto da humanidade de alguém que não seja historicamente constituído. Em qualquer momento, quando alguém age sobre o mundo, não importa de que maneira, sua compreensão do mundo, de si mesmo e das relações com outros humanos, é toda informada por sua história prévia – isto é, sua história até o momento presente. (Toren, 2012, p. 23)

E continua:

O modelo unificado pressupõe que a intersubjetividade é emocional, que perceber e sentir são aspectos recíprocos e que a intencionalidade se dá em uma abertura para o,

e um engajamento sentido no, mundo habitado. Assim, aprendizado e ensino são aspectos de um único e mesmo processo. (Ibid., p. 23)

A teoria do *modelo unificado do ser humano* parte da premissa de que nosso aparato biológico nasce preparado para receber a cultura. Nossa capacidade de aprender, agir entre as subjetividades e operar perante a cultura que nos é oferecida vem de nascença e, por isso, não faz sentido um modelo que separe o cultural do biológico. A história particular de cada povo, nesse sentido, é viva, contínua, não estática. Diversos domínios do conhecimento se interconectam em constante diálogo no *modelo unificado*: etnológicos, sociológicos e culturais. A isso a autora nomeia como *socialidade humana*. Deste modo, Toren conclui:

Os estudos etnográficos sobre como as crianças compreendem as condições no mundo criado para elas pelos adultos podem contribuir para a perspectiva dos sistemas dinâmicos sobre o desenvolvimento humano ao longo do tempo como um processo autopoietico e histórico – um processo que fundamenta o completo espectro da diferença individual (no interior e através das regiões do mundo) na maneira pela qual nossa biologia sustenta a socialidade, especificamente a empatia e a intersubjetividade, como a condição básica do ser humano. Além disso, os detalhes dos estudos etnográficos sobre a ontogenia como processos históricos se nutrem diretamente do argumento de que os processos neurais que caracterizam o desenvolvimento conceptual humano são um aspecto emergente do funcionamento de um sistema nervoso incorporado para o qual a intersubjetividade é uma condição necessária. (Ibid., p. 32)

## 2- O NDI-UFSC<sup>7</sup>

Existente desde maio de 1980, abriga hoje, entre os turnos matutino e vespertino, algo que consta entre pouco mais de 200 crianças, que estão inseridas por idade, nas categorias de creche (dos 0 aos 3 anos de idade) e pré-escola (dos 4 aos 5 anos e 11 meses de idade<sup>8</sup>). Surgiu no contexto dos processos para ampliação de direitos no tocante à educação infantil, que incluem a entrada na mulher no mercado de trabalho e no meio universitário, assim como as bandeiras de luta das mães, trabalhadoras e feministas, numa movimentação de conquistas a

---

<sup>7</sup> Boa parte das informações contidas nesta seção foram retiradas da Proposta Curricular do NDI, que consta no link: <https://ndi.ufsc.br/files/2015/04/Proposta-Curricular-do-NDI.pdf>. Último acesso em 07 set. 2019.

O restante das informações diz respeito às minhas lembranças advindas da experiência rotineira de estagiário na instituição.

<sup>8</sup> Na prática, dentro do Grupo 6 em que estive situado durante todo o ano, vi que várias crianças fizeram 6 anos no decorrer do ano, continuando na instituição até o final do ano letivo.

uma educação infantil que abarcasse, na sua fundação, as demandas das estudantes, funcionárias e docentes da UFSC. O NDI passa a existir após longo diálogo entre o Centro de Ciências da Educação (CED), a reitoria e mães, trabalhadoras e estudantes da UFSC, numa discussão que se iniciou no ano de 1977.

O funcionamento do NDI já se encontrava, desde o início, associado à pesquisa e à extensão. Anos depois, com a redemocratização nacional (iniciada em 1985), que gerou, em seus aspectos legais, a Constituição de 1988 e a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, determinando a promoção e o financiamento da Educação Infantil sob a tutela obrigatória do Estado, ficando este com o dever de dar suporte e fomentar a educação das crianças, que antes contava com um caráter predominantemente assistencialista. Acrescenta-se que, com esta nova configuração jurídica, foram municipalizadas as demandas da Educação Infantil, deixando o NDI, que é respondente à UFSC e financiado diretamente pela verba federal, isolado. Assim sendo, a instituição passou a fomentar de forma estrita a tríade Ensino Pesquisa e Extensão para justificar sua existência. Num contexto atrelado a estas modificações legais, sob o ímpeto de atender cada vez mais a comunidade – sendo uma instituição pública! -, os critérios de seleção das crianças sofreram modificações, culminando no edital de 2013. Assim, ficaram 30% das vagas para alunos da graduação, 65% para a comunidade em geral e 5% para crianças com deficiência. No ano seguinte o sorteio torna-se universal e, portanto,



concedendo espaço às mães e pais que conheçam e queiram participar do processo seletivo, sendo separado apenas os 5% para as crianças com deficiência (cota institucional obrigatória).



**Figura 1 - NDI visto pela frente. Fonte: Arquivo pessoal.**

Localiza-se no interior do campus universitário, próximo ao museu, ao planetário e ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) da UFSC. Funciona, no período matutino, com entrada entre as 7:20 às 8:10 e saída das 11:20 às 12:10; no período vespertino a entrada é entre às 13:20 e 14:10 e a saída das 17:20 às 18:10. Possui uma estrutura prático/administrativa hierarquicamente disposta da seguinte forma: Colegiado, Direção, Secretaria Escolar, Coordenação Administrativa, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Estágio, Coordenação

de Pesquisa, Coordenação de Extensão, Coordenação de Serviços de Atenção à Saúde, Pedagoga, Psicóloga, Bibliotecária, Enfermeira, Técnica de Enfermagem, Nutricionista, Professoras/es e Serviço Terceirizado (limpeza, lavanderia, cozinha e vigilância). Importante frisar o papel das funcionárias/os terceirizadas/os, que atuam em seus turnos sempre em prol de um ambiente limpo, cheirando bem e preparando/transportando cuidadosamente as refeições todos os dias e sendo, não obstante, a camada mais desvalorizada, grandemente invisibilizada e mal remunerada – as demais funções são obtidas através de concursos e, obviamente, muito melhor remuneradas/valorizadas.



**Figura 2 - Sala de artes. Fonte: Acervo pessoal**

Em sua estrutura, é dividido em quatro blocos: **bloco I**, pedagógico, onde funcionam três salas de aula, sala de artes, sala de educação física e um deck com brinquedos adaptados para as crianças menores e onde as crianças iam esperar os responsáveis no término dos turnos; **Bloco II**, administrativo e pedagógico, funciona o setor administrativo e pedagógico do NDI e a biblioteca infantil coletiva, além de possuir um deck para atividades e alimentação em dias de sol; no **Bloco III**, pedagógico, estão, no piso térreo, o auditório (que também serve de teatro e possui camarim), pátio coberto e, na parte de cima, se localizam outras três salas de aula, sala de pesquisa/estudo para adultos, sala dos professores e cozinha experimental infantil, além sala



do projeto ambiental, onde são planejadas atividades que incluem a fauna, a flora e a importância do meio ambiente, promovidas por graduandas em biologia; no **Bloco IV**, pedagógico, há duas salas de aula e a cozinha oficial, ocupada pelas cozinheiras terceirizadas. Além destes espaços, o NDI conta com um parque na frente – com escorregadores, balanços, vilinha, pneus adaptados para pular, caminhozinhos de madeira para passar por baixo, casinhas com ponte e árvores onde as crianças sobem, brinquedos dos mais variados e um gramado considerável - e um parque menor, atrás – com árvores, mesa para adultos e crianças, casinha com ponte, casinhas de plástico, brinquedos variados, balanços, duas bicicletinhas, um leve declive de barro na parte de trás, um rancho de madeira e um gramado com duas traves de futebol; há uma horta educativa e, na área externa, estacionamento para as profissionais da instituição aos fundos e outro, na parte da frente, destinados às mães, pais e responsáveis.



*Figura 3 - Deck da frente. Fonte: Acervo pessoal.*

Conforme já citado, leva em conta, como uma das justificativas de sua existência, a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão. Dentro dos ditames do desenvolvimento infantil, se

compromete com a integralidade do aprendizado, que contém as dimensões físicas, afetiva, intelectual, linguística, e social. Segundo o que postula a própria Proposta Curricular do NDI, o conhecimento é tido como o que é historicamente produzido pela humanidade e a criança é o ser social, de direitos, que merece ter as condições necessárias para a apropriação desta cadeia histórica de conhecimentos. O trabalho pedagógico deve ser munido de intencionalidade, o que inclui a inclusão de repertório, com narrativas e vivências nas diversas áreas de conhecimento, buscando suscitar nas crianças o constante contato com as linguagens oral e escrita. As atividades são mediadas, planejadas, munidas de observações, intervenções e abarcadas, ao final, por processos avaliativos. Propõe-se como uma instituição que possui um compromisso político e pedagógico, assim sendo:

“(...) Em sua dimensão política, a proposta da escola tem como horizonte a emancipação humana e um compromisso com o futuro das novas gerações, contribuindo para sua humanização e para a sua realização como seres humanos que vivem e realizam suas atividades na sociedade. Sua dimensão pedagógica possibilita a efetivação da intencionalidade da escola que, por meio do ensino, da apropriação da cultura e da transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente, contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e sua formação”. (Proposta Curricular do NDI, p. 26)



**Figura 4 - Rancho e barranquinho, onde as crianças costumavam brincar com a lama nos dias molhados. Fonte: Acervo pessoal.**

As professoras atuam no ensino, na pesquisa e/ou extensão; se envolvem, no decorrer do ano, com variados processos dentro da estrutura e prática docente, incluindo o contato com

os responsáveis (entrevistas, avaliações, informes sobre o progresso e as dificuldades de cada criança) e a supervisão das/dos estagiárias/os obrigatórios e não obrigatórios, além de serem responsáveis pelo planejamento, estudo e revisão de seus respectivos trabalhos pedagógicos. Trabalham num sistema de 40 horas semanais, de dedicação exclusiva, possuindo a carga de horas-aula mais pesada da UFSC: 24 horas-aula semanais.

No que diz respeito aos estudantes de graduação que possuem relação com o NDI, a instituição estabelece vínculos de estágios obrigatórios (para alunas e alunos majoritariamente de pedagogia, mas também de educação física e psicologia) e não obrigatórios, que provém de diferentes áreas que tenham formação em licenciatura (história, ciências sociais, biologia, psicologia, entre outros), assim como bolsas de extensão, como a do já citado projeto socioambiental; ocorre também de alunos da UFSC das mais diferentes áreas fazerem pesquisas dentro do NDI, que podem ser para TCCs, artigos, pesquisas de mercado, entre outros. Graduandas/os e graduadas/os em pedagogia dos mais diferentes lugares percorrem o espaço do NDI para fazerem cursos e aprimorarem seus conhecimentos. Oferece espaço para que pessoas da pós-graduação também possam exercer suas pesquisas empíricas. As/os estagiárias/os não obrigatórios - categoria na qual me incluí durante os anos de 2017/2018 com o G6 -, em sua grande maioria graduandas/os do curso de pedagogia pela parte da manhã e graduandas/os dos demais cursos de licenciatura pela parte da tarde, cumpriam um papel muito similar ao das auxiliares de sala - cuidados com a higiene das crianças, bem estar, resolução de conflitos, mediações pedagógicas (intermediadas/os pelo auxílio das professoras), término do preparo dos alimentos e participação nas brincadeiras livres e mediadas. Corríamos com a crianças nas acolhidas e despedidas (nos dias de sol), brincávamos de casinha, lego, observávamos as escaladas de árvores, pega-pega, danças, cantorias, entre uma infinidade de outras atividades.





*Figura 5 - Salas de aula do Bloco IV - Fonte: Acervo pessoal.*

No tocante à metodologia usada no NDI, mesmo tendo em vista a ampla liberdade das professoras gerirem seu conteúdo da forma a adequá-los mediante suas formações, especialidades e preferências metodológicas, há uma orientação teórica predominante ligada aos preceitos de Vigotski (1896-1934), além dos continuadores da tradição postulada por este teórico: Elkonin (1904-1984) e Leontiev (1903-1979). A abordagem é chamada de histórico cultural e defende o preceito de que nós, humanos, enquanto individualidades, constituímos nosso arcabouço de aprendizado conforme o meio do qual estamos inseridos, através dos caracteres históricos passados pela humanidade de geração em geração. A educação é a forma sistemática de se apropriar destes caracteres históricos e nos permite ampliar nossa relação com o mundo natural e cultural sendo, este último, essencialmente humano. A apropriação cultural ocorre pela objetivação, que reproduz no indivíduo as funções psicológicas humanas formadas historicamente. Assim se dá a apropriação do psiquismo humano, através da mediação contínua entre os indivíduos. A criança se desenvolve por ciclos revolucionários, comandados, cada ciclo, por uma atividade principal (LEONTIEV, 2001, p. 122, apud Proposta Curricular NDI), onde a criança se vê ligada a uma fase demonstrativa de comportamentos, ações e vínculos

comuns à idade da qual configura, mudando para a próxima atividade principal por processos de cisão que ocorrem, segundo estes autores, de forma revolucionária.

Segundo a concepção de transmissão de conhecimento do NDI, a escola aparece – sem negar a importância de outros espaços para a formação do indivíduo humano – como espaço específico e especializado na transmissão de conhecimentos sistematizados. Por estar preocupada na mediação objetivada, a escola é, por excelência, o *locus* para a melhor apropriação do conhecimento humano. A escola de educação infantil, em sua especificidade, está munida de fundamental importância para a apropriação do conhecimento humano, que visa o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos – tem a função de proporcionar um ambiente e práticas para o desenvolvimento conjunto do corpo, motricidade, aprendizado científico, artístico, literário e lúdico. Diferencia-se dos outros níveis de ensino, o que também vem inevitavelmente condicionada pelas transformações históricas e do mundo do trabalho, como um espaço primordial para a educação humana na sociedade contemporânea. A educação infantil tornou-se, nesse contexto, um direito adquirido e influenciado pelos acontecimentos históricos da humanidade.



*Figura 6 - Vilinha do parque da frente. Fonte: Acervo pessoal.*

Como já dito, tendo 5% das vagas reservadas para crianças com qualquer tipo de deficiência, o NDI assume um compromisso em socializá-las com paridade em relação às demais crianças. Soma-se isso ao compromisso com questões de gênero, sexualidade e étnico-raciais. O objetivo é de perpassar dentro da educação infantil a não essencialização das diferenças, além da desnaturalização das relações de dominação em relação à idade, condição socioeconômica, de gênero, racial, regional, linguística e religiosa, afim de contribuir para relações igualitárias em meio às diferenças mais diversas. São realizadas, desde as/os estagiárias/os até à Coordenação Pedagógica, discussões, planejamentos e reuniões para que se lide, dentro da instituição, com as questões de inclusão. Leva-se em conta que as crianças, ao mesmo tempo em que reproduzem o que veem e ouvem, também têm a capacidade de romper com lógicas reprodutivas de preconceitos e estigmatização das diferenças. O espaço educativo é tido como um dos grandes responsáveis no que diz respeito a questionar as relações desiguais nas diferenças humanas, reconhecendo o papel ativo da criança neste processo. No tocante às crianças com deficiência (Down, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades, paralisia cerebral, deficiências físicas, etc), o NDI parte para a justificativa de que a convivência e o compromisso de socializar todas as crianças, levando em conta suas mais variadas facetas de desenvolvimento, contribui para o desenvolvimento integral de suas potencialidades e para o fomento de uma sociedade verdadeiramente democrática e respeitosa, que considere qualquer ser humano.

