

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

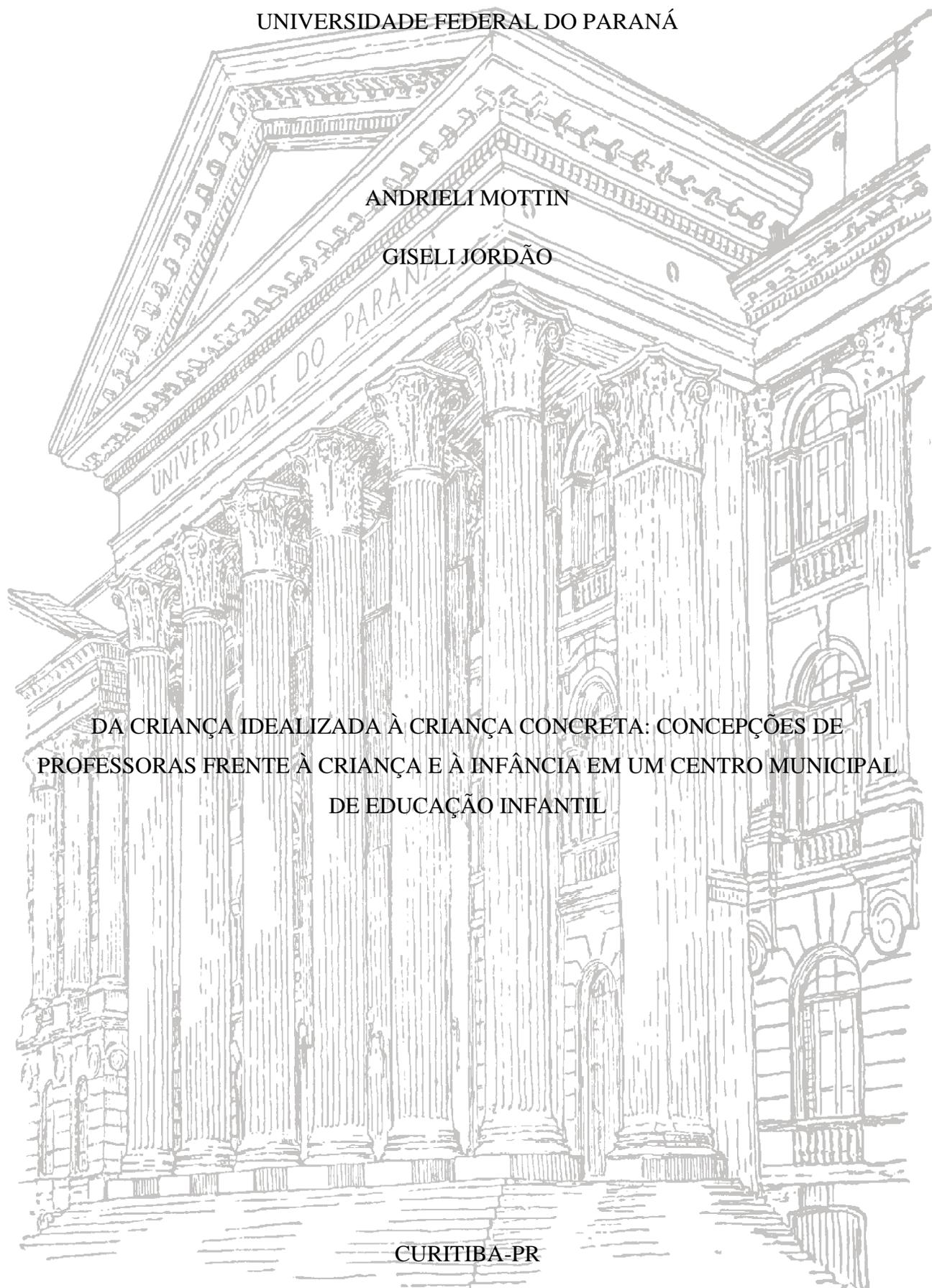
ANDRIELI MOTTIN

GISELI JORDÃO

DA CRIANÇA IDEALIZADA À CRIANÇA CONCRETA: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORAS FRENTE À CRIANÇA E À INFÂNCIA EM UM CENTRO MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA-PR

2015



ANDRIELI MOTTIN

GISELI JORDÃO

DA CRIANÇA IDEALIZADA À CRIANÇA CONCRETA: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORAS FRENTE À CRIANÇA E À INFÂNCIA EM UM CENTRO MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de conclusão de curso apresentado como
requisito parcial à obtenção do grau de Pedagogo
no curso de Graduação em Pedagogia, Setor de
Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Adriane Knoblauch

CURITIBA-PR

2015

Dedicamos este trabalho aos nossos pais, irmãos, namorados, amigos e toda a nossa família que não mediram esforços para que este nosso sonho fosse concretizado, assim como, para todos os professores que nos acompanharam em toda esta caminhada pela graduação, em especial à Professora Adriane Knoblauch, responsável pela realização deste trabalho de Conclusão de Curso.

AGRADECIMENTOS

Hoje, ao final de mais uma etapa finalizada em nossas vidas, precisamos deixar nosso muito obrigado para pessoas especiais que fizeram parte desta caminhada, pessoas estas que nos acompanharam e que de algum modo nos incentivaram imensamente a continuar e dar sempre o nosso melhor para a conquista de nossos sonhos. Por isso, dedicamos este trabalho primeiramente a Deus, que em todos os momentos de nossas vidas esteve presente, nos dando força e saúde para superar todas as dificuldades encontradas e nos guiando com sua imensa luz divina. Aos nossos pais que possibilitaram a concretização deste sonho, pelo amor, incentivo e apoio incondicional destinado em todos os momentos de dificuldades que enfrentamos no decorrer do curso. Aos nossos namorados que compreenderam todos os momentos de ausência, que ouviram nossos medos e as nossas dificuldades, que presenciaram e respeitaram nossos fins de semana estudando, isto é, que compartilharam deste longo ano imerso em livros, cadernos, pesquisas e textos. Aos nossos amigos, familiares, irmãos, parceiros de trabalho, enfim para todos aqueles que amamos e que também contribuíram e nos incentivaram a conquistar este nosso sonho, que também foram capazes de compreender nossa ausência e que o futuro e o alcance daquilo que almejamos é construído por meio de nossa constante dedicação no tempo presente. A nossa linda e querida orientadora Adriane Knoblauch pelas orientações, ideias, acompanhamento e, sobretudo por sua amizade. A professora Valéria Milena R. Ferreira pelas suas contribuições e sugestões para este trabalho. Aos demais professores do curso nossa imensa gratidão por terem repartido conosco seus conhecimentos. E por fim, à Universidade e principalmente ao Setor de Educação que com muito trabalho e esforço ofertam uma educação de qualidade.

Por que me perguntam tanto, o que vou ser quando crescer?
O que eles pensam de mim é o que eu queria saber!
Gente grande é engraçada! O que eles querem dizer?
Pensam que não sou nada? Só vou ser quando crescer?
Que não me venham com essa, pra não perder o latim.
Eu sou um monte de coisas e tenho orgulho de mim!
Essa pergunta de adulto é mais chata que há!
Por que só quando crescer? Não vou esperar até lá!
Eu vou ser o que já sou neste momento presente!
Vou continuar sendo eu! Vou continuar sendo gente!
(PEDRO BANDEIRA, 2009, p.18)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo o desenvolvimento de uma discussão referente às concepções de criança e infância, tanto no que diz respeito a uma perspectiva histórica e também dos estudos contemporâneos, sobretudo, da sociologia da infância. Os dados foram coletados por meio de desenhos e discursos proferidos por docentes, assim como percebidos através da observação do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e organização do espaço destinado a crianças de 0 a 3 anos, em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em Colombo. Desta forma, através da pesquisa do tipo qualitativa, buscou-se apreender a concepção de criança e infância a partir das visões das professoras, assim como compreender por meio de seus discursos, e da observação de suas práticas pedagógicas, qual o tipo de criança idealizada por estas, assim como quais os comportamentos apresentados por estas que as fazem denominar uma determinada criança como ideal. Constatou-se, deste modo, que a forma como o professor compreende a criança e a infância pode influenciar a sua relação com a criança e interferir no desenvolvimento e condução de suas práticas pedagógicas.

Palavras-Chave: Educação Infantil, concepção de criança, concepção de infância, práticas pedagógicas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. CRIANÇA E INFÂNCIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	16
1.1 O olhar para a infância a partir de uma perspectiva histórica: Afinal, a forma de se conceber a criança e a infância de ontem é igual à forma como concebemos hoje?	18
1.2 Faixa etária, fases, estágio de desenvolvimento: naturais ou condicionadas socialmente? ..	18
1.3 Afinal, como a criança pequena era chamada? Análise de termos e expressões.....	21
1.4 A análise da iconografia como forma de se compreender a criança e a infância	23
1.5 A concepção de infância por meio da análise de trajes e vestimentas	27
1.6 Jogos, brincadeiras e festas: os variados tipos que envolviam o cotidiano de crianças e adultos	30
1.7 Noção de família, seu desenvolvimento, transformações e a posição da criança no contexto histórico.....	36
1.8 Algumas considerações acerca do tema	38
2. A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA SOCIEDADE ATUAL	45
2.1 A criança e a infância: o que dizem os documentos oficiais e os principais teóricos que discutem sobre o assunto.....	45
2.2 O que dizem os documentos oficiais sobre a criança e a infância na educação infantil: qual a concepção de criança e infância que deve nortear o trabalho pedagógico	59
3. CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	70
3.1 O espaço como transmissor da concepção de criança e infância	71
3.2 Porta da frente: entre a tensão e a diversão	72
3.3 Painéis, murais e paredes: o que eles têm a nos dizer?	75
3.4 Entre os espaços do brincar: parque de diversão e brinquedos	78
3.5 Sala de referência: espaço do brincar x espaço escolar	81
3.6 Instalações físicas: como seu planejamento pode favorecer a autonomia da criança	88
3.7 Refeitório: alimentação x interação.....	90
3.8 Criança e infância: o que pensam as professoras	92
3.9 Sujeitos da pesquisa: perfil das educadoras que participaram da pesquisa e que atuam na educação infantil	95
3.10 Criança: um ser feliz!	97

3.11	Criança: um ser social!.....	103
3.12	Criança: um ser que imagina viver momentos mágicos!.....	112
3.13	Criança: um ser futuro!	115
3.14	A criança e sua participação no planejamento	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS		130
REFERÊNCIAS		138
APÊNDICE.....		146
ANEXOS		147

INTRODUÇÃO

Atualmente é visível, por meio de diversas produções, a compreensão de que o desenvolvimento das práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente pelos professores para o trabalho com as crianças em instituições de ensino possui profunda relação com o que se compreende por criança e infância. Além disso, torna-se perceptível que nos dias atuais o número de pesquisas, estudos e discussões que foram, e que estão sendo desenvolvidos na sociedade, no que se refere à criança e a infância estão crescendo consideravelmente, em oposição a um passado, não tão distante, no qual as publicações referentes à problemática da infância, muitas vezes eram inexistentes, conforme nos mostra Pinto e Sarmiento (2007). Ao longo do tempo, é possível constatar por meio da leitura de diversas produções, grandes avanços neste campo, em virtude da busca frequente em compreender a criança e a infância, tanto em tempos anteriores, como na contemporaneidade.

Assim como explicado por Andrade (2010) a categoria infância vem se constituindo em um campo emergente de estudos para as mais diversas áreas do saber. No entanto, esta passa a ser pensada e discutida por meio de distintos enfoques, abordagens e métodos, os quais, conseqüentemente são responsáveis por determinar variadas imagens sociais sobre as crianças. Deste modo, a criança e a infância podem ser compreendidas por diferentes sujeitos de formas distintas: “Para alguns é uma fase da vida onde reina a fantasia e a liberdade. Para outros, a infância é uma etapa da vida onde a criança é considerada um adulto em miniatura. Outros ainda consideram a infância como uma fase em que a criança vai ser preparada para o futuro”. (CASTRO, 2007, p.01).

Desta forma, considerando que as visões sobre a infância são sociais e historicamente construídas, consideramos de extrema relevância buscar analisar e refletir criticamente como a criança e a infância foram sendo percebidas e apreendidas em tempos anteriores, assim como são compreendidas na contemporaneidade, tanto a partir dos diversos teóricos que discutem em relação a estas categorias de análise, assim como, por meio de sujeitos que estão diariamente trabalhando com o público infantil, isto é, os professores, e que certamente possuem uma concepção de criança e infância formada e que conseqüentemente embasa suas práticas pedagógicas.

Assim sendo, a discussão que será desenvolvida posteriormente ao longo de todo este trabalho está voltada primordialmente para a compreensão de concepções de criança e da infância.

É interessante destacar que nosso olhar em relação às concepções de criança e infância tanto apresentadas por meio dos discursos, como percebidas através das práticas e da organização do espaço pela professora e pelos demais sujeitos que trabalham na instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida, se voltou principalmente para a busca de perceber qual é a criança idealizada pelas professoras e quais os comportamentos apresentados por estas que as fazem denominar uma determinada criança como ideal. Assim sendo, os seguintes questionamentos foram essenciais para direcionar nosso olhar a aspectos que nos permitissem compreender o que almejávamos, isto é, concepções de criança e infância apresentadas pelas professoras, e que conseqüentemente pudessem trazer vestígios para a compreensão da criança idealizada: Qual a visão das educadoras de um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Colombo em relação à criança e à infância?, Qual é a criança idealizada pelas professoras na primeira etapa da Educação Básica, isto é, na Educação Infantil?, dentre outros.

O objetivo geral desta pesquisa consiste, portanto, em discutir por meio de uma perspectiva histórica o processo de construção da concepção de criança e infância, bem como, analisar as concepções de criança e infância das educadoras de um Centro Municipal de Educação Infantil, de um município da região metropolitana de Curitiba, sendo que este se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) Discutir a evolução da concepção de criança e infância em uma perspectiva histórica; b) Caracterizar a concepção de criança e infância a partir das visões das educadoras de um Centro Municipal de Educação Infantil; c) Compreender como a criança e a infância são vistas atualmente; d) Compreender por meio dos discursos proferidos pelas professoras pesquisadas, assim como, por meio da observação de suas práticas pedagógicas, qual o tipo de criança idealizada pelos sujeitos da pesquisa. Torna-se essencial ressaltar ainda que não se constituiu como objetivo desta pesquisa a comparação entre as concepções de criança e infância apresentadas pelos distintos sujeitos pesquisados, assim como, esta não teve como finalidade a classificação das respostas das professoras como certas ou erradas.