## **2.1- O G6 VESPERTINO 2018**

O grupo era composto por dezessete crianças e, destas, 11 meninas e 6 meninos. O perfil socioeconômico dos pais é predominantemente de classe média e/ou de pessoas que têm ou tiveram algum vínculo institucional com a universidade, mesmo tendo em vista que as crianças ingressam na instituição pelas regras de sorteio universal. É chamado de grupo 6 porque, todas elas, eram crianças que iniciaram o ano (não necessariamente o letivo) com 5 anos e, em alguma parte daquele ano, completaram 6 anos de idade.

Os grupos 6 compõem, na dinâmica organizacional da escola, a última turma da educação infantil, fazendo parte da etapa final de um ciclo em que boa parte dessas crianças costumam adentrar antes de completarem um ano de idade. Fazem parte do chamado Módulo III, que é o que abrange os grupos 5 e 6 contendo, no turno da tarde, dois grupos 5 (professoras Giseli Day e Ingrid Bragagnolo) e um grupo 6 (o grupo em questão, da professora Pricilla). Entre as propostas e práticas dos grupos deste módulo, procurou-se, seguindo a abordagem de



desenvolvimento-aprendizagem de Vigostky, bem como as normativas da LDBEN, o desenvolvimento dos aspectos integrais das crianças envolvidas: movimento, artes, linguagem oral, escrita, matemática, da natureza e da sociedade. Dentre os objetivos e das buscas diárias por parte das educadoras, havia a preocupação do aumento de repertório e de conhecimento das crianças acerca de si, do outro e do mundo. Dentro do Grupo 6, em especial, há também uma preparação para o Ensino Fundamental. Esta ocorre de forma a unir repertórios de música, histórias, teatro e desenhos a uma base para o letramento e o aprendizado básico de números, fazendo associações destes elementos, tornando assim mais palatável e lúdico aprendizado. De forma geral, as crianças costumam terminar o ano sabendo boa parte das letras do alfabeto, unir algumas sílabas e contando na casa das dezenas.

Levando em conta o Projeto anual do Módulo III (elaborado pelas três professoras do módulo e que trabalharam, com as turmas em conjunto, bem como nas suas respectivas turmas, as propostas do projeto), havia o constante cuidado em trabalhar alguns aspectos metodológicos, que objetivavam o conhecimento do mundo em sua natureza, culturas, e diferenças, o aprendizado de regras sociais através de jogos, o refinamento do olhar estético, o conhecimento acerca da importância do meio ambiente e o entendimento dos significados sociais. Fazia parte deles a introdução a obras cênicas e plásticas afim de refinar o olhar estético; a discussão a ações voltadas ao meio ambiente (plantio, estudo de sementes, insetos, ação humana, etc.); a elaboração de ideias, através das atividades propostas, afim de apropriarem-se dos significados sociais; por último, a subordinação de ações a finalidades, de modo que aprendam a organizarem-se individualmente e em grupo com o intuito de se apropriarem dos pensamentos/práticas cada vez mais complexas/sistematizadas, levando em conta o modo revolucionário com o qual transitam de suas atividades principais, onde um ciclo psíquico dá lugar a outro (transição do que se denomina na psicologia vigotskiana como atividade principal)<sup>9</sup>. Tendo tudo isso em vista, um dos objetivos/preocupações principais era a criação de condições e práticas para que se conceba uma criança completa e autônoma, levando em conta o desenvolvimento de suas *atividades principais*.

---

<sup>9</sup> Segundo Facci (2004), pensadora Vigotskiana, são as fases cíclicas e inevitáveis pelas quais as crianças passam em seus processos de desenvolvimento, imersas e influenciadas pela conjuntura sócio histórica, que é complexa, assim como também é a *atividade principal* a atuante sobre os aspectos biológicos individuais. Basicamente, quando se passa de uma fase de transição entre um ciclo e outro, esta transição é entendida como revolucionária, estabelecendo uma mudança da *atividade principal*, deixando a estrutura psíquica organizada e preparada para novos e significativos processos de aprendizado. São divididas entre primeira, segunda e terceira infância. As crianças do Grupo 6 certamente estavam (e ainda estão) dentro do enquadramento da segunda infância.



**Figura 7 - Sala do G6 vista dos fundos. Fonte: Acervo pessoal**

Segundo o Plano de Ensino da professora Pricilla, o que inclui, quase em sua integralidade, também o que se dava na prática, há alguns aspectos a se ressaltar. O Grupo 6, chamado não por acaso de Os Protetores da Natureza, objetivava, entre demais aspectos, as seguintes características na teoria (Plano de Ensino adequado às dimensões estruturais legais e à Proposta Curricular do NDI) e na prática (no que se dava na cotidianidade presumivelmente planejado): **1) Amplitude das experiências vividas**, afim de que, através do contínuo aprendizado, inevitável aumento de repertório e reflexões sobre o que foi aprendido (normalmente, mediadas pela professora, mas também pelas enfermeiras, nutricionistas, colaboradoras do projeto ambiental, estagiárias/os, professor/estagiárias/os da educação física, auxiliares de sala, etc.), as indagações as crianças sejam levadas em conta e, a partir daí, mais

elaborados e complexos fiquem seus argumentos; **2) Ampliação do repertório no que diz respeito ao conhecimento a fauna brasileira e do mundo**, que é o que já estava sendo trabalhado desde o ano anterior (2017), para aprofundar os conhecimentos relacionados à fauna – bichos daqui, bichos do mundo -, afim de suscitar, além da ampliação do repertório, a consciência da importância de se preservar as espécies; **3) Conexões passado-presente-futuro**, trabalhando para que possam usar cada vez mais suas habilidades de conectar o que já aprenderam com o que estão a aprender no tempo presente, ao mesmo tempo que possa-se explorar e suscitar expectativas em relação ao que se possa projetar desse conhecimento em relação ao futuro, tendo em vista que isso não se dá plenamente de forma linear; **4) Uso de brincadeiras de roda** tendo em vista a capacidade das crianças de aumento de repertório artístico, musical, estético, poético e intercultural.

A professora, Pricilla Trierweiller, especializada em musicalização infantil, fez-se valer da especialização em todo o período em que atuou na instituição (lembrando que, por motivos de saúde, foi substituída entre agosto e novembro), que incluiu dinâmicas de batuque com bastõezinhos de madeira, repertório de músicas e coreografias na utilização das mesmas, muitas vezes misturando os bastões, as músicas e as coreografias. Aprendemos um bocado destas, cantarolando no meio de outras atividades ou brincadeiras livres, assim como compartilhamos com os grupos de todo o NDI.

O eixo de aprendizado do grupo se pautou no aprendizado sobre a fauna e, em especial, a brasileira. Durante o período de atuação da professora foram selecionadas histórias, lendas, explicações científicas, contos; foram requisitadas atividades para casa; foi feito, no início do ano, um batismo do qual crianças, estagiários e professora mesclaram seus nomes com os nomes de animais – o meu, por exemplo, foi a mistura de Bruno com lobo, sendo batizado, então, de ‘Brunobo’. Muitas atividades e brincadeiras ao longo do ano fizeram uso deste recurso que caracterizo por lúdico-batismal. Infelizmente, por questões de proteger a identidade das crianças, não revelarei seus nomes mesclados com o nome de animais pois, usando nomes fictícios quando necessário, perderia todo o sentido inventar novos nomes de humano com o de animal.

A função das/os estagiárias/os – que eram 3, incluindo eu e a Nicolay Vitorino, contando também com a/o volante, que atua em todo o Módulo em dias alternados, não presente no dia da atividade -, era de auxiliar nas atividades previamente planejadas, dispor da limpeza do ambiente, ajudar no preparo do lanche (que era finalizado na sala), auxiliar as crianças a construir sua autonomia no tocante à higiene e estar à disposição para que elas focassem nas atividades quando julgávamos necessário, bem como brincar das mais variadas coisas nas horas

livres – lego, pega-pega, “o rei mandou”, vivo-morto, amarelinha, jogar bola, subir em árvores, rodar as crianças, entre outras múltiplas possibilidades.

## **2.2- O ESPAÇO FÍSICO DO GRUPO 6**

A sala destinada ao grupo 6, vespertino, possui um espaço que, em termos formais, é considerado suficiente para realização de atividades em sala no espaço de educação infantil. Possui 5 metros do lado da porta de entrada ao lado da porta da janela, e 7 metros entre o lado do banheiro e o lado a outra parede, onde ficam os armários.

Possuía um número de mais ou menos 5 mesinhas com também mais ou menos 18 cadeirinhas, todas adaptadas ao tamanho das crianças do módulo III, onde eram exercidas as atividades de aprendizado do grupo, fazíamos lanche e, de vez em quando, adaptávamos para outras dinâmicas, como fazer cabaninha. No canto direito – direção de quem entra pela porta da sala – tínhamos uma mesa branca, adaptada para a altura de um adulto, onde, na parte de cima, além de ter o canto direito destinado à caixinha das agendas do grupo, as funcionárias terceirizadas da cozinha traziam o lanche todos os dias, que tinha a preparação finalizada pela professora e pelo estagiário e estagiária; na mesma mesa havia um espaço de 12 compartimentos divididos, onde estavam guardados alguns brinquedos e livros; quase encostado à porta, havia um mural pequeno, inalcançável às crianças, onde colávamos avisos; um pouco à frente do mural, colado na parede estava também outra espécie de mural, mas fixo, onde estavam lembrados os dias de aniversário de todas as crianças do grupo. Um pouquinho mais adiante, entre a porta do banheiro e as janelas da sala, localizava-se um armarinho, dividido em seis compartimentos, guardando mais alguns brinquedos e uma das caixas que foi utilizada para a atividade rememorativa – no dia, em cima do armarinho, estavam trabalhos artísticos que foram expostos praticamente o ano inteiro no espaço externo ao auditório e que, naquele dia, iriam ser entregues aos pais, assim como os trabalhos feitos em folha A4, de cada criança, feitos no decorrer de todo o ano letivo, cuidadosamente colados em revistas reutilizadas para esse fim.



*Figura 8 - Sala do G6 vista de frente para trás. Foto: Acervo pessoal.*

Ao lado, onde ficam as janelas, da onde se vê um espaço arbóreo e pode-se cobrir com cortinas em dias de sol muito forte há, embaixo das janelas, um cabide, onde, de uma ponta da parede à outra, as crianças deixavam penduradas suas mochilas. A parede de trás tinha maior parte de seu espaço ocupado por um armário grande, onde eram guardados inúmeros itens, incluindo brinquedos dos mais diversos (lego, figurinos de bonecas, jogos de memória, livros, folhas A4 a serem usadas, bolsa da professora e mochilas dos estagiários, uma casinha, materiais de escrita e desenho), rádio (que era largamente usado, normalmente durante os dias em que acolhíamos as crianças dentro de sala – entre às 13:20 e 14:10); na parte esquerda e embaixo do armário ficava um tapete grande e alguns tapetinhos dobrados, com a função de fazermos ritualisticamente, todos os dias as rodas de aprendizado, combinados do dia e

brincadeiras livres – ou seja, boa parte do tempo em sala, esses tapetes ficavam estendidos em frente ao quadro negro; há duas portas grandes na parte central do armário, que possuem acesso limitado por chave, que só pode ser utilizada pelas professoras cujas salas estão regendo; ademais, há vários outros compartimentos que, detalhados aqui, tornariam a descrição desta parte demasiado longa.

Partindo para a última parede a ser descrita, que é a que fica atrelada ao lado esquerdo da sala, na direção de quem está entrando pela porta (vale lembrar que essa porta possui um espaço de vidro, que possibilita a quem está de fora ver o que se passa na sala), há, ao lado do armário grande do fundo, um calendário (elaborado conjuntamente entre professora, estagiários e alunos), em seguida, um quadro negro de tamanho médio, seguido de mais uma pequena estante com mais brinquedos, um colchãozinho com um travesseirinho e um berço usado para brincadeiras, que normalmente tinha uma boneca dentro.



**Figura 9 - Banheiro compartilhado. Fonte: Acervo pessoal.**

O banheiro, dentro da concepção prática do NDI, é um espaço comunitário e não dividido entre os sexos. Contém pia com 4 torneiras, 2 chuveiros e 4 bacias, sendo espaço dividido com um dos grupos 5, que tinha a sala localizada ao lado – quem ia fazer cocô, xixi, escovar os dentes, trocar de roupa ou se limpar (ou simplesmente circular para fazer

burburinhos, compartilhar segredos, se esconder ou simplesmente buscar um espaço mais privado) ficava às vistas das demais crianças, professores e estagiários, sem maiores constrangimentos, pois este comportamento era cuidadosamente introduzido dentro das práticas comuns do NDI.

### **2.3- AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE O ANO**

O objetivo deste subtópico é contextualizar o/a leitor/a, afim de que entenda as referências da próxima seção – que trata da demonstração de excertos chave de minha abordagem etnográfica -, pois nela serão exacerbados, de forma predominantemente descritiva, os assuntos, temas, exercícios, passeios e momentos de descontração rememorados pelas crianças do grupo 6 em um exercício feito especificamente com esse fim. Os conteúdos aproveitados, portanto, contêm um enfoque mais prático, por introduzir as escolhas feitas durante aplicação da atividade, não se desvinculando, por isso, da Proposta Curricular do NDI, nem do Projeto de Módulo III e nem do Plano de Ensino do Grupo 6. Separei, dentro dos conteúdos abordados, quatro eixos principais, que serão esmiuçados, cada um, em um parágrafo distinto: meio ambiente, arte, pessoas e corpo. Uma das referências não consegui adequar e nenhum destes eixos: o marcador de agenda que usávamos frequentemente e que, junto às crianças, mudávamos de lugar na agenda para que elas mostrassem aos pais qualquer aviso que marcado estivesse. Fazíamos, na cotidianidade, um entrelaçamento de diversas práticas, que incluíam idas à horta, à composteira do NDI, aos diferentes lugares da área externa, usos diversos das possibilidades com que dispomos o ambiente das salas do Módulo III, bem como uns poucos passeios (que não ocorreram de forma regular devido a problemas burocráticos e de mudanças no uso de recursos por parte do Governo Federal) ao ambiente fora da instituição.