A pesquisa de campo do tipo qualitativa que será posteriormente descrita e analisada foi desenvolvida especialmente para este Trabalho de Conclusão de Curso. A abordagem

qualitativa foi selecionada devido a sua fundamental importância para a compreensão de aspectos inerentes à sociedade, visto que possibilita o entendimento da vida cotidiana dos sujeitos, assim como, por meio dela, é possível verificar detalhes e particularidades das relações produzidas entre os sujeitos, conforme destacado por Melucci (2005). Para o autor, essa qualidade na pesquisa aprofunda o conhecimento no campo das ciências sociais, em que:

O sentido é sempre mais produzido através de relações e esta dimensão construtiva e relacional acresce na ação o componente de significado na pesquisa. Isto muda a atenção para as dimensões culturais da ação humana e acentua o interesse e a importância da pesquisa de tipo qualitativa. (MELUCCI, 2005, p. 29).

Ao destacarmos a utilização da abordagem qualitativa é necessário ressaltar que estamos conscientes de que a pesquisa em si não é capaz de trazer conhecimentos absolutos e imutáveis, mas sim interpretações plausíveis e coerentes no que diz respeito às categorias de análise que iremos tratar neste trabalho. Deste modo, Melucci (2005) corrobora para uma melhor compreensão acerca da pesquisa qualitativa ao explicar a pretensão desta:

Portanto, a pesquisa não tem mais a pretensão de descrever fatos reais, mas se apresenta como construção de textos que dizem respeito a fatos socialmente construídos e que mantêm a consciência da distância que separa a interpretação da 'realidade'. (MELUCCI, 2005, p.33).

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário, que foi previamente entregue às educadoras da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, assim como, foi proposto o desenvolvimento de desenhos, em que estas tiveram a oportunidade de demonstrar suas concepções do que é ser criança de modo geral, assim como, o papel do educador na Educação Infantil frente ao trabalho com as crianças. Além disso, foram desenvolvidas observações das práticas das educadoras com as crianças, sendo desenvolvidas uma vez na semana em um período de quatro horas, sendo assim foram realizadas 32 visitas as diferentes turmas no total. Optamos pela observação das práticas por concordarmos com Ginzburg (1989) quando este destaca que a realidade não é transparente, sendo necessário decifrá-la e apreendê-la em um sentido mais amplo, isto é, por meio da observação tanto das práticas das educadoras, como do espaço e do ambiente em que as crianças permanecem diariamente, de forma a apreender também a visão de criança e infância implicitamente descritas nestes espaços da instituição de ensino. Deste modo,

[...] as pistas estão no cotidiano escolar. Só que precisamos compreender. Enfim, mergulhar no comum e... estranhar! Acrescentamos a estes outros olhares para o sempre igual outras informações. As inquietações movimentam o meu mergulho da superfície ao fundo e vice-versa. (ALGEBAILLE, 2008, p.128).

Além disso, é necessário destacar que ao conversar com as educadoras, principais sujeitos de nossa pesquisa, sobre os instrumentos utilizados para a coleta de dados, foi exposto que a proposta inicial era o trabalho com as entrevistas semi-estruturadas que seriam desenvolvidas no momento da hora atividade de cada professora, na própria instituição de Educação Infantil. No entanto, estas relataram se sentirem mais seguras para expor o que pensam por meio da escrita, devido a isso optamos pela utilização do questionário.

As perguntas desenvolvidas no questionário tiveram como finalidade buscar compreender e apreender a concepção de criança e a concepção de infância que as professoras possuem e que conseqüentemente influenciam e interferem no modo de desenvolvimento e condução de suas práticas pedagógicas. Deste modo, constitui como objetivo deste, questionamentos que permitem pensar a criança concreta e a criança idealizada, qual a visão das educadoras do CMEI em relação à criança e à infância e qual é a criança idealizada pelas professoras nesta primeira etapa da Educação básica. O roteiro do questionário encontra-se no Apêndice 1.

Além disso, a abordagem teórica que foi utilizada ao longo de todo este trabalho foi selecionada com base nos principais autores que discutem sobre a temática que será abordada de forma contextualizada em suas distintas dimensões, ou seja, os trabalhos que enfatizam a criança como produtora de cultura.

É essencial destacar que a partir da delimitação do tema, e dos aspectos que pretendíamos analisar, assim como, por meio das leituras desenvolvidas de pesquisas de autores que discorreram praticamente sobre o mesmo assunto, destacando especialmente a dissertação de mestrado de Maia (2012), tornou-se cada vez mais claro os instrumentos de coleta de dados que permitiriam que coletássemos informações importantes sobre a temática abordada. Deste modo, a atividade de pesquisa contou primeiramente com a busca pelo campo empírico onde a pesquisa se desenvolveria, o desenvolvimento do questionário a ser entregue e respondido pelas educadoras, a composição da temática para a elaboração dos desenhos, e um cronograma de visitaçao na Instituição de Educação Infantil previamente aprovado pela diretora e pelas educadoras que nos receberam.

O campo empírico da pesquisa foi delimitado ao município de Colombo, região metropolitana de Curitiba. Para fazer parte desta investigação, foram selecionadas quatro educadoras que atuam na Educação Infantil, sendo cada uma delas responsáveis por distintas

etapas deste nível de ensino: Berçário, Maternal I, Maternal II e Maternal Misto¹. Deste modo, os sujeitos da pesquisa correspondem às quatro educadoras de um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Colombo.

A instituição de ensino escolhida para o desenvolvimento da pesquisa é mantida e administrada pelo poder público municipal, localizada no centro do município de Colombo, de forma a abranger as famílias que vivem nas redondezas, sendo muitas das crianças atendidas advindas da área rural do município. Tal instituição atende crianças em período integral, sendo este estabelecimento voltado para as crianças de 0 a 3 anos (creche), e seu anexo, localizado em uma outra rua da cidade, voltado para as crianças da pré-escola, isto é, crianças de 4 a 5 anos. Deste modo, é necessário destacar que nossa pesquisa se restringiu apenas às crianças da creche, isto é, de 0 a 3 anos, devido a diretora da instituição de ensino permitir apenas a nossa presença nestas turmas das crianças menores.

É necessário destacar ainda que o interesse pelo tema acima exposto decorreu principalmente das vivências testemunhadas no Estágio em Educação Infantil, devido a presenciarmos variadas situações que nos instigaram a buscar compreender como a criança é percebida pelas professoras. Isso porque acreditamos profundamente que a forma como compreendemos e percebemos a criança, pode influenciar significativamente ou negativamente a nossa relação com esta, assim como pode interferir no desenvolvimento e condução de nossas práticas pedagógicas, o que conseqüentemente nos faz pensar na importância do professor diariamente refletir criticamente em relação às concepções de criança e infância que norteiam a construção e a condução de suas práticas pedagógicas.

Além do Estágio, a leitura de diversas produções acerca desta temática, e que serão posteriormente mencionadas, fizeram com que o interesse pela compreensão de como as professoras concebem a criança e a infância fosse crescendo consideravelmente, visto que conforme foi discutido anteriormente, a forma como as professoras compreendem a criança e a infância interfere em grande medida no modo de desenvolvimento e condução de suas práticas pedagógicas, assim como destacado por Maia (2012) e Barbosa, Alves e Martins (2007). Além destas autoras mencionadas, Tosatto e Portilho (2014) também chamam a atenção para a importância da reflexão crítica acerca das concepções de criança e infância pelos professores, na medida em que, de acordo com elas, a forma como a professora vê e compreende a criança reflete no lugar em que esta última ocupará na instituição de Educação

¹ Maternal Misto é composto pela união do Maternal I e Maternal II.

Infantil, assim como, em suas práticas pedagógicas que envolvem a indissociabilidade do cuidar e educar diariamente.

Assim como discutido anteriormente, nos dias atuais é possível perceber que a discussão em torno da infância e da criança está crescendo consideravelmente nas mais diversas áreas do conhecimento (Sociologia, História, Educação, etc.). Deste modo, consideramos que a discussão que será ao longo deste trabalho desenvolvida no que diz respeito à criança e a infância por meio de uma perspectiva histórica e contemporânea, assim como, a partir da análise das concepções de criança e infância captadas por meio do discurso e da observação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, de extrema importância para nós enquanto futuros professores e pedagogos, assim como, para o âmbito educacional de modo geral. Afirmamos esta importância em virtude de acreditamos ser necessário que o professor possa refletir criticamente sobre tais visões em relação à criança e à infância, uma vez que, muitas vezes, devido à imagem idealizada que o professor acaba desenvolvendo em relação ao seu aluno, este passa a não ser percebido a partir do que ele é, isto é, o professor deixa de olhar e perceber o aluno concreto, o aluno real que se encontra na instituição de ensino.

Portanto, conforme será discutido posteriormente, ao longo do tempo houve diversos sentidos e significados que foram atribuídos à infância, sendo a criança concebida na sociedade de diferentes formas, visto que as concepções de criança e infância são construções sociais. Atualmente, conforme veremos a seguir, há diversas visões de criança e infância, sendo essencial conforme explica Rocha (2004) observarmos e analisarmos tais concepções de modo a compreender as implicações que estas podem possuir. De acordo com a autora, ao se identificar a criança como um sujeito no qual falta-lhe a razão e a experiência, e negar as suas especificidades, conseqüentemente faz com que esta passe a ser compreendida pelos indivíduos como um ser que precisa ser guiado pelos adultos. Em contrapartida se a criança deixa de ser vista como um ser social em pleno desenvolvimento, resultante das relações que estabelece, conseqüentemente acaba-se por desconsiderar as desigualdades sociais existentes. Deste modo, o mito da criança e da infância feliz, muitas vezes entra em contraste com a criança e a infância concreta, isto é, com a criança e a infância real, sendo esta uma das problemáticas que buscaremos compreender por meio desta pesquisa.

O presente trabalho, então, está assim estruturado: o capítulo I aborda a concepção de criança e infância ao longo da história, isto é, por meio de uma perspectiva histórica; o

capítulo II discute as concepções de criança e infância na contemporaneidade com base nos principais autores que discutem esta temática, sobretudo aqueles voltados para a Sociologia da Infância, assim como, as que são apresentadas em alguns documentos oficiais voltados para a primeira etapa da Educação Básica; por fim, no capítulo III discutem-se as concepções de criança e infância expressas através do discurso dos sujeitos que compõe esta pesquisa, isto é, os professores, assim como, através da observação do espaço da instituição de ensino e das práticas pedagógicas presenciadas nos dias em que houve as visitas a cada uma das turmas para o desenvolvimento deste trabalho.

1. CRIANÇA E INFÂNCIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Atualmente é perceptível o grande número de pesquisas, estudos e discussões que foram, e estão sendo, desenvolvidas na sociedade no que tange à questão da infância e da criança. Pinto e Sarmiento (2007) corroboram com esta percepção ao afirmarem que as crianças e as problemáticas voltadas para a infância encontram-se diariamente nas agendas políticas, midiáticas e no campo da investigação. Deste modo, é possível perceber que houve grandes avanços neste campo, devido à busca frequente de compreender tanto a criança, como a infância de modo geral, no que diz respeito tanto como estas eram concebidas em tempos atrás, assim como, estas são percebidas na sociedade contemporânea, sendo que para tais autores, o aumento no número de publicações referentes às problemáticas da infância, que vão sendo testemunhadas ao decorrer dos anos, se constitui em uma notória mudança, visto que em um passado não tão distante, tais publicações, muitas vezes, eram inexistentes. A esse respeito, Andrade (2010) explica que a infância vem se constituindo em um campo emergente de estudos para as mais diversas áreas do saber, contudo, é pensada por meio de diferentes enfoques, abordagens e métodos, os quais, conseqüentemente acarretam em diferentes imagens sociais sobre as crianças.

Ao longo de nossa trajetória no curso de Pedagogia fomos apreendendo que as visões sobre a infância são sociais e historicamente construídas, nas quais, a inserção concreta das crianças e os papéis que estas desempenham na sociedade variam com as formas de organização social, assim como destacado por Kramer (1999). Desta forma, é interessante a consideração de que a dependência da criança pelo adulto é constituída, isto é, é um fato social e não natural: "... na base da distribuição desigual de poder entre adultos e crianças, há razões sociais e ideológicas fortes, com repercussões evidentes no que se refere ao controle e à dominação de grupos". (KRAMER, 1999, p.271.). De acordo com Sarmiento (2007), o interesse histórico pela infância é algo recente, sendo preponderante no campo teórico a sua concepção enquanto construção social, sendo esta compreensão desenvolvida primeiramente por Philippe Ariès (1986), responsável por apresentar importantes contribuições no que diz respeito ao desenvolvimento do sentimento da infância, assim como, das concepções de infância ao longo da história.

Deste modo, tendo compreendido os aspectos acima, consideramos de extrema importância pensar sobre as crianças e a infância, tanto ao longo da história (compreender

como estas foram sendo concebidas ao longo dos anos), assim como na contemporaneidade, uma vez que “as crianças (no plural) e a infância (no singular) deveriam ocupar mais o tempo e o espaço de nossas preocupações, afinal, se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância”, assim como afirma Kramer (1999, p.271). Assim sendo, ao se compreender a infância enquanto não universal, assim como, de uma infância não singular é crucial para o desenvolvimento de compreensões cada vez mais aprofundadas no que tange a criança e a infância.

Compreende-se assim, que as crianças sempre existiram na sociedade, contudo há de se questionar se a compreensão que se tem hoje da infância e do que é ser criança atualmente é a mesma concepção que se tinha há alguns anos atrás. Será que as crianças e a infância sempre foram vistas e tratadas da mesma forma em diferentes tempos? Será que as crianças e a infância sempre tiveram visibilidade na sociedade? Será que a infância sempre foi vista como uma construção social, e as crianças como atores sociais também construtoras de culturas? Será tão fácil compreender o que é infância e o que é ser criança? Como a infância é definida? Será que ser criança hoje é a mesma coisa que ser criança em tempos anteriores? Será que ser criança em uma determinada cultura é a mesma coisa de ser criança em uma outra cultura? Será que os limites etários utilizados para definir o que é ser criança é algo natural ou é um construto social? Estes, dentre outros questionamentos, foram essenciais para se suscitar o desejo de se conhecer de forma mais aprofundada como a criança e a infância foram sendo pensadas no decorrer dos anos, assim como, estas são pensadas atualmente, visto que, concordarmos com Maia (2012) e Barbosa, Alves e Martins (2007) quando expõem que a forma como os profissionais da área da Educação compreendem a criança, a infância e a Educação Infantil interfere em grande medida no modo de desenvolvimento e condução de suas práticas pedagógicas, sendo que devido a isso pretende-se discutir a criança e a infância primeiramente por meio de uma perspectiva histórica.