No que diz respeito aos conhecimentos de meio ambiente, tomamos, através de orientação da Eduarda da Silva (bióloga em formação e ex participante do projeto ambiental), uma caixa com terra e minhoca para cuidarmos durante algumas semanas; fizemos uma grande maquete de floresta (que incluiu um grande espaço da sala, feita de tecidos, galhos, folhas e objetos provindos da sala de arte), incluindo flora, fauna, intercurso aquático e elementos de intervenção humana; fizemos uma abordagem toda especial (incluindo deveres de casa e um episódio fatídico, que as professora do Módulo III nomearam de A Lenda do Inverno<sup>10</sup> sobre

---

<sup>10</sup> A Lenda do Inverno foi uma história de cunho infantil arquitetada, redigida, ensaiada e apresentada juntos às crianças sob tutela das professoras do Módulo III. Conta-se nela sobre um episódio de uma tribo indígena utópica sem nome, cujos membros eram, cada um, uma gota de chuva projetada pelo céu. Todos, na época da história,



os tangarás; aprendemos sobre os brasileiríssimos roedores preás<sup>11</sup>; passeamos na área externa ao NDI afim de verificar o que tinha no horto do CCB (Centro de Ciências Biológicas da UFSC) e nos impressionarmos com as plantas aquáticas de lá.

No que diz respeito ao uso dos recursos artísticos, as crianças produziam quase todos os dias os habituais desenhos. Nesse caso, cada criança tinha uma pasta com seu nome e, quando julgava ter terminado um desenho, poderia escolher entre levar para casa ou guardar na pasta. Nos meses de novembro de dezembro trabalhamos eu, Pricilla e Nicolý na adaptação de revistas de anúncios de serviços médicos (que tinham em torno de 150 páginas), colando em suas páginas os desenhos produzidos pelas crianças no decorrer do ano para que, ao mesmo tempo, aproveitássemos um material que seria jogado fora e possibilitássemos às crianças a oportunidade de terem seus desenhos como recordação. Confeccionamos, em datas diferentes, bonecas e raposas pet, explorando o conteúdo da sala de sobras, que incluía, entre muitos artefatos, caixas de leite vazias, CDs, barbantes, botões, tampinhas e tecidos, tudo provindo da sala de sobras, que ficava ao lado da sala de artes. Fazíamos frequentemente rodas de músicas, praticando, muitas vezes só cantando, outras cantando e dançando, muitas vezes incluindo bastõezinhos de madeira (na hora das dinâmicas a cada criança era dado um par destes bastões), onde misturávamos, ou não, o batuque ritmado, o canto e a dança coreografada. Os bastões também foram aproveitados para que as crianças trabalhassem com eles no âmbito das artes visuais, pintando-os e usando, em uma atividade, argila, para usarem de apoio aos bastões e para moldarem artisticamente a argila no bastão, que posteriormente foram levados para suas respectivas casas. Quando ouvimos a história adaptada do conto de La Fontaine, O Lobo e o Cordeiro, interpretamos a história, com Pricilla sendo a narradora, cada criança um cordeiro, e eu, o lobo que corria atrás delas numa algazarra brincante; nos dias próximos e seguidos ao da história contada, cada criança recebeu uma cartolina e, além de tinta, papéis de cartolina para fazerem a borda e desenharem a história conforme seu entendimento. Vimos, ao menos uma

---

viviam em harmonia e igualdade, até que o sol se afasta abruptamente a Terra esfria, fazendo com que todos passem a sofrer dificuldades e viver em desarmonia. Os tangarás – pássaros multicores encontrados em algumas regiões do Brasil - vão pedir ajuda ao sol, que envia a cada ser humano uma pequena chama para que se aqueça; os humanos, percebendo que as chamas aquecem mais quando são compartilhadas, reúnem seus fogos, fazendo, a partir daí, que o planeta, as plantas e os animais compartilhem suas dádivas. A partir daí o sol retorna ao seu lugar e a tribo sem nome passou a chamar-se Aku-yvy, que significa chama que aquece a Terra. No dia da apresentação desta história, reuniu-se todo o NDI e os responsáveis pelas crianças que atuaram na apresentação e contribuíram para um considerável piquenique no final da tarde. Participaram ativamente todas as crianças do Módulo III, as professoras e estagiários.

<sup>11</sup> Roedores que podem ser encontrados no Brasil. Nas dinâmicas em sala, aprendemos uma música coreografada sobre estes animais, coisa da qual aproveitamos o conteúdo para repeti-lo incontáveis vezes ao longo do ano.



vez naquele ano, a história do boi de mamão<sup>12</sup>, com seu intercurso, sua música, danças e, não menos importante, a entrada ávida das crianças na bocarra da bernunça<sup>13</sup>. Ouvimos, de Marcos Mazzuco, arte-estagiário e acadêmico de teatro na UDESC, a história anti-bullying de uma boneca desmontável que tirou, pouco a pouco, as partes do seu corpo, por sofrer severas críticas sobre sua aparência que, no fundo, não tinha nada demais. Não esquecendo as influências culturais de fora, temos o exemplo dos Pokémon, que eram representados por algumas crianças em desenhos e trazidos quando permitido, o que geralmente eram as sextas-feiras, chamada de dia do brinquedo.

Plantamos, no início do ano, uma árvore em homenagem ao ex-estagiário não obrigatório, o qual não conheci, mas que atuou junto ao grupo em 2017, quando eram o G5, e que veio a falecer durante o período de férias de verão. A árvore foi plantada numa atividade orientada por Neldo Wazlawick, à época jardineiro do NDI e grande conhecedor de plantas. No momento em que plantamos, erguemos todos, nossas mãos para a planta e, agora orientados por Pricilla, mentalizamos a figura do estagiário, jogando “boas energias” para uma pessoa que marcou presença e, infelizmente, nunca mais será vista. Tínhamos na sala uma criança com Síndrome de Down, a qual dei o nome fictício de Elias, e que muitas vezes, com suas traquinagens, acabava reconfigurando a atenção do grupo, que estava concentrado ou em processo de concentração, provocando muitas risadas e trazendo muitos repertórios, sendo que gostava de imitar vários bichos: dinossauro, gato, lobo, entre outros. Elias, por estar em processo de desenvolvimento diferente das demais crianças, algumas vezes passou por exclusões, como não ser querido em algumas brincadeiras, que também provocou episódio dos quais as crianças fugiam dele, ou mesmo falavam imperativamente para que saísse do contexto que queriam usar/criar em suas atividades; nesse ponto, sempre orientávamos às crianças no sentido de que Elias poderia, sim, aprender num ritmo diferente, mas que também aprendia e que, se o restante das crianças fosse paciente, as brincadeiras poderiam ser divertidas de igual forma. Tivemos a noite da esperadíssima Festa do Pijama, que era uma noite no mês de novembro em que estagiários, crianças e professora do Grupo 6, junto com demais membros

---

<sup>12</sup> Boi de mamão é uma dança cantada e teatralizada de tom cômico típica de várias regiões do litoral catarinense. Não se sabe ao certo sua origem e os folcloristas têm duas teses principais: pode ter vindo do bumba meu boi, trazida por imigrantes nordestinos ou, menos provavelmente, diretamente do arquipélago dos Açores, pois é avidamente praticada nas regiões de forte imigração açoriana e faz parte de um dos elementos componentes da identidade dos descendentes de açorianos, que migraram para Santa Catarina no século XVIII. A história expressa a importância fulcral que o boi tinha na vida do trabalhador rural do litoral catarinense. Fonte: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/anaisvii/001.pdf>. Acesso em 21 nov. de 2019.

<sup>13</sup> Bernunça é um bicho fictício que engole tudo o que sua bocarra pode abocanhar e é muito popular entre as crianças. Possui, geralmente um corpo enorme – possibilitando a entrada e a manipulação da bernunça por várias crianças de uma só vez -, assim como é acompanhada do filhote, a bernuncinha.

do NDI, preparávamos uma noite que focava em diversão, entretenimento e comilança: comemos pizza e tomamos geladinho, escutamos histórias, dançamos, vimos apresentações e dormimos, cada um em seu colchonete, na sala. No que diz respeito à culinária coletiva fizemos, com auxílio da nutricionista e ao longo do ano, receitas de bolos, picolés e iogurte naturais, exercitando autonomia e fomentando nas crianças o gosto pela cozinha e de ver os ingredientes se transformando no produto final.

A partir de novembro também as crianças começaram a frequentar, uma vez por semana, a piscina do CDS – estavam sem frequentá-la desde quando eram grupo 5. Nesses dias as crianças levavam, sob responsabilidade dos pais, suas roupas e acessórios de banho. Costumávamos nos divertir no trajeto de ida e volta e, muitas vezes, lá dentro, quando as crianças, orientadas pelos professores e estagiários de educação física, estavam bem cuidadas, nós, estagiárias/os e professoras (as crianças do grupo 5A também participavam no mesmo dia e horário) aproveitávamos para conversar e comer no decorrer da nataçãõ. Quando começou a ficar calor, também fizemos, em três situações específicas, banhos de mangueira; levávamos roupas de banho e molhávamos uns aos outros com baldes e mangueira, numa correria muitas vezes frenética no parque de trás. As crianças adoravam, nos momentos de acolhida e de despedida no parque, brincar de animais, que podiam ser cavalos, gatos e cachorros. Elas amarravam cordas de tecido elástico, que sempre orientávamos para ficarem na região da cintura, afim de simbolizarem um/a dono/a do bicho de estimação hipotético. Chegavam a ficar muito tempo imersos apenas nessa brincadeira.

### **3- O REGISTRO DE CAMPO**

Este capítulo busca descrever uma dinâmica rememorativa realizada junto às crianças no dia 12 de dezembro, quando o ciclo de planejamento de atividades já estava fechado. A atividade ocorreu a partir da demanda da minha pesquisa, de modo a organizar um acervo de imagens e objetos que fizessem relação entre a memória das pessoas presentes na atividade – principalmente e, majoritariamente, as crianças - e o que foi realizado no decorrer da maior parte do ano, conforme descrição no item anterior. No dia, compareceram 12 crianças (9 meninas e 3 meninos), que participaram da atividade junto com professora, estagiária e estagiário.

Foram separadas duas caixas: uma com colagens diversas de pessoas, objetos e letras; outra com vários pontos de interrogação. Na primeira caixa estavam dispostos, em seu interior, imagens e objetos selecionados, quase que exclusivamente, pela professora (principalmente o

acervo de imagens, que era todo de sua propriedade). Foram selecionadas coisas das quais se julgou sendo simbolizadoras de acontecimentos relevantes, que excitariam a imaginação das crianças ali presentes. A segunda caixa era, na realidade, um engodo: estava vazia! Metade do tempo ficamos trabalhando com o conteúdo já disposto na primeira caixa, deixando para segunda metade da atividade a resolução do “mistério” da caixa vazia – coisa que só souberam quando determinada caixa entrou em foco.

O quadro foi dividido em duas metades. Na primeira metade colamos o conteúdo dos objetos e das imagens, selecionados pelas crianças – cada uma selecionou um objeto/imagem - dispostos na primeira caixa; já a segunda metade estava destinada ao conteúdo que supostamente estaria na segunda caixa. Durante a primeira etapa da atividade, além da explicação proporcionada pela professora, as crianças dedicaram seu tempo e energia para selecionar o que lhes chamasse atenção de dentro da caixa.

Na segunda etapa da atividade, as crianças, após descobrirem que a caixa das incógnitas estava vazia, foram orientadas a desenharem momentos que lhes marcaram durante o ano. Para o caso das que não lembravam, a professora orientou que buscassem mais imagens para que pudessem preencher a segunda metade do quadro. Deste modo, as crianças tiveram liberdade de selecionar um repertório ainda maior de imagens e objetos dispostos pela sala, baseando-se, principalmente, mais por suas memórias que pelo direcionamento do qual estava disposto o conteúdo da primeira caixa. Dos dois lados do quadro, tivemos um total de 23 contribuições, sendo que cada criança contribuiu ao menos uma vez. Dessas contribuições, 5 eram de objetos, 6 de desenhos e 12 de imagens fotográficas.

O material foi planejado de forma dialogada entre eu, a instituição e a professora. Para se conceber a atividade (que foi filmada e fotografada), foram seguidos os ditames institucionais, de diálogo com a coordenação pedagógica e COPEX (Comissão de Pesquisa, Estágio e Extensão do NDI). Esse diálogo se deu poder meio da produção de um documento de 3 páginas, descrevendo a atividade citada, sendo que esta foi modificada após diálogo com a professora, mas sem perder o objetivo principal. Após aprovação, foi redigido um documento de descrição da atividade (descrevendo de forma mais fiel que a do documento encaminhado à COPEX), em que solicitava o uso de recursos audiovisuais, para que fosse autorizado pela assinatura dos pais e responsáveis<sup>14</sup>. Os documentos foram assinados em mais ou menos uma semana. Também foi avisado de antemão às crianças que faríamos uma atividade de lembrar o

---

<sup>14</sup> Os documentos citados neste parágrafo se encontram na seção apêndice.

que se passou durante o ano. No dia da atividade avisamos que filmaríamos e tiraríamos algumas fotografias.

Levando-se em conta que estarei buscando cotejar, durante toda a descrição das partes significativas da atividade, com os conceitos de *agência infantil* e *culturas infantis*, colocarei de antemão um conceito abordado por pedagogas que dialogam, em suas pesquisas, com a sociologia, sobre as *culturas infantis* em específico. Como já discutido na parte teórica deste trabalho, *culturas* e *agência infantil* são conceitos que se complementam, pois não há como conceber um repertório ocasionado e significado pelos infantes sem igualmente conceber que eles possuem ação no mundo, projetando o tempo inteiro seus quereres, sentires e pensares.

Segundo Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016), as culturas infantis têm um significado bastante amplo, assim sendo:

“ (...) o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem um sentido absoluto ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco é mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência concreta”.

(ROCHA, LESSA e BUSS-SIMÃO, p. 7)

Durante toda a atividade, essas possibilidades de construção da existência concreta foram produzidas e reproduzidas no contexto escolar. Este contexto específico, como diria Delgado e Müller (2005), mesmo sendo normalizado dentro de uma lógica institucional adulta controladora de tempo e que, querendo ou não, se julga detentora maior do saber, proporcionou experiências em que as crianças – às vezes coibidas até certa medida, outras vezes tendo liberdade para se expressarem – expressaram seus juízos, suas lembranças, seus vastos arcabouços de sabedorias, exclusivas e próprias de suas condições infantis. Suas ações o tempo inteiro dialogam entre seus pares, bem como com os adultos presentes na sala, principalmente com a professora. Esta, praticamente o tempo inteiro, centralizou a atividade a partir da proposta pedagógica da mesma, que é basicamente a de exporem um traçado rememorativo, de forma organizada e metódica.

O que exporei sobre estes saberes infantis serão excertos, bem como reflexões sobre os mesmos, de um apanhado de 36 páginas transcritas dos vídeos do dia e do momento em que ocorreu esta atividade.