Portanto, a finalidade deste capítulo consiste principalmente na busca por conhecer um pouco mais em relação à história da criança e da infância, sendo que isso se deve ao fato de concordarmos com diversos autores que destacam que as concepções de criança e infância são construções sociais, e por isso, formadas ao longo da história. Conforme destaca Kramer (1999), as concepções nem sempre expressam os mesmos significados, na medida em que, tais concepções carregam histórias, ideias, representações e valores, são transformadas ao longo do tempo, bem como, demonstram o que a sociedade compreende em um determinado período histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de

Educação Infantil. Desta forma, não pretende-se aqui desenvolver um estudo aprofundado sobre as crianças e a infância ao longo da história, mas sim, destacar algumas reflexões desenvolvidas por alguns autores sobre a história da infância, por meio da bibliografia e algumas pesquisas referente a este tema.

1.1 O olhar para a infância a partir de uma perspectiva histórica: Afinal, a forma de se conceber a criança e a infância de ontem é igual à forma como concebemos hoje?

Primeiramente, antes de iniciar com as diferentes concepções de criança e infância que foram sendo construídas historicamente, é essencial considerar que a forma como a criança e a infância será aqui tratada está em consonância com o que é discutido na sociologia da infância. Deste modo, Sarmiento (2005) contribui de forma significativa para a compreensão de como tais categorias são constituídas na sociologia da infância, ao afirmar que:

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância enquanto objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre eles. (SARMENTO, 2005, p.363.)

Atualmente há uma grande variedade de autores que buscam resgatar as concepções de infância ao longo do tempo, sobretudo a partir dos estudos de Philippe Ariès (1981). O autor explica que o sentimento de infância se mostrou ausente até o século XVI, surgindo a partir dos séculos XVII e XVIII. Philippe Ariès (1981) reconhece ainda a partir de seus estudos, que as relações entre os adultos e crianças são construções humanas e sociais, isto é, não são biológicas, sendo assim, são construídas ao longo do tempo e por isso vão sendo transformadas a partir do contexto social, sendo que “tais relações variaram conforme o período histórico e o espaço geográfico em que se desenvolveram” (CAMPOS, 2012, p. 275).

1.2 Faixa etária, fases, estágio de desenvolvimento: naturais ou condicionadas socialmente?

Assim como visto acima, a relação entre adultos e crianças são construções humanas e sociais, e deste modo a forma como a criança e a infância vão sendo percebidas ao longo do tempo, se modifica de um contexto histórico para outro. Desta forma, é imprescindível que percebamos que a idade, faixas etárias, fases e estágios de desenvolvimento também não são naturais, mas sim condicionadas e pensadas dentro de um determinado contexto histórico específico. Portanto, é necessário indagar se a atual definição de criança, tal como definido no Estatuto da Criança e Adolescente (1990) em seu artigo 1º, ou seja, como a pessoa até os doze anos de idade incompletos, sempre foi pensada por meio da noção de idades, isto é, por meio da faixa etária, ao longo do tempo.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2011), Corsini analisa que a idade cronológica, como fato biológico, permite inúmeras delimitações para os períodos da vida, porém, este não é um elemento suficiente para a sua definição. Deste modo, a infância, de acordo com o autor, tem um significado genérico, e assim, como qualquer outra fase da vida, esse significado é construído e transformado por meio das transformações sociais, e por isso, “toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado a um sistema de status e de papel.” (KUHLMANN JR., 2011, p.16).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2011) os estudos de Cambi e Ulivieri subdividiram a história da infância em dois grandes setores: o primeiro é composto pela história social da infância, no qual é estudado as suas condições de vida, as instituições, as práticas de controle, a família, a escola, a alimentação, os jogos e a vida material e social. Em contrapartida, o segundo envolve os aspectos mais diretamente ligados ao imaginário, que busca perceber as mudanças e transformações que intervêm na história das mentalidades em relação ao fenômeno infância. Deste modo, é possível perceber, conforme o autor destaca, que estes dois setores não podem ser mais trabalhados de forma isolada, mas sim a partir de uma relação entre a história social com a do imaginário. Portanto, um sentimento de infância atravessado por várias dimensões que não podem ser vistas de forma separada, conforme Maia (2012).

Deste modo, para melhor compreender o desenvolvimento das concepções de criança e infância recorreremos ao uso constante da pesquisa desenvolvida por Philippe Ariès e condensada no livro “História Social da Criança e da Família” publicado primeiramente em 1960. Corroborando com nossa percepção no que se refere à importância deste autor para o estudo que pretendemos desenvolver, Motta e Silva (2011) destacam que a temática da infância se afirmou como objeto histórico de pesquisa com Ariès, sendo este um clássico

nesta área ao discutir as transformações dos sentimentos e das atitudes no que diz respeito à criança desde a Antiguidade até a sociedade Moderna. Ariès, portanto, de acordo com os autores acima citados, utiliza da pesquisa historiográfica e sua narrativa é atravessada pela iconografia religiosa e leiga da Idade Média.

Apesar de Ariès ter sofrido diversas críticas, este contribuiu de forma significativa para a análise das transformações do sentimento de infância ao longo da história, sendo esta concepção indispensável para se confirmar o pensamento, de que estas transformações, não se tratam apenas de modificações biológicas ou ainda naturais, mas de categorizações sociais e históricas que estão sujeitas às transformações que ocorrem na sociedade, assim como destacado por Motta e Silva (2011). Portanto, percebemos que ao utilizarmos da obra e pesquisa de Ariès (1981) para compreendermos como a infância foi sendo percebida no decorrer dos anos, estaremos construindo novamente a compreensão de que a infância consiste em uma construção social, e não um fato puramente biológico.

Kuhlmann Jr. (2011) destaca que etimologicamente a palavra infância refere-se a limites mais estreitos, nos quais, é oriunda do latim e significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade era geralmente atribuída ao período que era intitulado de primeira infância, sendo esta vista como se estendendo até os sete anos, o que de acordo com ele, demonstraria o período em que a criança passaria para a idade da razão. A esse respeito Ariès (1981) menciona o livro VI de “Le Grand Propriétaire de toutes choses” que vem a expor a respeito das idades, no qual, é possível a percepção de que em um dado momento da história, as idades equivaliam aos planetas em número 7. Deste modo, a infância era considerada a primeira idade, e tinha sua duração até aos setes anos, isto é, era iniciada quando a criança nascia e tinha o seu término quando a criança completaria sete anos de idade. A criança era, portanto, nesta fase chamada de *enfant* (criança), que significa não falante, na medida em que nesta idade o sujeito não poderia falar bem ou ainda formular de forma correta suas palavras, devido a ainda não possuir os dentes bem ordenados e firmes.

Ariès (1981) percebe por meio de sua pesquisa que as idades da vida, no período do século XIV ao século XVIII, não diziam respeito apenas às etapas biológicas, mas sim as funções sociais dos sujeitos em cada período de sua vida. Deste modo, de acordo com o autor, é completamente visível os traços da iconografia do século XIV que se mantiveram praticamente inalterados até o século XVIII, como por exemplo, a idade dos brinquedos (representada por crianças brincando com brinquedos, como por exemplo, o cavalo de pau), a

idade da escola (representada por meninos aprendendo a ler ou ainda segurando um livro e um estojo, em contrapartida, as meninas aprendendo a fiar), as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria (representado por meio de festas, passeios de rapazes e moças, etc.), as idades da guerra e da cavalaria (representados através de homens armados), e por fim, as idades sedentárias (representados pelos homens da lei, da ciência ou do estudo).