### **3.1- EXPLICAÇÃO DA ATIVIDADE**

A atividade inicia com a professora fazendo provocações sobre as duas caixas situadas aos os lados de onde está sentada – no caso, a cadeira do centro. Pergunta sobre o que há colado na caixa à sua direita, sendo prontamente respondida com um “revistas!”, dito por Ariela. Explica que há coisas dentro da caixa. As crianças estão curiosas, participativas, olhando para o que ocorre. Jocelino sugere que, primeiramente, vamos passar tudo de uma caixa para outra e Pricilla rebate perguntando se é isso mesmo. Ariana está irrequieta desde o início, levantando a mão e esperando sua vez de falar, quando resolve, por fim, quebrar o silêncio:

— Eu já sei!

— O que é? — Replica a professora.

— A gente vai ver as coisas que a gente já fez. — Fala gesticulando com as mãos. As crianças, em sua maioria, olham rapidamente para ela e em um segundo já retornam seus olhares para as caixas. A professora Pricilla pergunta:

— As coisas que a gente já fez? — Ariana faz que sim com a cabeça. Letícia está com as mãos sobre a face, com os mindinhos de cada mão cobrindo os dois olhos e, parece, pelo lapso de tempo que a câmera a capta, estar em outro lugar.

— Caixa misteriosa! — Jocelino fala, olhando para a caixa da direita, com leve ar de curiosidade.

### 3.2- ESCOLHAS DAS CRIANÇAS

Aparece claramente a ação de Ariela, Jocelino, seguida da resposta acertada de Ariana quanto ao que se está proposto. Luiz também tenta dizer algo, mas se sente desencorajado em continuar pelo fato da professora estar explicando a atividade. O que percebo aí é um ajustamento, no sentido de estarem, enquanto coletivo, bem como expressas nas falas das crianças, aceitação em participar da atividade e estarem, ao que me parece, dispostas a lembrarem das coisas passadas durante o ano. A professora continua explicando a atividade, dizendo que a caixa à sua esquerda ficará para mais tarde, assim como explica que as coisas dispostas na caixa à sua direita vão nos ajudar a ativar as memórias. Neste início de atividade as crianças se mostram deveras atentas e focadas no exercício.

O que os vídeos mostram é que após a explicação, já se inicia as escolhas das crianças. Estas ocorrem de forma guiada, com a professora sempre escolhendo a vez da criança que vai pegar o conteúdo da caixa à sua direita. Primeiro vai Jocelino, que prontamente escolhe, logo em seguida indo Almir, que se demora um pouco. As crianças, de forma geral, oscilam entre a atenção ao exercício proposto e a conversarem, olharem e/ou se tocarem umas às outras. Dependendo da disposição da criança escolhida, umas demoram mais e outras demoram menos.

Quando acontece da criança se demorar entre as imagens e objetos dispostas na caixa, a professora usava de estratégias para que a atividade acontecesse de forma focada entre as crianças. No caso de Almir, a estratégia foi enfatizar duas vezes que era para pegar algo que o ajudasse a lembrar.

Ariana foi a terceira a escolher. Era reconhecido nela uma diligência nas suas atividades manuais, que sempre fazia com muito primor e costumava se demorar em cima das mesmas muito mais tempo que a maior parte das outras crianças. Quando se levantou para escolher, esta característica se fez presente. Olhava cuidadosamente foto por foto, separando, inclusive, as fotos preferenciais em lugar específico. Enquanto escolhia, as outras crianças, dentro de certo limite, interagiam, conversavam, apontavam para as imagens, demonstravam euforia. A professora fala, então, para Ariana:

— Não precisa ser uma coisa que você tá fazendo, tá? Mas que você lembra que todo mundo fez....

Os registros me limitam o conteúdo, pulando cenas e só consigo ver o que se passa no outro vídeo, onde estão Letícia e Ariana agachadas fazendo suas escolhas. Parece-me que isso ocorre como uma estratégia de apressamento das escolhas, para que a atividade não se demore e as crianças não desfoquem. Acontece a seguinte situação:

—Vamo contar até dez pras meninas escolherem o objeto...

Prontamente, quase todos em unísono:

—Um... dois... três...

Ótima estratégia! Escolheram e levantaram, Letícia, com uma risadinha sapeca, levanta com uma bernuncinha amarela que já estava em sua mão; Ariana, que estava “namorando” algumas fotos bem na sua frente, escolhe uma que estava afastada das outras, aparentemente separada em posição de favorecimento estratégico. A contagem vai até 4 (...)

A estratégia da contagem como mecanismo para fazer com que os objetivos pedagógicos se cumprissem, segundo o que observei, era muito usada no NDI. As crianças interagem entre si e outras são chamadas a fazerem suas escolhas. A partir daí o conteúdo registrado parte para uma próxima situação, quando as crianças já estão apresentando suas escolhas. A escolha a ser apresentada (aparentemente a primeira) é a de Ariela, que mostra o dia em que fomos ao minhocário do NDI coletar terra e minhocas. A responsável pela sala do meio ambiente, graduanda em biologia, que chamávamos de Duda (Eduarda da Silva), conduziu a atividade e explicou a importância das minhocas, bem como os cuidados que os humanos

devem ter com as mesmas. Foi separado material em um pote que ficou na sala do G6 por algumas semanas, afim de que cuidássemos deste, inspirados nas lições da Duda.

### 3.2- APRESENTAÇÃO DAS ESCOLHAS

A professora, conduzindo a atividade e com Ariela à frente, mostrando a foto, começa provocando sobre o que foi aprendido. Ilmara fala sobre o fato de que minhocas podem serem “mamãe e papai” ao mesmo tempo, referindo-se ao caráter hermafrodita das minhocas, coisa que foi explicada no dia do minhocário. Interessante salientar, neste momento, a curiosidade das crianças com os objetos ganhos:

Cada criança está, ao que parece, entretida com a escolha que fez: olha, cheira, passa por cima da boca, experimenta de alguma forma algum tipo de possibilidade no tocante ao objeto escolhido. Liz olha de sua foto escolhida para Ilmara, enquanto a mesma fala, se demorando um pouco, depois se demora um pouco olhando sua foto, voltando a olhar Ilmara finalizando a explicação. Amanda está, ao mesmo tempo em que presta atenção nas falas, segurando com as duas mãos a foto quase que fixamente na frente da boca. Lara, que escolheu um pincel com bastante cerdas, daqueles que rapidamente pintariam uma folha A4, passa, ajoelhada, o pincel com a mão direita na palma da mão esquerda, aparentemente apreciando a sensação que as cerdas proporcionam. Martina, que escolheu um par de bastõezinhos que usávamos em boa parte das dinâmicas musicais que executávamos, parece prestar atenção – mas sem olhar – à fala de Ilmara e, no final da fala, esfrega, animadamente e por breve momento, um bastõezinho no outro.

A iniciativa da professora, que busca a apreensão do conteúdo adquirido durante a atividade, seguida de respostas das crianças, prossegue:

— Lembra que a minhoca, quando a gente coloca todos os... resíduos ali, que casca que pode botar? Uma das meninas responde:

— Banana!

Pricilla, contando dos dedos a partir do mindinho, segue:

— Banana, que mais?

A mesma criança responde:

— Maçã!

Pricilla conta a segunda fruta pelo anelar. Uma criança, que penso ser a mesma que disse as cascas de frutas que podem ser usadas para as minhocas, pergunta:

— Falando nisso, cadê as minhocas?

Pricilla, aparentemente um pouco sem graça, de giz na mão, gesticulando e, enquanto falava passando as mãos no cabelo:

—Elas foram lá pro lugar delas, elas voltaram lá pro minhocário grande.

Há uma agência questionadora por parte da criança que perguntou onde as minhocas estavam, o que deixa a professora meio encabulada, mas que responde que o paradeiro delas voltou a ser o minhocário grande, aos fundos do NDI. Há, logo em seguida, uma agência infantil verbalizada, seguida de agência da professora, também verbalizada, onde ocorre a seguinte situação:

— Elas precisam ficar na terra pra não ficar secas, senão elas ficam secas e podem ficar queimadas. — Diz Liz.

Pricilla esclarece:

— Elas ajudam a terra a ficar fofinha pra gente poder plantar as coisas, não é? Senão a terra fica seca...

O que Liz falou foi, certamente, aproveitado pela professora em sua fala. Só que, intencionalmente ou não, inverteu o significado da fala da criança. Isso se deu, ao que me parece, devido à preocupação em precisar o conteúdo de forma científica. Na prática, a fala de Liz acabou sendo ignorada, embora me pareça uma colocação feliz, igualmente verídica à colocação aparentemente corretiva da professora. As crianças neste momento estão consideravelmente esparsas, mexendo em seus objetos/fotos escolhidos, aparentemente pela exposição categórica do conteúdo.

No vídeo em seguida, Almir apresenta sua escolha, o marcador de agenda. No início diz que é para o calendário, mas, questionado pela professora, relembra que era usado para a agenda. Em seguida é a vez da apresentação da escolha de Ariana, que cochicha com a professora durante uns poucos segundos sobre o que vai falar. A foto que Ariana escolhe retrata uma floresta simulada, feita com materiais diversos, em conjunto na sala. A professora indaga sobre o que foi usado em coletivo para se fazer a floresta, coisa que é prontamente respondida por Ariana que, entre o que diz, fala “animais”. Uma das meninas pergunta “que animais?”, e a resposta de Ariana é apontar para os animais da foto. Continua dizendo que tem “pedras, folha, massinha”. Martina chama atenção para a casa dos bichos, que estava representando uma fazenda na foto. Berenice faz um monóculo com sua foto, dando um novo significado, usando-o como se estivesse investigando a sala. A professora instiga de volta, perguntando sobre que mais lembravam, seguida pela resposta de “o mar, o mar!”, de Martina, que é ignorada pelo fato da professora estar interessada em saber se as crianças lembram dos tipos de animais ensinados. Martina:

— E que tipo de ani.... vocês lembram dos animais? Que tipo de animais – percebo uma aparente pequena frustração em Martina por ter sido ignorada – que era, o que eles comiam?



— Leão, ele come carne — fala quase que categoricamente Ilmara, segurando cuidadosamente sua lamparina.

Alguém, que a câmera não pega, fala “Nicolý”, creio que na tentativa de chamar sua atenção. É Almir ou Jocelino.

— Ah, é daquilo que a gente fez – diz Martina, que olha de forma sagaz e certa para o quadro que fizemos dos animais herbívoros, onívoros e carnívoros - dos herbívoros, carnívoros...

A professora, percebendo que Martina, caso acertasse a terceira categoria, provavelmente precisaria de alguns segundos para resgatar a palavra, completa:

— E os onívoros...

Martina cruza as pernas, numa pose orgulhosa, movida, ao que parece, por uma boa dose de entusiasmo ao acertar a resposta, mesmo que completada pela Pri. Liz, com um misto de cara de sapeca e marota, olha para a câmera e dá um tchauzinho, fazendo seguidamente uma careta engraçada. A prof. continua:

— Muito bem! Aqui foi que a gente trabalhou os animais...

O momento seguinte mostra a foto onde Marcos, arte-estagiário, graduando em teatro pela UDESC, que conta uma história, com um boneco na mão, estando Luísa (criança não presente no dia) do seu lado; quem apresenta é Luiz, que não fala do que foi apresentado em específico, mas mostra, com o indicador, o que lhe chama a atenção na foto. As crianças estão um pouco dispersas nesse momento e Liz leva uma chamada de atenção por conversar com Martina. Após serem questionadas pela professora sobre se lembravam ou não da história, duas ou três respondem um “siiiiiiim”, mas ninguém se arrisca a dizer o que. Pricilla sente a necessidade de ir um pouco mais a fundo, falando que tinha um boneco e que esse boneco tinha uma história. Amanda, como que pedindo permissão para falar, gagueja, interage com os colegas e, por fim, ganha um “pode falar” da professora, dizendo então a seguinte fala:

— Todo mundo achava ele feio e ele vivia se cortando.

— Aaaaaah, todo mundo achava ele feio, que que aconteceu com ele? — Estimula a professora.

Martina intervém:

— Ele só tinha a cabeça e os amigos dele chutaram ele porque eles acharam que era uma bola, e depois eles... depois eles foram embora e o menino ficou triste...

Liz segue Berenice na elaboração do monóculo. As duas brincam com a câmera, Liz dá um tchauzinho para mim, me chamando para ir ao seu lado com um gesto de mão. Lara ainda brinca com seu pincel, simulando pinceladas no chão. Amanda, com cara de triste, continua:

— Daí também quando ele foi pra escola dele e sentava, daí todo mundo ia para o outro lado.

A lembrança termina conduzida pela professora da seguinte maneira:

— Ninguém gostava de ficar perto dele então... Isso é legal?

Luiz senta na cadeirinha em que estava.

Amanda responde em seguida:

— Não. — Duas ou três das meninas respondem isso também.

— Não, né? Então foi uma história bem legal que o Marco contou pra vocês, oh.

Uma menina, que me parece ser Ariana (pois a câmera foca nela seguidamente), complementa:

— E triste...

Pricilla ensina:

— Ela é legal no sentido de que faz a gente aprender, mas é a história de um personagem que tava triste, né?

No momento seguinte é mostrada a apresentação de Amanda, que rememora o lugar de onde aconteceu a apresentação do conto de La Fontaine do Lobo e do Cordeiro. Ao invés de falar cordeiro, Amanda fala carneiro. Está um pouco insegura, se vira para a professora enquanto apresenta. Luiz está com a mão levantada para falar algo, mas é ignorado. Pri pergunta: “Quem ajuda a Amanda e lembrar da história?”. A partir daqui, há uma série de contribuições rememorativas, que ocorrem das crianças para com elas mesmas (com algumas protagonizando a fala), assim como a partir da interferência da professora:

As crianças retomam a atenção à atividade e Amanda, meio que vacilante, continua, mas não consigo escutar, tanto pelo fato de Amanda aparentar lembrar de fragmentos, vacilando na hora de falar, como, principalmente, pelo barulho que a furadeira faz na outra sala. Amanda balbucia, fala duas ou três palavras, olha para professora e logo é interrompida por alguém.

— E aí eu peguei e falava: “ei, o que você tá bebendo aqui no meu lago?” — quem fala é Ilmara, provavelmente usando a primeira pessoa pelo fato de que, na dinâmica do início do ano de mistura do nome dos animais com o nome das crianças, o nome de Ilmara foi misturado com o de loba, e essa rememoração é da fábula com que trabalhamos de La Fontaine, do Lobo e do Cordeiro. Martina olha para Ilmara e comenta algo, ao que parece ser uma tentativa de complementar a fala ou até corrigi-la. Amanda comenta algo que não consigo entender. Ilmara, muito menos vacilante continua:

— Daí o lobo apareceu... “o que você tá fazendo... o que você tá fazendo. Você tá bebendo água do meu...”