De acordo com Ariès (1981) tais gravuras demonstravam uma vida dividida em etapas bastante determinadas, tornando claro os modos de atividades, os tipos físicos, as funções e o modos no vestir, bastante peculiar a cada etapa de vida, assim como foi possível perceber acima. Desta forma, a periodização da vida, nesta época, era fixa, assim como o ciclo da natureza, ou ainda, a organização da sociedade.

1.3 Afinal, como a criança pequena era chamada? Análise de termos e expressões

Outro fator, bastante importante que Ariès (1981) discorre e que nos faz perceber como o sentimento para com a infância passou a ser desenvolvido ao longo dos anos foi o desenvolvimento de um vocabulário para designar as crianças pequenas. De acordo com o autor foi por meio das escolas de Port-Royal, assim como, de toda literatura moral e pedagógica, que os termos usados para denominar a infância aumentaram e passaram a serem modernos. Desta forma, a título de exemplo, o autor cita os alunos de Jacqueline Pascal, que eram subdivididos em *petits*, *moyens* e *grands*, isto é, pequenos, médios e grandes. Ariès (1981) destaca ainda, que apesar de se parecer que durante o século XVII a infância foi desconsiderada, ao contrário, esta passou a possuir expressões e locuções que permanecem até os tempos atuais na língua francesa.

Junto à palavra *enfant* e seu dicionário, Furetière citava provérbios que ainda nos são familiares: “É um *enfant gâté* (criança mimada) aquela a quem se deixou viver de um modo libertino, sem corrigi-la. Il n’y a plus d’ *enfant* equivale a dizer que alguém começa a ter juízo e malícia cedo.” “Inocente como a criança que acabou de nascer.” Vocês não achavam que essas expressões não remontavam além do século XIX? (ARIÈS, 1981, p.13)

Um dos impasses, de acordo com Ariès (1981), para se referir às crianças pequenas no século XVII, foi à ausência de palavras que as diferenciavam das maiores, o que também aconteceu na língua inglesa, onde a palavra *baby* também era utilizada para se referir às crianças grandes. Em contrapartida, na língua francesa haviam palavras que pareciam serem

utilizadas para chamar as crianças bem pequenininhas, como por exemplo a palavra *poupart*. No entanto, durante os séculos XVII e XVIII, a palavra *poupart* não estava mais relacionada a uma criança, mas sim sob a palavra *poupon*, que é ainda utilizada atualmente, porém no feminino, *poupée*, isto é, uma boneca. Consequentemente, o francês foi levado a emprestar de outras línguas palavras que se voltassem à criança pequena, em que, de acordo com Ariès (1981) passou-se a surgir um novo interesse.

Com o passar do tempo, de acordo com o autor, as palavras *bambin*, *pitchoun*, *marmots*, *frater*, *cadet*, *populo*, *petit peuple*, entre outras, passaram a ser utilizadas para denominar as crianças pequenas, porém, já espertas. No entanto, ainda havia dificuldade para identificar a criança em seus primeiros meses, o que apenas foi solucionado no século XIX, por meio da palavra *baby* emprestada da língua inglesa, pelo Francês, sendo que esta era utilizada até os séculos XVI e XVII para designar as crianças em idade escolar. Deste modo, ao longo dos demais anos, a partir da palavra francesa *bébé*, a criança bem pequenininha recebeu uma designação, assim como apontado por Ariès (1981).

Tudo isso nos faz perceber que o questionamento anteriormente desenvolvido, no que diz respeito, à construção social ou não das faixas etárias, das idades, das fases, dos períodos de vida, etc., é neste momento respondido e compreendido, por meio das diversas contribuições de Ariès (1981). Desta forma, é possível dizer que em cada época, em cada período histórico, a sociedade determina suas “idades de vida”, distinguindo o que é ser criança do que é ser adolescente, do que é ser adolescente e do que é ser jovem, do que é ser jovem e do que é ser velho. As idades, as faixas etárias, as fases, não são naturais na sociedade, mas sim, construídas socialmente e culturalmente, sendo estas peculiares a um determinado contexto sócio histórico. Para ilustrar o que está sendo exposto, é só pensar na duração da infância na Idade Média - na qual, esta é estabelecida até aos setes anos de idade-, e atualmente – em que a criança é definida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) como a pessoa até doze anos de idade incompletos, assim como, adolescente aquela entre os doze e dezoito anos de idade.

Assim, a ausência da adolescência ou o desprezo pela velhice, de um lado, ou de outro, o desaparecimento da velhice, ao menos como degradação, e a introdução da adolescência, exprimem a reação da sociedade diante da duração da vida. O prolongamento da média de vida retirou do não-ser anterior espaços da vida que os sábios do Império Bizantino e da Idade Média haviam nomeado, embora não existissem nos costumes. E a linguagem tornou emprestados esses velhos vocábulos, originalmente apenas teóricos, para designar realidades novas: último avatar do tema que durante tempo foi familiar e hoje está esquecido, o das ‘idades da vida’. (ARIÈS, 1981, p.16.).

1.4 A análise da iconografia como forma de se compreender a criança e a infância

A pesquisa desenvolvida por Ariès (1981) demonstra que o sentimento de infância veio surgindo do século XII ao XVIII. Desta forma, o autor ao analisar a arte de cada época, percebeu que no século XII, a arte medieval demonstrava desconhecer a infância, ou ainda, não se havia a preocupação em se buscar retratar este período, o que demonstra, segundo ele, que não havia um lugar para a infância nesta época. As crianças quando retratadas no século XI não apresentavam nenhuma das características da infância, elas eram apenas reproduzidas nas telas em uma escala menor, isto é, apenas o seu tamanho é que as distinguia dos adultos, visto que, não havia nenhuma diferença de expressão ou de traços no que diz respeito à retratação dos adultos e das crianças. Deste modo, ainda durante o século XIII, esta forma de retratar as crianças continuou ainda a ser utilizada, o que demonstra que apesar das crianças serem mais frequentemente retratadas neste século, estas ainda eram apenas reproduzidas com nenhuma outra característica além do seu tamanho inferior a dos adultos.

No Evangeliário da Sainte-Chapelle do século XIII, no momento da multiplicação dos pães, Cristo e um apóstolo ladeiam um homenzinho que bate em sua cintura: sem dúvida, a criança que trazia os peixes. No mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. (ARIÈS, 1981, p.18).

É possível perceber, assim como mencionado pelo autor acima citado, que a sociedade no século X e XI não atribuía grande importância e interesse para a imagem da infância, na medida em que esta era constituída, nesta época, por um período de transição, e então logo seria ultrapassado pelas crianças, e por isso a lembrança logo também seria perdida. Contudo, é necessário destacar, que de acordo com Ariès (1981) durante o século XIII passaram a surgir alguns tipos de crianças mais próximas do sentimento moderno, dentre elas o anjo adolescente, o Menino Jesus ou Nossa Senhora menina e a criança nua.