Letícia continua com seu carinho em Ariana que, mais uma vez, está com a cabeça recostada em seu colo. Amanda complementa, lembrando:

— Não, você tá turvando a água.

As crianças, ao estarem junto, parecem lembrar e voltam a ter certo foco. Pri intervém:

— E daí o que que o carneirinho respondia?

— Mas é assim mesmo, tá, senhor? — Responde prontamente Ilmara.

Ariana, mais uma vez, se levanta do colinho de Letícia.

— E daí, o que que o lobo falou? — Continua a professora. — Eu sei... eu sei...

Ilmara abre um sorriso. Berenice volta para a ideia do monóculo mas, dessa vez, dividindo a folha em duas metades redondas, como se fosse, dessa vez, um binóculos.

— Eu sei que você falou mal de mim no ano passado! — responde animada, Amanda, lembrando acertadamente a fala do lobo da história.

— E daí, o que que ele falou? — pergunta Pri, querendo saber da resposta do cordeiro.

— Mas eu nem tinha nascido no ano passado! — responde Amanda, acompanhada por Ilmara, que responde com um baita sorriso.

Liz traz as pernas junto à cadeira, numa posição de alongamento borboleta. Martina e Ilmara parecem estar imersas nas falas, como que relembando com gosto. Lara continua testando as possibilidades de seu pincel, mas o ângulo da câmera não me deixa ver o que exatamente.

— E daí, o que que o lobo falou? — pergunta Pricilla.

Infelizmente, o vídeo não tem continuação linear e não consigo captar o desfecho dessa atividade.

No momento seguinte, Jocelino mostra sua folha com os Pokémon, desenho elaborado junto com Irineu. Costumava brincar com Irineu (criança não presente no dia) com bonequinhos de Pokémon praticamente todas as sextas-feiras, dia que a professora estipulava como dia semanal do brinquedo. A professora abre uma exceção para Jocelino ficar com o desenho, pois tinham combinado que, no dia em que reproduziram o desenho, que Irineu ficaria com o mesmo, mas que providenciaria uma cópia para Jocelino. A ação deixa Jocelino satisfeito, que acaba voltando para o seu lugar fazendo uma careta de felicidade. Logo em seguida aparece Ariana deitada no colo de Letícia com um bico na boca, coisa que faz Liz, Martina e Ilmara esboçarem sorrisos sapecas, achando engraçada a transgressão. Deve ser por isso que professora chama Letícia para apresentar, pois praticamente no mesmo instante chama a atenção de Ariana com um “não, né!”, fazendo com que ela tirasse o bico da boca prontamente. O vídeo acaba com Letícia apresentando a bernuncinha e relembando o boi-de-mamão.

O momento seguinte se inicia com Martina apresentando seus bastõezinhos, com as crianças relembando da música *a cobra não tem pé, a cobra não tem mão*. Eu e Pricilla ajudamos as crianças a rememorarem a letra. Como era uma música que foi aprendida na época do grupo 5, Ariana e Luiz – que tinham entrado no grupo naquele ano – ficaram com dificuldades em acompanhar. Liz, que faltou em alguns momentos por vários dias também não acompanhou muito bem. Nicolly participa, lembrando que também tinha outra música - na realidade, aprendemos várias músicas com Pricilla. Uma das crianças começa a simular,

verbalizando, batidas sincronizadas de bastões, coisa que aprenderam durante o ano. Fazem uma variação diferente das batidas sendo, logo em seguida, perguntadas pela professora sobre o que mais lembravam dos bastões. Ilmara então começou, seguida instantaneamente pelas outras crianças:

— Dois pra lá, dois pra cá. Gira, gira — gira as mãozinhas como se estivessem girando bastõezinhos imaginários —, no lugar!

As crianças pelas quais a câmera faz registro acompanham, cada uma a seu modo:

Enquanto isso, Letícia está com as duas pernas recolhidas em cima de sua cadeirinha. Liz acompanha timidamente, como que não lembrando muito bem da dinâmica. Lara, do seu jeito tímido, acompanha, cantando sincronicamente. Luiz está de costas para a câmera, mas me parece que também canta junto, não consigo ver se de forma sincrônica ou não. Amanda continua com suas palmas. Ariana observa atentamente sem pronunciar nada. Ilmara está cantando batendo palmas. Letícia inicia timidamente uma das variações que fazíamos com batidas rápidas e ritmadas, na qual cantávamos com os bastões exatamente assim:

— Tô nem aí, tô nem aí, tô nem aí!” — fazendo com o “tô nem aí”, um ritmo sincronizado com as mãos que foi ensinado nas dinâmicas dos bastões.

A professora cobra uma música cantada, coisa que não é prontamente externada pelas crianças, mas Nicolý ajuda cantando a música da *machadinha*. As crianças, neste momento, já estão um pouco dispersas. O vídeo acaba aí.

A próxima escolha a ser filmada e dialogada é a de Berenice, que estava com o papel em frente à boca. A professora questiona sobre o lugar do qual foi efetuado registro e eu peço para Berenice tirar o papel da boca, coisa que prontamente faz. Almir intervém:

— Pricilla, Pricilla!

— Ahn? Pode falar...

— Meu avô, ele trabalha nesse lago...

— É? Indaga a prof.

— Ele disse que colocou todas as folhinhas.

— Ajudou a colocar... — replica a prof.

Em meio às agências das crianças que não têm a ver diretamente com o assunto em questão, Luiz também tomou sua vez:

— Ô Pri!

— Oi? — diz a professora.

— Eu já (não escuto essa parte) aqui na UFSC...

— Aqui atrás, óh... — diz a prof.

Luiz empolgadamente complementa, segurando sua havaiana direita na mão direita:

— E eu também já fui com a Nicolý! — bate a palma da mão esquerda na havaiana direita, que ainda está na mão direita, de leve e lentamente, como que envergonhado.

— Já foi com a Nicolý... nesse dia você tava, será? — Argumenta a professora.

— Aaaaaham. — Confirma Luiz, sem aparentemente ter muita certeza do que diz.

Em meio à volta de Berenice ao seu lugar, parece que as crianças estão distraídas, talvez cansadas. A professora rapidamente tenta puxar para o que as crianças vivenciaram no dia, mas não dá muito certo.

Neste momento, há uma foto escolhida pela própria professora, que mostrava o plantio de uma árvore dentro do espaço do NDI, em homenagem ao antigo estagiário da turma, que veio falecer naquele ano. A foto é passada de criança em criança e, quando Almir passa os olhos por ela, fala animadamente “uma árvore, uma árvore, uma árvore!”. Pricilla rebate perguntando quem deu a árvore. Ilmara vai por outra via, falando das características da árvore em si, citando suas folhas e frutos, bem como da importância de preservar as árvores. Pricilla puxa para o conteúdo com o seguinte argumento:

— A árvore é daqui do NDI, mas ajuda a gente a lembrar com carinho duma pessoa que foi embora, que ela faleceu, né? Então, óh, agente plantou com o seu....

Um as três crianças respondem:

— Neeeeeeeldo.

Seu Neldo era o jardineiro do NDI. A professora questiona sobre as crianças estarem, na foto, esticando as mãos para a planta sendo plantada, Jocelino responde “eneeeeeeeeeergia”, coisa que a professora confirma, complementando que é com energias positivas.

A próxima foto a ser tematizada, escolhida pela professora mostra Elias. A professora sorri e comenta sobre a forma como Elias aparece na foto, dizendo que está muito feliz e com cara de “safadinho”. Martina, Ilmara e Liz riem enquanto rememoram. Letícia faz uma careta apontando como ele agia nos momentos marotos. Mas a professora também solicita às crianças como ele agia quando estava bravo, coisa que Letícia e Martina representam com outra careta, o que faz com que Berenice imite um algum bicho bravo. A professora aproveita o que Berenice faz e pergunta às crianças qual era o animal favorita de Elias, que respondem em coro:

— Dinossaaaaaaaauuuuro!!!

Isso faz com que Pricilla questione as crianças sobre o animal de estimação que Elias tem em sua casa. Ariana, Letícia e Ilmara respondem sem titubear que é um gato e Martina lembra que se chama Marrie, coisa que a professora confirma seguidamente. Jocelino fala sobre Mimi, sendo corrigido por Letícia e Martina, que dizem que esta gata pertence à professora. Martina levanta a mão animadamente pedindo para falar e Pricilla consente. Fala sobre seus gatos em meio a pequenos burburinhos das outras crianças. As crianças agem entre si: Amanda

imita os nomes que Martina disse e é coagida a parar com um gesto e um “shhhhhhhh!” da professora e Lara finge que vai dar um tapa em Berenice, mas suaviza o gesto e apenas abana uma das mãos, coisa que Berenice imita e faz com que Lara pare.

### 3.3- A CAIXA DAS INCÓGNITAS

Neste vídeo Pricilla está com a caixa das incógnitas em seu colo. O quadro, dividido em dois lados, já se encontrava com a parte esquerda preenchida pelas escolhas. Pricilla provoca dizendo que nem tudo estava no quadro e instiga as crianças sobre o que pode estar faltando, sugere que o Grúfalo<sup>15</sup> esteja na caixa. Crianças discutem sobre o que pode estar lá dentro. Lara é chamada para ajudar a abrir a caixa, coisa que faz esboçando um sorriso empolgado. Logo as crianças descobrem que não há nada na caixa, em meio a um movimento de agitação coletivo, levantando-se para ver o que há no fundo da caixa. Quando Lara fala que “é papelão”, Jocelino e Martina, já levantados, colocam a mão no fundo da caixa para se certificarem de seu conteúdo. Ariana, percebendo que tinha uma camada dura no fundo da caixa, logo fala um “tira isso!”, Luiz sugere que “é uma enganação!”. As crianças estão agitadas, muitas falando ao mesmo tempo, querendo saber se não havia algo lá no fundo.

O momento próximo se inicia com a Pricilla tentando tirar a parte dura do fundo com uma régua. Martina e Ariana seguram as laterais da caixa. Uma das crianças diz que “tem que rasgar a caixa!”, coisa que Pricilla consente, dizendo que tem que rasgar uma das laterais, fazendo-o ao mesmo tempo em que rasga. Quando mostra e diz que não tem nada, solicita imediatamente que as crianças voltem aos seus lugares. Martina e Lara analisam com as mãos a caixa rasgada, afim de conferirem a vacuidade da caixa. A professora, ao ver Martina mexendo na caixa, logo diz “não mexe!”. As crianças, meio relutantes, voltam os seus lugares. Ilmara comenta:

— A prof. enganou a gente!

Ilmara, Jocelino, Berenice e Lara, contrariando o pedido da professora e contrariados com a caixa vazia, ainda continuam em pé, com exceção de Luiz, que estava sentando,

---

<sup>15</sup> Animal fictício cuja história é contada para todas as crianças do módulo III daquele ano. É produto das fantasias de um ratinho, que conta suas características amedrontadoras aos seus predadores em potencial, assim afugentando-os. O animal acaba surgindo de fato no contexto da história.

distraidíssimo. As crianças que acataram o pedido da professora dão-me a entender que queriam permanecer de pé. Pricilla explica a atividade, dizendo:

— Que é que são as memórias das coisas que eu não botei aqui. — Aponta para o lado preenchido do quadro. Jocelino meio que tropeça e se apoia na caixa. — Vocês vão ter que falar pra mim e a gente vai ter que botar aqui dentro. Nós vamo ter que botar objeto, nós vamo ter que escrever e vamo botar aqui as memórias que não tão aqui. — Aponta mais uma vez para o lado preenchido do quadro. — Então óh, a gente vai pegar aqui óh... a Pri vai dar uma folha e vocês vão desenhar, pra gente botar aqui dentro. Senta aí nos seus lugares que eu vou dar uma folha.

Letícia, Lara, Ariana, Martina e Jocelino são flagrados pela câmera desenhando. Algumas crianças, como Luiz, Berenice, Ilmara, Almir e Liz não desenharam, não sendo cobrados por isso. Amanda está do lado da professora, escolhendo algo da primeira caixa – a professora abriu exceções para quem não se sentia propenso a desenhar naquele momento. Ariela está com o dedo levantado, mas não é atendida pela professora, que está ocupada. Letícia fala enquanto desenha, como se estivesse narrando seu desenho. Amanda escolhe, aparentemente sob sugestão da professora, que pergunta às crianças quem lembrava daquele dia. Ariela, ainda com o dedo levantado, levanta-o avidamente após a pergunta da professora, mas é ignorada. A foto é de um boneco feito com material da Sala de Sobras. Luiz diz “eu também lembrei!”, sendo também ignorado. Berenice é questionada quanto ao que lembra, mas fica aparentemente sem graça e esfregando os dedos indicadores um no outro. Ariela levanta a mão mais uma vez e é ignorada de novo. A professora, enfim, pergunta:

— Cês não lembram de um animalzinho que a gente tinha uma música?

Ariela, ainda de mão erguida, é ignorada de novo. Pri sugere que o animal do qual está falando tinha uma música. Jocelino se arrisca de novo:

— Don din don diiiiiin, don din don daaaaaaaaaáá

Outras crianças acompanham em coro, rememorando a música dos preás e cantam boa parte dela. Ariela continua insistentemente com a mão levantada. Berenice canta imitando a coreografia, fazendo mímica com os indicadores, simulando os dentes do preá e fazendo gestos como se fosse furar Amanda, que repete os gestos em Berenice. As outras crianças cantam enquanto fazem seus desenhos ou olham para o que seus amigos estão fazendo. Nicolý também desenha o que lembra. Pricilla mostra a foto do preá em meio a continuação da cantoria incentivada por algumas crianças. Pricilla pergunta para Liz sobre o que lembra, coisa que responde de forma negativa, com a professora dizendo a ela que precisa “fazer uma forcinha” para rememorar. Finalmente acode a Ariela, perguntando:

— Que que você lembra, Ariela?

Ariela responde que lembra dos trabalhos que fizemos com gelo colorido, coisa que influencia a professora a solicitá-la que procure sobre a atividade na primeira caixa. Amanda está do lado de Pricilla tentando falar algo e é seguida por Berenice, que continua com a brincadeira dos furos do preá. Letícia fala empolgadamente que Ilmara tem uma ideia. Amanda pede para Berenice parar com os gestos do preá, fazendo com que ela pare. Letícia repete que Ilmara tem uma ideia, dessa vez acudida pela professora; Ilmara faz sua sugestão – que não entendo – e é solicitada pela professora a procurar na caixa o que sugeriu. Amanda insiste em dizer algo para a professora, que a ignora nesse momento. As crianças que estavam desenhando ainda estão, em sua maioria, imersas em seus desenhos. Amanda continua insistindo e é silenciada com um “só um pouquinho” da professora. Nicolý pede para Berenice colocar seu desenho na caixa das incógnitas, mas acaba entregando para Pricilla depois de simular furos de preá na própria Nicolý. A sala está em meio a burburinhos, desenhos e comentários, com cada criança em um momento particular, mesmo que conversando ou ouvindo os outros colegas.