O primeiro tipo de criança que surgiu foi, portanto, o anjo, que era representado na arte por meio de um rapaz jovem, isto é, de um jovem adolescente. Desta forma, estes eram representados de uma forma mais detalhada, de modo em que eram destacados um maior número de traços, o que conseqüentemente não tornava o retrato da criança apenas uma miniatura dos adultos, isto é, apenas a partir da representação da criança como um adulto em miniatura. Em contrapartida, o segundo tipo de criança era o modelo e o ancestral de todas as demais crianças pequenas da história da Arte, isto é, o Menino Jesus ou a Nossa Senhora menina, na medida em que, de acordo com Ariès (1981) a infância era neste momento

relacionada ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria. Deste modo, conforme destacado pelo autor, o Menino Jesus primeiramente era retratado assim como as demais crianças, isto é, como uma redução do adulto. Contudo, a transformação no que se refere à forma de retratar a criança de um modo mais realista e mais sentimental iniciou na pintura por volta da metade do século XII. Deste modo, a partir da maternidade da Virgem, a tenra infância passou a fazer parte das representações, sendo que no século XIII esta passou a motivar outras representações de cenas familiares, assim como explicado por Ariès (1981). No entanto, é necessário destacar que grande parte destas representações mais realistas das crianças na arte permaneceu apenas voltada ao Menino Jesus até meados do século XIV, onde a partir deste, a arte italiana passou a contribuir de forma significativa para o desenvolvimento e expansão de tais representações mais realistas e sentimentais da criança. E por fim, o terceiro tipo de criança, de acordo com o autor surgiu na fase gótica, isto é, a criança nua. Contudo, mesmo o Menino Jesus nunca era representado nu, mas sim como a maioria das crianças eram representadas, isto é, enrolado em cueiros, ou ainda, vestidos com uma camisa ou camisola, sendo que somente no final da Idade Média é que este passaria a ser representado despido, conforme destacado por Ariès (1981).

Ariès (1981) demonstra que os artistas primeiramente buscaram retratar a infância religiosa com um maior número de detalhes e traços, isto é, passou-se a representar este novo sentimento em relação à criança, uma criança não mais apenas retratada por meio de uma escala menor do adulto. Desta forma, os artistas buscavam ressaltar nas pinturas religiosas, ou mais especificamente nas pinturas que retratariam o Menino Jesus e sua mãe, os aspectos graciosos, ternos e ingênuos da primeira infância, como por exemplo, a criança procurando o seio da mãe, a criança se preparando para beijar ou acariciar a sua mãe, a criança comendo mingau, entre outros. Contudo, apesar desta nova retratação da criança existir, esta demorou a se estender para os demais âmbitos da sociedade, se reduzindo apenas à arte religiosa.

Já durante o século XV passou a surgir dois novos tipos de representação da infância, isto é, o retrato e o putto². A criança, conforme destacado por Ariès (1981) não se encontrava ausente na Idade Média, principalmente no que diz respeito a partir do século XIII, no entanto, esta não era retratada em sua forma real. Desta forma, nesta época ninguém buscava

² Putto, de acordo com Ariès (1981) refere-se à representação da criança nua. O putto surgiu no final do século XVI, sendo que o tema da criança nua foi particularmente bem recebido em todos os lugares, inclusive na França, em que, de acordo com o autor, o italianismo encontrava certas resistências. Os putti, durante o século XVI passaram a ser utilizados em grande medida na pintura, se tornando um aspecto decorativo, no qual, até a pintura religiosa passou a utilizá-los para representar o anjo, o menino Jesus, assim como, outras crianças sagradas.

conservar o retrato de uma criança, visto que, mesmo viva, esta logo se tornaria adulta, além de que, muitas crianças morriam, e não fazia sentido guardar estes retratos. Assim, percebe-se que a infância consistia em apenas mais uma fase (que passaria rapidamente), porém, conforme visto acima, sem nenhuma importância, tanto que não havia necessidade e sentido fixar na lembrança, conforme apontado por Ariès (1981).

A sociedade neste período acreditava que não se devia desenvolver um sentimento de apego muito forte com as crianças, devido a estas poderem morrer a qualquer momento. A criança não era percebida como possuidora de uma personalidade peculiar, conforme se acredita atualmente, na medida em que a taxa de mortalidade, na maioria das vezes, era bastante elevada, isto é, as crianças morriam em grande número. Conforme é possível perceber, por meio de Ariès (1981), havia um sentimento de indiferença para com a criança, sendo esta, de acordo com o autor, fruto da demografia deste período. De acordo com o autor acima citado, esse sentimento de indiferença conservou-se até o século XIX.

Consta que durante muito tempo se conservou no País Basco o hábito de enterrar em casa, no jardim, a criança morta sem batismo. Talvez houvesse aí uma sobrevivência de ritos muito antigos, de oferendas sacrificais. Ou será que simplesmente as crianças mortas muito cedo eram enterradas em qualquer lugar, como hoje se enterra um animal doméstico, um gato ou um cachorro? A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos. (ARIÈS, 1981, p.22).

Ariès (1981) nos chama a atenção para o fato de que este sentimento de indiferença para com a infância, ou ainda para a criança neste período era completamente natural nas condições demográficas desta época, visto que a forma de se conceber a criança e a infância varia de uma sociedade para outra.

Durante o século XVI passam a surgir retratos da criança morta, o que para Ariès (1981) demonstra um momento relevante na história dos sentimentos, sendo este primeiramente uma “efígie funerária”, na qual a criança geralmente não era retratada sozinha, mas sim sobre o túmulo de seus pais. Além destas efígies funerárias, as crianças mortas também passaram a serem retratadas em painéis, nos quais, as famílias buscavam guardar uma lembrança de um dos filhos que havia falecido, assim como, nos quadros e vitrais que eram oferecidos às igrejas no século XVI, nos quais eram retratados toda uma família, inclusive as crianças que haviam morrido.

Este costume de retratar as crianças mortas persistiu desde o século XVI até meados do século XVIII. No entanto, no final do século XVI as crianças passaram a serem retratadas

nas efígies dos túmulos de forma isolada, isto é, sozinhas, sendo antes deste século completamente raro isso acontecer, conforme é destacado por Ariès (1981) a partir dos registros de Gaignières. Consequentemente nos séculos posteriores, principalmente no que se refere ao século XVII, estes retratos se tornaram bastante numerosos, através dos quais passou-se a se tornar um hábito a conservação por meio da arte este “aspecto fugaz da infância” (ARIÈS, 1981, p.25). Deste modo, nestes retratos a criança geralmente era separada da família, e retratada sozinha, ou ainda, juntamente com outras crianças da mesma família, sendo este aspecto uma das principais novidades surgidas no século XVII. Nesta época, portanto, na maioria das vezes, as famílias queriam possuir os retratos de seus filhos, mesmo enquanto crianças, o que se diferencia de tempos anteriores. É interessante destacar que este costume surgiu no século XVII e é mantido até os dias atuais, com uma pequena diferença, a fotografia substituiu a pintura, mas o sentimento manteve-se o mesmo, assim como destacado por Ariès (1981).

É possível perceber até este momento que a criança passou de um sentimento de indiferença, conforme citado anteriormente, a um sentimento no qual esta passou a ser considerada no seio de suas famílias, em que estas passaram a se interessar pela criança, buscando retratá-las sozinhas, ou ainda com as demais crianças da família, o que demonstra um novo sentimento frente à criança que passou a ser desenvolvido. Quanto a isso, Ariès (1981) explica que:

Assim, embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes. (Ariès, p.25, 1981).

Esse novo sentimento que passou a ser desenvolvido pela criança, conforme visto acima em relação ao interesse pela retratação destas por meio das pinturas, veio seguida de um interesse cada vez maior na criança, sendo que de acordo com Ariès (1981), algumas famílias, nos séculos posteriores, passaram a vacinar as crianças, sendo que isto pode ter favorecido também para o desenvolvimento de novas práticas de higiene, o que consequentemente ocasionou uma redução da taxa de mortalidade das crianças, e um controle de natalidade cada vez maior.