Neste momento as crianças estão dispostas de forma mais livre. Letícia e Ariana fazem novos desenhos. Ilmara pede para falar com Pricilla, mas não é atendida. Almir comenta comigo sobre as raposas feitas com garrafas pet, acontecimento do qual eu tinha esquecido, fazendo com que acabe levando uma baita observação de Almir sobre meu esquecimento. Letícia então pergunta:

— A Liz vai na Festa do Pijama?

Engraçado é que é uma pergunta feita no tempo futuro, levando em conta que a Festa do Pijama já tinha acontecido. Martina responde que a Liz veio na Festa do Pijama (no passado), o que faz Letícia decidir desenhar sobre o evento. Ariana se levanta para comentar, de forma sorridente e empolgada, algo com a professora. Pricilla direciona, a partir disso, a dinâmica:

— Olha o que que a Ariana lembrou que vocês não falaram!

Em questão de centésimos de segundo fala baixinho para Ariana:

— Fala alto!

E vendo que ela se mostrou meio hesitante/envergonhada para falar, disse a mesma coisa, só que com mais ênfase. Ariana então “desembucha”:

— Banho de mangueira!

A prof. reafirma, mais alto ainda a mesma frase, complementando com “que foi ontem”, talvez pelo fato de Ariana não ter falado alto a ponto de parecer que toda a turminha escutaria. Devolve a folha para Ariana.

Ilmara teve seu dedo levantado ignorado. Martina diz que não houve banho de mangueira duas vezes. Eu, sentado ao canto e escrevendo afirmo que sim, teve.



Neste próximo momento a divisória do quadro agora está apagada e as crianças estão em fila prestes a colarem suas últimas escolhas. Chega Martina seguida de Almir. A professora pergunta o que é e Almir diz que é sobre a raposa, sendo solicitado a colar seu desenho seguidamente. Tenta explicar sobre o conteúdo, mas fala só sobre a mesa e sai das vistas da câmera. Entre a conversa de Martina, Jocelino e Ilmara, aparece Luiz, que enfia as mãos na frente da câmera, falando, em tom de brincadeira e aos risos, para eu sair. Digo, logo em seguida que, se ele não quer aparecer, que não apareça na frente da câmera. A professora está ao fundo interagindo e colando a foto de Ilmara e o desenho de Letícia, que lhe sugere avidamente para que seu desenho seja colado. Filmo Ariela, que sorri para a câmera e seguidamente volta a olhar o que está acontecendo nas colagens. A professora pergunta se todos já colaram, fazendo com que Jocelino se manifeste. Luiz aparece de novo, brincando:

Mudo o ângulo da câmera, passando pelas cadeirinhas e por Letícia que, não entendo porquê, segura um desenho em sua mão, acho que ainda o dela. Luiz fala, como se eu estivesse jogando com ele:

— Não, não!

A câmera passa pelas cadeiras, desse ângulo, do lado direito, onde estão Ariana, Martina e Liz, está última em pé no colo de Nicolý, que está sentada em uma das cadeirinhas. Luiz fala, jogando:

— Sai!

Começo a filmá-lo:

— Não, não, para! Não! — Esse último “não” fala rindo, quase às gargalhadas, começando a rir e a brincar comigo e com a câmera.

Ao fundo da sala, atrás das mesas, vejo Jocelino correndo para o outro canto da sala, já se sentindo livre, como que antevendo o término da atividade (ao menos é assim que interpreto). Ariela sai correndo atrás de Jocelino. Eu digo a Luiz:

— Para, é? Por que para, cara?

— Não! Tu para, tu para! — Brinca Luiz.

Eu digo, meio que em tom imperativo:

— Ah, deixa eu filmar aqui, óh. — Começo a filmar a Letícia, que está desenhando em uma cadeirinha do meio, acompanhada por Nicolý, que acaba de sentar ao seu lado.

— Vai pro lado, vai pro lado, que eu tô filmando aqui! — Digo para Luiz.

Após isso, Luiz brinca um pouco mais com a câmera, em meio a comentários de Letícia e Nicolý sobre o coral na Noite do Pijama, cantando “brilha, brilha, estrelinha”. Luiz também canta a música invadindo novamente o campo de visão da câmera. Ilmara se move atrás, indiferente ao movimento que eu estava filmando. A turminha já parece desfocada, com cada

criança iniciando um movimento específico – com exceção das meninas que estavam desenhando - e a atividade em si parece igualmente estar concluída.

### 3.4- ADENDO TEÓRICO

As agências analisadas e discutidas na seção seguinte se baseiam nos aspectos da Teoria da Prática e definição de *agência* de Sherry Ortner (2006). Sua teoria se fundamenta e discute, em seu traçado geral, as reproduções culturais nos aspectos práticos da vida humana, onde estimo poder fundamentar a análise dos vídeos. Partindo da ideia de que os agentes em questão já explicitados são atores sociais concretos, exercitarei algumas reflexões sobre as relações de poder com os quais os diversos atores (incluindo os estagiários, mas também, em especial, na dialética das ações entre professora e crianças) jogam uns com os outros, bem como os possíveis encontros/desencontros e estabilidades/desestabilidades entre os objetivos, saberes e querer expressos por essas partes em constante diálogo.

Segundo o conceito de *agência* de Ortner (2006), o agente – aquele que pratica a agência; nesse caso, procurarei centralizar o papel das crianças como agentes - é um ator social pleno que, mesmo de certa forma moldado por uma estrutura que legitima as práticas de poder – no caso o NDI como estrutura e as práticas de poder personalizadas na figura da professora - , possui capacidade de ter intenções, de desejar (ou não) falar sobre o que se passa na atividade e, seguramente, agir de forma criativa. A *agência* pode, como demonstrarei, ser tolhida, nutrida ou reaproveitada para outros fins, conforme veremos. Nesse sentido, procurarei constatar as formas como as crianças usam dos recursos que possuem (fala, repertório, mímica, intervenção corporal direta, ressignificação de objetos), jogando – a favor ou contra – com o poder instituído. No caso, as crianças demonstram, através de seus desejos, saberes, expectativas, enfim, a relação que possuem, em alguns casos em consonância e, em outros, destoantes, com a lógica de ação institucional, que tende a ser rotineira, linear, avaliativa e centralizadora.

A *agência* é distribuída, na prática, desigualmente entre professora e crianças. Há aí imersa uma complexa dialética na teia relacional que tece as relações construídas durante o ano e que refletiram nos aspectos práticos deste exercício, pela qual perpassam muito bem uma dialética entre afeto, solidariedade, concordâncias, discordâncias, e jogos de poder, que muitas vezes é jogado segundo as regras estabelecidas e, outras, burlado e/ou ressignificado/reaproveitado. Em síntese, a professora ocupa a função institucional de garantir que a ótica de planejamento e manutenção de poder, dentro das dinâmicas do NDI, façam-se

presentes na exposição e execução do conteúdo, que deveras vezes é centralizado por uma lógica, em parte, avaliativa. As crianças, por sua vez, muitas vezes entram com entusiasmo nesse concordar/entrar no jogo rememorativo/avaliativo instituído, na prática, pela professora.

Assim, também, conforme demonstrarei em algumas situações, seguindo seus impulsos, desejos e saberes e, com isso, provocando algumas situações inesperadas, provocam alguns desvios de lógica da *ordem institucional adulta*. Segundo Buss-Simão (2012), baseando-se em Goffman (1961), esta *ordem institucional adulta* nada mais é do que a realidade instituída com suas práticas planejadas, com seus horários, rotina, regras quanto ao uso espacial e de materiais e, por fim, definição (quase sempre uniforme) de como estes materiais devem estar distribuídos no espaço. Quando as crianças agem de forma a se adequarem ao que a instituição ordena, ocorre a situação que a Goffman (1961, apud BUSS-SIMÃO, 2012) chama de *ajustamento primário*, que é basicamente jogar o jogo conforme as regras que a instituição/professora determinam. Quando ocorre de as crianças ressignificarem, ou burlarem, ou ignorarem (propositalmente ou não) as regras tendencialmente lineares que as instituições (da qual o NDI não se faz exceção) apregoam, ocorrem situações de *ajustamento secundário*: a criança, guiada pela sua própria noção circular de tempo, de desejos, metas e, muitas vezes, testando e/ou jogando com os limites do poder institucional. Instituem, de certa forma, lógicas muito próprias que se manifestam, muitas vezes, como situações inesperadas. Estas situações podem levar os caminhos da lida coletiva com o aprendizado a um destino que o planejamento legitimamente instituído não consegue, em sua lógica linear, abarcar e dar conta. Identificarei situações em que estes ajustamentos e esses jogos com a ordem institucional, ajustados a ela ou não, ocorrem.

O contexto no qual a professora exerce o seu poder, portanto, permite que as crianças tenham algum (normalmente pouco) poder de decisão sobre suas ações, mas sempre levando em conta os assuntos abordados durante a atividade e ao constante exercício estratégico-pedagógico da professora em trazer para o foco o que se estava colocando em pauta. Sem dúvidas, consequências não intencionais surgiram através das imagens esboçadas e o incessante diálogo coletivo suscitado por estas, bem como influenciaram o foco centralizador com o qual a professora conduziu a atividade desde o início e, por fim, influenciando no aproveitamento que as crianças tiveram daí. Deste aproveitamento, demonstrarei exemplos, de como as *culturas infantis* (Sarmiento, 2009), mais timidamente ou mais explicitamente, fizeram-se presentes durante a aplicação das intencionalidades que as crianças esboçaram com suas reações de surpresa, frustração, foco/distração, empolgação, silêncio, gestos corporais e interações entre a professora, estagiários e elas mesmas.

Constatar-se-á se há, conforme postulado por Ortner (2006), uma reação de resistência vinda das crianças – tidas como as portadoras de menos agência – e uma breve reflexão sobre o exercício institucionalmente legitimado de centralização e controle feito por parte da professora – tida como portadora da maior parte da agência. Ao mesmo tempo, procurei verificar quais tipos de possíveis transposições criativas ocorrem no mundo micro social da situação de rememoração em sala em sua especificidade. Isso inclui dizer-me baseio unicamente em uma atividade realizada em um dia de final de ano, com um considerável desfalque de crianças, bem como ter sido um exercício que, apesar de todo o caráter, por assim dizer, centralizador, há, em situações específicas, brechas, onde a própria atriz social cumpridora da práxis institucional – obviamente, a professora do grupo -, que tem por papel legítimo tornar a atividade algo o mais possível linear (começo-meio-fim) e centralizado permite, por mais breve e fragmentado que seja, momentos onde a criatividade, a espontaneidade, as singularidades e saberes infantis emergem.

### 3.5- AGÊNCIAS, AJUSTAMENTOS E CULTURAS INFANTIS

Nesta seção exercito o esforço, no âmbito da práxis, de trazer situações elencadas, onde as crianças apresentam alguma influência ou traço significativo de *agências* e/ou *culturas* próprias no sentido de atribuir, em síntese, seus signos perante o que lhes é apresentado. Balizarei os possíveis modos de como as crianças, em certo sentido, interpelam, seja pelas suas escolhas, pelas suas ações espontâneas, por suas perguntas ou por qualquer traço de enfrentamento com a conjuntura geral da atividade em que adentram. Também em certo sentido, apresento o modo como as crianças, conforme já dito, jogam o jogo conforme suas regras, aceitando e se harmonizando aos ditames conhecidos.

Em uma das primeiras ações demonstradas pelas crianças, Ariana entra no jogo da atividade, demonstrando um *ajustamento primário*, falando acertadamente, em resposta à provocação da professora, resumidamente o que vai acontecer na atividade: que vamos ver as coisas que já fizemos. Mesmo ajustada ao contexto e ao que a professora objetivou durante a atividade inteira, considero a ação uma *agência infantil*, tendo em vista sua iniciativa e seu papel social condutor dentro da atividade. As crianças neste momento estão, de forma majoritária, empolgadas e curiosas com o que está se passando. Isso se constata pelo acatamento das crianças irem, uma por uma, fazerem suas escolhas, atuando coletivamente como fio condutor da intenção sugestiva de Ariana, dando sequência à ação de *ajustamento primário*.

Em continuidade à atividade, com cada criança já aparentemente ciente do que ocorrerá posteriormente e escolhendo, uma por uma, suas fotos ou objetos. Ariana marca vez de novo. Ao que posso avaliar, não se preocupa que a atividade tenha tempo limitado, pois separa suas preferências em um canto específico, fazendo com que a professora use de sua influência e da estratégia da contagem para otimização do tempo. Desse modo, deixa sua marca no modo como a atividade é conduzida, fazendo-se valer de sua *agência* e, ao mesmo tempo, oscilando entre os *ajustamentos primário* e *secundário*. É um *ajustamento primário* no sentido de que se apressa ao escolher quando a pressão social da contagem lhe impõe a pressa na escolha, mas também é *ajustamento secundário* quando faz prevalecer sua característica individual de se demorar, sem pressa (antes da pressão exercida), no que vem a ser sua escolha. A professora, além de usar a muito conhecida estratégia da contagem, quando percebe que Ariana pode se demorar consideravelmente entre suas opções, solicita que Letícia – uma das crianças com quem Ariana mais interagiu naquela época do ano – faça sua escolha junto, muito possivelmente como estratégia para que as duas exerçam esta etapa da atividade em simultâneo.

Já em outro momento, durante a apresentação das escolhas, após provocação da professora, Ilmara toma a iniciativa de falar o que lembrava das minhocas, falando do seu caráter hermafrodita, sem citar este termo. Fala, ao invés de citar este termo, que as minhocas podem ser “papai e mamãe”, no que constato ser uma manifestação de sua *cultura infantil*, pois os termos papai e mamãe são utilizados com frequência pelas crianças e, na particularidade deste contexto, foi aproveitado por Ilmara, que trouxe algo do qual a professora não necessariamente aproveita. Partindo para outro aspecto de aprendizado que a dinâmica das minhocas proporcionou às crianças, a professora redireciona o assunto citando as cascas que poderiam ser utilizadas, na tentativa – com sucesso – de resgatar das crianças as frutas que usamos para alimentar as minhocas. A pergunta seguida, feita por Liz, demonstra claramente sua *agência e reprodução interpretativa*, pois afirma que a relação de dependência que as minhocas têm com a terra, sendo que, sem a terra, as minhocas “podem ficar queimadas”. No caso, a *reprodução interpretativa* se demonstra pelo fato da professora reverter a questão, claramente imbuída pela preocupação pedagógica de deixar exacerbado às crianças de que a terra precisa das minhocas para não ficar seca e para estar fértil em relação ao crescimento das plantas.

Na situação seguinte, quando Ariana está apresentando a atividade da maquete com o ecossistema, há uma situação de *ajustamento primário* por parte de Martina, influenciada pela ação de Ilmara ao falar que o leão come carne, porém exercendo o conhecimento adquirido, lembrando dos nomes “herbívoros” e “carnívoros”, sentindo-se satisfeita ao lembrar e poder

contribuir com o que estava sendo retomado. Durante este momento, o tchauzinho que Liz dá para a câmera pode ser considerada, mesmo que brevemente, uma manifestação de *ajustamento secundário*, sendo que, neste momento, burla rapidamente o constante foco dirigido da atividade e interage alegre e espontaneamente, fazendo careta e interagindo com a câmera, da qual sabe que vai aparecer e ser registrada.

Colocando em pauta a escolha seguinte, apresentada por Luiz, a ação, de início, é protagonizada por Amanda, que fala que o boneco da história apresentada na foto “vivia se cortando”, em referência às automutilações impostas por este boneco. A ação de Amanda parece motivada por sua intenção de resgatar o conteúdo, coisa que Martina também faz logo em seguida, se referindo aos constantes processos de mutilação até sobrar só a cabeça do boneco, que virou uma bola. A situação é de ajuste, do que identifico como *ajustamento primário*. Interessante notar a expressão triste de Amanda ao falar do *bullying* que o boneco sofria na história, entrando assim num dos sentimentos que a história pode suscitar, assim exercendo sua capacidade não apenas de interpretar a história de um jeito linear, mas dando uma marca sentimental à mesma. A professora, por sua vez, entra no aspecto moral da história ao perguntar se o que faziam com o boneco era legal. Quando uma das meninas complementa dizendo que a história é triste, a professora reconduz esta afirmação dizendo que “o personagem que tava triste”, mas “é legal no sentido que faz a gente aprender”. Considero, nesta parte, a afirmação de que a história é triste como uma manifestação *cultural infantil*, entrando no sentimento da história, pautando-se mais no que é causado no que diz respeito às sensações sentimentais do que na lição moral, como um todo, pode remeter.

Importante tomar em conta a observação de que Liz e Berenice, ao elaborarem cada uma um monóculo, e Liz interagir de novo com a câmera, desta vez usando do monóculo para isso, demonstra mais uma vez uma rápida situação de, claro, além de *agência infantil*, também de *ajustamento secundário*. Assim me parece, pois Liz me chama numa breve ação de ficar alheia aos acontecimentos centrais da atividade, solicitando minha presença (estava, naquele momento, sentado anotando a atividade) para perto dela, repetindo uma ação solicitante que, para comigo, ocorria desde a época em que estavam no Grupo 5.

Chegando à vez da apresentação da escolha de Amanda, que trata da escolha da foto da lembrança da fábula do Lobo e o Cordeiro, a mesma troca o nome original de um dos personagens principais, o cordeiro, por carneiro. Parece-me que há uma demonstração de *reprodução interpretativa* na fala de Ilmara, quando ela aparentemente se entende no papel de lobo, tendo em vista a citada dinâmica da mescla dos nomes das crianças com nomes de animais e, no caso, o nome de Ilmara foi mesclado com lobo. Logo Ilmara se ajusta à situação e refere-

se ao lobo no tratamento de terceira pessoa. Amanda, no intuito de continuar o ajustamento à oralidade linear da fábula, continua a história, numa possível ação conjunta de *ajustamento primário*. Interessante fato é o de que as situações de desatenção grupal muitas vezes retomam o caráter de atenção centralizada, quando a história é rememorada. Quando a professora toma a ação de sugerir para que as crianças rememorem, Ilmara responde de um jeito muito próprio na fala “mas é assim mesmo, tá, senhor?”, relembrando a seu modo uma fala que ocorreu de modo totalmente diferente, que foi a “Mas eu nem tinha nascido no ano passado”, reproduzida fielmente por Amanda. Nos intervalos em que as crianças não lembravam das falas, gerando alguns hiatos, a professora usou três vezes, de forma idêntica, a fala: “E daí, o que que o lobo falou?”. Isso soa muito como estratégia pedagógica para que as crianças – como ocorreu da parte de Ilmara e Amanda – se ajustem à situação. No momento desta apresentação, já pela segunda vez, a câmera mostra Letícia deitada no colo de Ariana, numa reprodução de afetos infantis que, dentro de certos limites, eram permitidos dentro da instituição, mesmo nas atividades em sala.

A situação da troca de carinhos de Letícia e Ariana também ocorre na situação subsequente, quando Jocelino está apresentando sua folha com os Pokémon desenhados por ele e Irineu, mas com um acréscimo: desta vez Ariana está com um bico na boca. Vejo nesta situação uma demonstração de *ajustamento secundário*, pois as duas, bem lembro, sabiam muito bem que este tipo de atitude não era condizente com o que determinávamos, em nossa *ordem institucional adulta*, como apropriados para crianças das suas idades. Vejo nesta situação uma *agência* das duas, dentro desta brincadeira, como uma transgressão a toda a proposta da atividade, da qual todas as crianças ali inseridas estavam muito bem cientes. É também uma manifestação de *culturas infantis*, pois a situação é uma interpretação de uma situação real aplicada de forma brincante pelas duas crianças, exercendo seu sentido na ação de Letícia, que acalenta Ariana em seu colo que, por sua vez, estava com o bico na boca. O simples fato das duas estarem ali transgredindo a ordem estabelecida, fez com que as demais crianças rissem da situação e focassem sua atenção “travessa” à brincadeira das duas meninas, como se estivesse reproduzindo uma brincadeira de mamãe e filhinha, através de suas *culturas infantis*. Mais uma vez a professora, no esforço de estabelecer o foco na atividade pela postura centralizadora de ordem, falando simplesmente “não, né!”, faz com que as duas sentem de forma padronizada em suas cadeirinhas e que, mesmo aos risos, restituam suas atenções à atividade, trazendo de volta as outras crianças. Voltando à apresentação de Jocelino, percebo ali uma reprodução das *culturas infantis* na folha de papel, reproduzindo o significado de sentido de empolgação a este

famoso desenho animado, trazendo para a escola um repertório majoritariamente advindo de sua vida privada.

No momento da escolha de Martina, as ações são majoritariamente ajustadas no sentido de rememorar o que aprendemos através dos bastõezinhos apresentados por esta criança. Eu e a professora ajudamos a relembrar a letra de “a cobra não tem pé, a cobra não tem mão”. A estagiária Nicolý sugere outra música. Tudo isso ocorre através do *ajustamento primário*, onde a situação está ajustada à rememoração de conteúdo lúdico, das músicas que normalmente tanto entretinham as crianças e até os adultos. São rememoradas coreografias corporais – “dois pra lá, dois pra cá. Gira, gira, no lugar” -, batidas de palmas de mão em sincronia com as batucadas que fazíamos com os bastões, falas sincronizadas com determinados ritmos – “tô nem aí, tô nem aí”. Ocorre também a rememoração, por influência da ação de Nicolý, da música da “machadinha”. No momento da escolha seguinte, de Berenice, até eu proponho uma situação de ajustamento, pedindo para que ela tirasse o papel da frente da boca, para que, assim, pudesse falar.

Ainda durante a apresentação de Berenice, ocorre dois tipos de manifestação das *culturas infantis* através das *agências* de duas crianças: Almir e Luiz. O primeiro comenta animadamente que seu avô colocou todas as folhinhas no lago exposto na foto, sendo logo como que corrigido pela professora, que afirma que seu avô, ao invés disso, ajudou a colocar. Luiz, por sua vez, afirma que já foi passear neste lago, num momento extraclasse, com a Nicolý. Mais uma vez, na intenção de colocar em pauta o conteúdo, a professora questiona Luiz sobre sua presença no dia da atividade em si. Outra possível manifestação de *culturas infantis*, mas também de *reprodução interpretativa*, é quando é apresentada a foto do dia em que plantamos a árvore em homenagem ao ex-estagiário da turma, falecido naquele ano. A foto, bom lembrar, desta vez foi escolhida pela professora, que a passou de criança em criança. Na ocasião, Ilmara vai falando das características da árvore, manifestando seu conhecimento sobre o assunto, citando as folhas e os frutos, mas, ao mesmo tempo, indo em contra ao objetivo que a professora queria naquele momento, que era o de rememorar o objetivo fraterno daquele plantio. Nenhuma criança se manifestou sobre este objetivo, tendo a professora mesma que lembrar – vale citar que a árvore foi plantada no início daquele ano, o que, de certa forma, deve ter turvado a lembrança das crianças.

Na seguinte rememoração, mais uma vez a foto colocada em questão é de escolha da professora, que retrata Elias brincando com outras crianças. A situação retratada pela foto certamente traz a intenção de professora em rememorar o amigo portador da Síndrome de Down, Elias, onde se elenca, em conjunto com as crianças, características marcantes do amigo:



bicho favorito, gestos que fazia e o repertório que trazia de casa. As crianças fazem careta imitando o amigo e se divertem com isso. O *ajustamento primário* é interposto com sucesso pela professora e, ao mesmo tempo, as crianças esboçam suas *culturas infantis*, com gestos que interpretam o repertório que o amigo trazia durante as situações cotidianas.

O seguinte momento se manifesta numa certa quebra da monotonia que as escolhas guiadas trouxeram, resgatando nas crianças os ânimos do início da atividade: finalmente a caixa com os pontos de interrogação seria aberta e veríamos, supostamente, seu misterioso conteúdo. No primeiro momento a maior parte das crianças está levantada, acompanhando Lara na ajuda dada à professora para abrir a caixa. Sem dúvida há mais uma situação de *ajustamento primário* na especificidade deste contexto, com a participação ativa de todas as crianças, curiosas. Vendo que havia uma parte dura no interior da caixa, as crianças não se conformam e esboçam uma grande vontade de tirar essa parte dura, na esperança de achar algo dentro da caixa. As crianças se mostram contrariadas, sentindo-se enganadas, verbalizando falas de inconformismo dizendo que a professora as enganou, mas logo a atividade é retomada magistralmente pela professora. As crianças são conduzidas a desenharem e resgatarem o que melhor lembram, com o objetivo pedagógico de expansão das situações rememorativas. Logo em seguida, a professora flexibiliza as exigências, permitindo que as crianças que não se sentissem à vontade para desenhar, fizessem mais uma escolha; algumas, inclusive, ficaram sem desenhar e sem escolher, sem serem cobradas por isso. Essa flexibilização não é flexível o suficiente no sentido de propiciar uma situação efetiva de *ajustamento secundário*, porém, as crianças estão muito mais à vontade neste instante.

Seguidamente, quando a professora já reconduz a atividade, perguntando sobre um animal específico trabalhado em grupo – que se revela ser o preá -, me parece importante salientar o quando algumas crianças, que participaram de forma ativa naquele momento, simplesmente foram ignoradas: Ariela, que ficou muito tempo com a mão levantada, e Luiz, que dizia lembrar do conteúdo. Ao invés disso, a professora foi tentar resgatar o conteúdo trabalhado em relação aos preás com uma criança que estava muito pouco participativa em termos de conteúdo, Berenice, que nada responde, dando continuidade a essa falta de participação. Jocelino também é ignorado a primeira vez, por sugerir os tangarás, mas é incentivado quando lembra a música do preá. A professora, com sua agência e fazendo uso das suas estratégias de poder, sabiamente conduz esta situação de *ajustamento primário*, conseguindo fazer com que as crianças cantassem em coro a música do preá. Berenice agora participa, cantando animadamente e se ajustando à situação, inclusive se aproveitando do

conteúdo coreográfico para furar de brincadeira Amanda, usando sua agência em meio a um pequeno fragmento de liberdade que encontra na situação.

Ariela, depois de tempo considerável com o dedo levantado, recebe a permissão para falar. Nesta situação enfatizo o caráter individual de cada criança sendo que, Ariela, diferente de muitas outras crianças, que gritaram empolgadamente e/ou chamaram verbalmente, preferiu ficar aguardando pacientemente sua vez de falar, aderindo disciplinadamente a um *ajustamento primário*. Percebo seguidamente a esta situação várias agências: desde as crianças num movimento coletivo que culminou em burburinhos – cada uma imersa em suas preocupações momentâneas, seja somente observando, ou desenhando, ou sugerindo ideias ou, até, uma combinação destes movimentos. Berenice reproduz sua *cultura infantil* ainda furando Amanda de brincadeira com os dentes do preá que, por sinal, fala firmemente para que Berenice pare, sugerindo uma situação de quase enfrentamento, e Berenice acaba parando. Letícia, desenhando, fala cerca de três vezes que Ilmara tem uma ideia – coisa que de pronto é ignorada, mas, após insistência, é acudida a respeito disso. Amanda vai ao lado da professora, empolgadíssima para falar sobre sua ideia, mas é silenciada duas vezes pela professora.

No momento posterior, Letícia, já em seu segundo desenho, sugere espontaneamente que vai desenhar sobre um dos momentos mais descontraídos do Grupo 6: a esperada Festa do Pijama. Esta é uma situação particular de lembranças de momentos descontraídos. Ariana vai até a professora pedir permissão para falar sobre o banho de mangueira que todos tomamos (e nos divertimos à beça) no dia anterior. Provavelmente estas situações são motivadas pelo momento, que não é mais centralizado de forma enfática pela agência da professora. As crianças, sem dúvida, estão imersas e ajustadas à atividade e, portanto, cumprindo com o que lhes foi solicitado. A tomada de iniciativa ocorre de forma mais livre, mesmo que explicitamente não surgindo uma situação de *ajustamento secundário*, porém, o espírito criativo das crianças ocorre com mais facilidade. Os desenhos recém prontos são colados no quadro.

Ocorre então uma situação que entendo por *ajustamento secundário*: Luiz joga com a câmera, numa brincadeira de ser e não ser filmado. Neste momento estou a filmar, entrando no jogo de Luiz, filmando e não filmando suas ações ao mesmo tempo. Letícia canta “brilha, brilha, estrelinha”, seguida por Luiz que, jogando com a câmera, canta a música também. Luiz reproduz sua *cultura infantil*, num movimento alegre, aparentemente descontraído pela relativa liberdade concedida por parte da professora durante este momento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer um trabalho de Ciências Sociais que una considerações complexas sobre práticas institucionais, Educação Infantil, o esforço para se ter um olhar empático, amoroso e atento para com as crianças, tudo isso advindo de uma relação cotidiana, de trabalho, é, sem dúvidas, algo desafiador e que envolve um compromisso tremendo com os pequenos humanos em questão – e, também importante, mas ocupando posição secundária, o compromisso para com os pais, com a instituição e com toda a ética que envolve trabalho com crianças.

Penso ter demonstrando que o Núcleo de Educação Infantil da UFSC é uma instituição modelo e considerada como portadora de enorme privilégio, inovação, estrutura e compromisso com uma formação infantil que abranja todos os aspectos possíveis de aprendizado. A instituição tem, de fato, em termos gerais, substancial preocupação em despertar nas crianças a consciência ambiental, o engajamento nas questões sociais, a desnaturalização de padrões preconceituosos de gênero, classe e etnia, a resolução de conflitos por meio de mediação, diálogo e entendimento mútuo, a autonomia (de subir árvores, de usarem prudentemente um objeto cortante, de saberem se higienizar, de ter certa liberdade para perambular pelos corredores do NDI) e o gosto pelo conhecimento e aprendizado. Porém, apesar de tudo isso, de todo o cuidado, de exercerem diálogo continuado com todos os que acessam a instituição, há características limitantes.

Minha análise, quanto a meu juízo, demonstra a característica que a maioria das instituições possuem (para não dizer todas as instituições) de invadir as lógicas de práticas e discursos pelo controle institucional, que envolve uma linearidade, um caráter uniformizador e, algumas vezes, alienador. Provavelmente a infância, por sua situação de dependência física, configura o status de, como geração, ser uma das principais vítimas desse processo que, como determina Pascual (2000), envolve as questões de superproteção, controle e subordinação das crianças. Meu pequeno exercício empírico, suplementado por minhas memórias de um ano inteiro junto a essas crianças, me faz chegar à constatação de que, ao menos durante as atividades pedagógicas guiadas, a chance das crianças terem poder pleno de decisão sobre quais rumos tomar - seja pela experimentação do que o ambiente oferece, seja pela discussão entre elas mesmas, seja pelas duas coisas – e, assim, agirem conforme seus próprios planos, expectativas e desejos, é limitada, embora não de todo tolhida. Não há dúvida de que houve, recordo-me bem, situações em que as crianças tinham liberdade para construir suas brincadeiras, formarem suas regras, estabelecerem relações novas e/ou experimentais com objetos. No entanto, boa parte dessas situações se limitou aos momentos de chegada e saída –

que transcendiam, pela própria lógica organizacional da instituição, a lógica, como mesmo lá se dizia, mediadora dos momentos em que o poder institucional se personificava nas figuras das docentes – e, principalmente, nas brincadeiras nos parques, onde tinha-se, aí sim, uma liberdade grandemente considerável de deslocamento pelos corredores da instituição, pelos escorregadores, casinhas, caminhozinhos e barras fixas, bem como um arsenal considerável de brinquedos que suscitaram um sem-fim de situações imaginadas, apreendidas, reproduzidas e ressignificadas pelas crianças.

Ao que posso concluir, me parece que toda a potência que o NDI possui em termos de investimento, conhecimento das fases de desenvolvimento infantil, estrutura física e de pessoal, práticas inovadoras e de pesquisa, atua também no sentido de ser uma “faca de dois gumes”. Por um lado, possibilita às crianças um acervo gigantesco de conhecimento, de acessibilidade, de inclusão e de meios para se educar crianças autônomas, assim como proporciona situações que possibilitam a expressão infantil em suas lógicas e repertório; por outro lado, a preocupação e a diligência institucional em formar crianças que atuem para a construção de uma sociedade justa, igualitária e plural, tornando isso um fim para o qual se justifique os meios de controle institucionais, juntamente com o postulado vigotskiano de que as crianças entram nos processos de aprendizado visando um fim específico de desenvolvimento, torna propício um ambiente regulado ao nível de encobrir, por vezes, as situações espontâneas e de mais iniciativa infantil. Essas situações poderiam transcorrer, assim como a forma de se ver e de se dialogar com as crianças, podendo levar mais ainda em consideração suas lógicas, de forma a tentar, mesmo que pouco a pouco, transcender a lógica de controle institucional.

Os postulados socioantropológicos aqui expressos, principalmente os da Sociologia da Infância, que tendem a esboçar um caráter reprodutivista, demonstram a constatação da veracidade dos mesmos: reprodução das práticas pedagógicas de aproveitamento/otimização do tempo que, querendo ou não, muitas vezes entram em conflito com a liberdade criativa buscada pelas crianças. Não posso ignorar como pesquisador, contudo, a complexa via de relações de mão dupla (PASCUAL, 2000) que, por vezes, restringe as crianças a situações limitantes e, outras, oferece um ambiente libertador e propício a situações indeterminadas, mas criativas e de aprendizado.

E a caminho desta dupla via que restringem, mas que também liberta, surgiram as situações abarcadas pelos conceitos esboçados (agência, reprodução interpretativa, ajustamentos primário e secundário). Ocorreram, portanto, situações onde as crianças puderam se expressar em seu tempo, sentires e pensares sem, contudo, deixarem de estar presentes as lógicas otimização de tempo e produção adultas que, dentro da lógica de dupla via, buscando

abarcam ao máximo as lembranças, mas que também restringiram possíveis manifestações, seguidas da escuta, do entendimento infantil. Porém, sem o caráter libertador, criativo e indeterminado, a atividade que apresentei neste trabalho não aconteceria de forma a ser aproveitada, pois, segundo minha experiência com estas crianças, elas logo cansariam, se entediariam, ou mesmo fariam o exercício de forma por demais engessada, impedindo-me de tirar proveito de suas agências e suas formas de expressar suas condutas e conhecimentos. Obviamente, também por questões de tempo delimitado, de querer dar conta dos conteúdos abordados durante o ano, de reforçar o que foi ensinado perante a lógica adulta dominante, a escuta aos anseios infantis poderia ter sido melhor aproveitada, muito embora pareça ter tido, sim, mas não em todos os momentos, um interesse genuíno pelo que as crianças tinham a dizer conforme seu entendimento de mundo. Não dispensei o fato de ter me dispensado dos usos caderno de campo e de outras possíveis formas de registro no que diz respeito às situações ocorrentes no dia a dia do Grupo 6 Vespertino.

O que foi aplicado – assim como o que foi estudado - demonstra que as escolas poderiam fazer uso de cientistas sociais que se interessem pelo problema da infância em instituições educacionais. O desvelamento de lógicas institucionais, se seguido pelo compartilhamento e diálogo com as próprias instituições sobre estas lógicas, ao que parece, pode revelar-se promissor. O estudo da criança pode e deve ser interdisciplinar, e o compartilhamento de informações que se preocupem estudar as crianças, tendo por base seus olhares de mundo, pode modificar as práticas institucionais e pedagógicas no sentido de produzirmos, como inclusive almeja o NDI, uma sociedade justa, igualitária e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS. **História social da infância e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARBOSA, Carmen Silveira Maria (Setembro/Dezembro 2014). Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Diálogos educacionais**. Curitiba, v. 14, n. C, p. 645-667. Acesso em: 18 jun. 2019.
- BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente**.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva das crianças pequenas**. 2012. 312. Tese – UFSC, Florianópolis, 2012.
- CANAVIEIRA, F. (Jan./abr. 2017) Uma nova sociologia em defesa das criança e suas infâncias. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 10, n. 1, p. 125-149. Acesso em: 22 abr. 2019
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DIAS, S. (Fev. de 2012) A Emergência da Sociologia da Infância: rupturas conceituais no campos da Sociologia e os paradoxos da Infância na contemporaneidade. **Revista Veras**. São Paulo. V. 2, n. 1. P. 63-80. Acesso em 28 mai. 2019.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociedade**. 11. ed. São Paulo: Melhoramento; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- FACCI, Marilda G. D. (2004). Os estágios de desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.
- FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. In **Pro-Posições**. V. 15, n.1 (43) – jan./abr. 2004
- FONSECA, C.; MEDAETS, C.; RIBEIRO, F. Prefácio. **Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo**, 7-22. Acesso em: 2 de abr. 2019.
- MONTANDON, C. (março de 2001) Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 33-60. Acesso em: 17 mai. 2019.

NDI – Núcleo de Desenvolvimento Pedagógico, **Proposta Curricular**, UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. 2014. Disponível em: < <http://ndi.ufsc.br/files/2015/04/Proposta-Curricular-do-NDI.pdf>> Acesso em: 01 de maio de 2019.

ORTNER, Sherry. Uma atualização da Teoria da Prática. In: CONFERÊNCIAS E DIÁLOGOS: SABERES E PRÁTICAS ANTROPOLÓGICAS, 2006, Goiânia. 25ª Reunião Brasileira de Antropologia. Blumenau: Nova Letra, 2007. P. 18-44.

ORTNER, Sherry. Poder e Projetos: reflexões sobre a Agência. In: CONFERÊNCIAS E DIÁLOGOS: SABERES E PRÁTICAS ANTROPOLÓGICAS, 2006, Goiânia. 25ª Reunião Brasileira de Antropologia. Blumenau: Nova Letra, 2007. P. 45-80.

PASCUAL, I. R. (maio/agosto de 2000) ¿Sociología de la Infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. **Revista Internacional de Sociología (RIS)**. Tercera Época, nº 26, pp. 99-124. Acesso em: 17 mai. 2019.

ROCHA, Eloísa; LESSA, Juliana; BUSS-SIMÃO, Márcia (jan. 2016). Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às práticas**. 31-49. Acesso em: 31 out. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2009), Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais, Revista **O Social em Questão**. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, nº21, p.15-30. Acesso em: 19 mai. 2019.

SARMENTO, M. (2008). 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, p. 17-39. Acesso em: 13 mai. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto e MARCHI, Rita de Cássia (2008) Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica, **Configurações**, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, nº 4: 91-113. Acesso em: 23 abr. 2019.

SILVA, C; RAITZ, T; FERREIRA, V. (Mar. 2009) Desafios da Sociologia da Infância: Uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**, Nº 21, p. 75-80. Acesso em: 21 mai. 2019.

TASSINARI, A. M. (2015). “A casa de farinha é a nossa escola”: aprendizagem e cognição galibi-marworno. **Revista de Ciências Sociais**, 65-96. Acesso em: 24 jan. 2019.

TASSINARI, A. M. (jul./dez. de 2015). Produzindo corpos ativos: A aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, 141-172. Acesso em: 26 abr. 2019.

TASSINARI, A. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. Paper apresentado em: **33º Encontro Anual da Anpocs**; 26 a 30 de outubro de 2009; Caxambu, Minas Gerais. Acesso em: 3 mar. 2019.

TOREN, C. (jul./dez./ de 2010). A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias sobre suas vidas como adultos. **Horizontes Antropológicos**, 34-98. Acesso em 25 de mar. 2019.

TOREN, C. (2012) Antropologia e psicologia, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27 nº80, 21-36. Acesso em: 1 mai. 2019.

TRIERWEILLER, Pricilla; BRAGAGNOLO, Regina; DAY, Giseli. Projeto do Módulo III, Vespertino: Planta-Gente-Bicho. Projeto anual de ensino intergrupar de Pré-escola – Centro de Ciências da Educação, UFSC, 2018.

TRIERWEILLER, Pricilla. Plano de Ensino do Grupo 6, vespertino: Bichos daqui, bichos do mundo. Centro de Ciências da Educação, UFSC, 2018.



## APÊNDICE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Atividade complementar – retrospectiva do que foi aprendido e socializado pelo grupo 6 vespertino do NDI em 2018, para Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL)

Pesquisadoras: Bruno Lopes (acadêmico de Ciências Sociais) e Profa. Antonella Tassinari ( Departamento de Antropologia/UFSC )

A criança \_\_\_\_\_ está sendo convidado a participar como voluntária de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como responsável legal pelo participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com o responsável e outra com o pesquisador. Se após a leitura do documento houverem (dúvidas) me coloco a disposição para esclarece-las.

#### **Justificativa da pesquisa:**

Trata-se de estabelecer um traçado geral rememorativo do que se aprendeu no decorrer do ano em termos de musicalidade, dinâmicas, rodas, combinados e valores pelo grupo, levando em conta principalmente os meses de atuação da professora Pricilla. Os exercícios pedagógicos envolvendo o eixo que diz respeito aos animais – eixo escolhido pela professora -, serão levados em conta e constantemente colocados em pauta pelas falas de mediação dos estagiários e da professora. Igualmente, será levado em conta a todo o tempo o protagonismo exercido pelas crianças do grupo, buscando a centralização do diálogo e das observações a partir da fala das mesmas, considerando-as sujeitos ativos e que podem possibilitar a criação de novos significados em cima do que foi aprendido e assimilado nos meses de experiência escolar.

#### **Metodologia:**

Se pretende realizar a atividade no tempo de uma tarde. O tempo inicialmente estimado será o de meia tarde – do início da tarde, a partir do momento em que o máximo de crianças estiver em sala, nos combinados do dia, até a hora do lanche ou, então, de depois do lanche até o final da tarde.

#### **Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade de sua criança será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. As gravações realizadas durante a atividade serão mantidas em sigilo e somente poderão ser acessadas pelos pesquisadores diretamente envolvidos no projeto em questão, não sendo divulgados para terceiros em nenhuma hipótese, a não ser para os pais ou responsáveis legais pela criança, se solicitado. Os dados obtidos através das gravações, no entanto, poderão ser divulgados em jornais e congressos profissionais, mas apenas de forma anônima, atribuindo às crianças nomes fictícios (usando nomes pelos quais as crianças do grupo 6 não se chamam), não se revelando informações, som ou imagem dos participantes e nem de seus responsáveis. Os dados obtidos também estarão à disposição dos responsáveis legais.

**O grupo e seu repertório:**

Desde o início do ano pautados no eixo que diz respeito aos animais, em especial a fauna brasileira, o grupo acumulou conhecimentos musicais, teatrais, científicos, literários e mitológicos envolvendo essa dinâmica.

Mimetizamos animais e humanos, misturando nomes e características das crianças como nomes e características de animais; com isso, tudo indica que incentivamos e exercitamos nossa capacidade criativa como um todo, criando nomes conjuntamente, dando e aceitando sugestões a todo o tempo e fazendo, no dia do que podemos chamar de batismo, a mimetização de fato, nos fantasiando e nos referindo como as novas criações provindas das fusões entre nós e os animais. Contamos a fábula *O Lobo e o Cordeiro*, de La Fontaine, onde mudamos o significado da história, posteriormente fizemos um teatro onde cada um era um personagem, refletimos sobre o significado moral da fábula, exercitamos a capacidade histórico-criativa através de desenhos, repetições e ressignificações das fábulas. Também, ao longo do ano até agosto (período em que Pricilla se afastou), pesquisamos sobre os preás, aprendemos e exercitamos uma música lúdica e descritiva sobre esses animais, desenhamos e as crianças fizeram colagens e tarefas de casa. Aprendemos e imaginamos muito sobre o terrível Grúfalo que, sendo criatura fictícia, foi um belo instrumento de exercício de imaginação, levando em conta que é um animal que possui características temíveis e terríveis de vários animais diferentes e, além disso, surgiu como que da materialização da imaginação sagaz do ratinho, que usava da caracterização da existência do Grúfalo para fazer seus predadores correrem de medo.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com: Bruno Lopes Cunha. Telefone: (48)99644-9904. E-mail: lideritos@gmail.com

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter tido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos previstos, autorizo a participação: Autorizo a participação de meu filho(a) e o uso de suas gravações apenas para os fins indicados acima: ( ) sim ( ) não

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Nome e assinatura do responsável legal)

**Responsabilidade do Pesquisador:**

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do pesquisador)