Deste modo, é possível perceber que o século XVII foi extremamente essencial para as transformações no que se refere à primeira infância, visto que foi neste período que os

retratos das crianças sozinhas passaram a ser desenvolvidos e se tornarem numerosos e comuns na sociedade. Além disso, de acordo com Ariès (1981) foi também no século XVII que os retratos de família passaram a ser organizados em torno da criança, sendo que esta passou a ser considerada como centro da composição. Foi também neste tempo que a criança e a infância passaram a ser retratadas em seu cotidiano, isto é, na lição de leitura principalmente no que se refere à lição da Virgem Maria da iconografia religiosa dos séculos XIV e XV, a lição de música, ou ainda grupos de meninos e meninas lendo, desenhando e brincando.

Para Ariès (1981) a descoberta da infância se deve especialmente ao século XII, sendo que sua evolução pode ser vista e acompanhada na história por meio da Arte e da iconografia do século XV e XVI. No entanto, para ele, os sinais de seu desenvolvimento podem ser vistos de forma numerosa e significativa principalmente no final do século XVI e durante todo o século XVII. Sendo que este fato é também perceptível, de acordo com o autor, por meio dos hábitos e dos jargões que envolveram as crianças pequenas neste mesmo período, conforme citado anteriormente, isto é, desenvolveram-se novos nomes, ou ainda, novas palavras que passaram a ser utilizadas de forma abundante nesta época para denominar as crianças pequenas, como *bambin*, *pitchoun*, *fanfans*, entre outras. Alguns termos específicos da primeira infância eram registrados pelos adultos, que passaram a se interessar também no registro destas expressões das crianças, no emprego do vocabulário, muitas vezes utilizado, pelas mães quando falavam com as crianças, bem como, das onomatopéias da criança que ainda não sabia falar, no qual, buscavam registrar os ruídos desenvolvidos por esta. Deste modo, de acordo com Ariès (1981) alguns destes termos que foram surgindo referentes a primeira infância se mantêm presente até os dias atuais na língua francesa, como por exemplo: *toutou* (au-au) e *dada* (cavalinho).

1.5 A concepção de infância por meio da análise de trajes e vestimentas

Conforme visto anteriormente a indiferença pelos traços e pelas características da infância que foi marcada até o século XIII, como explicado por Ariès (1981) no que se refere às imagens, pode também ser vista nos trajes usados pelas crianças neste mesmo período que demonstram como a infância era pouco particularizada na sociedade. Deste modo, quando a

criança deixava os cueiros (fralda) ela era vestida igualmente como os demais adultos de sua condição.

Na Idade Média a grande preocupação em relação aos trajes utilizados pelos indivíduos estava relacionada com a hierarquia social, não tendo como finalidade a distinção entre as classes de idade, isto é, as roupas eram utilizadas para definir e tornar claro as posições de cada um dos indivíduos dentro de uma mesma sociedade, e não como uma forma de distinguir e separar a criança do adulto. O que conseqüentemente mudou no século XVII, no qual a criança, ou especialmente a criança de boa família, sendo esta burguesa ou nobre, não era mais vestida igualmente ao adulto, sendo então que neste momento, a criança passou a possuir um traje específico para a sua idade, o que a diferenciava do adulto, conforme apontado por Ariès (1981).

No século XVII os meninos pequenos começaram a ser vestidos com um vestido, no entanto, este se diferenciava dos usados pelas mulheres, sendo que este não era a primeira roupa da criança depois que ela deixava os cueiros. Passou a se tornar um costume no século XVI vestir os meninos menores como meninas (saia, vestido e avental), no entanto, as meninas continuavam a se vestir igualmente às mulheres adultas, o que demonstra, que essa separação e distinção da criança com o adulto estava voltada apenas para os meninos, e não existia para as meninas. Durante o período que os meninos utilizavam estes trajes femininos, estes eram classificados como *à La bavette*, isto é, crianças de babador, conforme explica Ariès (1981). Posteriormente ao uso destes trajes femininos, os meninos passariam a utilizar um vestido comprido com gola (esta gola era uma gola de homem, e por isso não mais considerado um traje feminino) que antecedia a utilização das calças justas pelos joelhos. Os meninos eram, desta forma, vestidos igualmente às meninas até por volta dos quatro ou cinco anos de idade, sendo que este costume de “efeminar” os meninos veio a persistir até ao final do século XIX, desaparecendo totalmente apenas após a Primeira Guerra Mundial.

Deste modo, é possível perceber a partir de Ariès (1981) que passou a se desenvolver um maior interesse no que se refere à distinção e separação das crianças com os adultos no que diz respeito aos trajes por elas utilizados, sendo que a partir das roupas passou-se a se tornar claro as etapas do crescimento que transformava a criança em homem. Os trajes utilizados pelas crianças possuíam grande importância, sendo que “a relação entre o traje e a compreensão daquilo que ele representa está aqui bem marcada” (ÁRIES, p.35, 1981).

Em relação a não diferenciação da vestimenta das meninas, o autor comenta:

A indicação fornecida pelo traje confirma os outros testemunhos da história dos costumes: os meninos foram as primeiras crianças especializadas. Eles começaram a frequentar em massa os colégios já no fim do século XVI e início do XVII. O ensino das meninas começou apenas na época de Fénelon e de m^{me} de Maintenon, e só se desenvolveu tarde e lentamente. Sem uma escolaridade própria, as meninas eram muito cedo confundidas com as mulheres, como outrora os meninos eram confundidos com os homens, e ninguém pensava em tornar visível através do traje uma distinção que começava a existir concretamente para os meninos, mas que ainda continuava inútil no caso das meninas. (ARIÈS, p.39, 1981).

Contudo, durante o século XVII Ariès (1981) percebe que os trajes tanto dos meninos pequenos, como das meninas pequenas, traziam um aspecto que não era encontrado no traje usado pelas mulheres, isto é, a presença de duas fitas largas presas ao vestido atrás dos dois ombros, estando estas pendentes nas costas. Deste modo, o autor explica que estas fitas nas costas passaram a se tornar signos da infância principalmente no século XVII e início do século XVIII, isto é, as fitas passaram a ser um aspecto voltado e reservado para a infância. Porém, é necessário destacar que estas fitas não devem ser confundidas com as guias, isto é, com as tiras das costas das roupas das crianças pequenas que ainda não caminhavam com firmeza.

Para Ariès (1981) a observação da transformação do vestuário próprio da criança é um importante fator que permite compreender que estes trajes pensados especificamente para as crianças passaram a ser utilizados primeiramente no final do século XVI e persistiram até o final do século XVIII. Para o autor, mais do que isso, a observação destas transformações leva a perceber que esta distinção entre os trajes das crianças e os trajes usados pelos adultos demonstram uma nova preocupação, que na Idade Média era desconhecida, de distinguir, de separar as crianças dos adultos, em que estas passaram a utilizar como se fossem uniformes. Deste modo, os trajes das crianças que as diferenciavam dos adultos eram criados de modo a utilizar alguns traços do vestuário antigo que os adultos utilizavam e posteriormente abandonavam, como por exemplo, o vestido ou a túnica longa, a touca usada pelas crianças de couro, entre outros. Para Ariès (1981) os trajes das crianças não poderiam ser criados do nada, e por isso, conscientes da necessidade de distinguir e de separar as crianças visivelmente através do vestuário, passou-se a escolher determinados trajes que os adultos não mais usavam, conforme já foi explicado anteriormente.

Segundo Ariès (1981), essa busca por separar e distinguir as crianças por meio do vestuário, isto é, através da adoção de um traje específico para a infância que se disseminou nas classes altas a partir do século XVI, demonstra o desenvolvimento de um sentimento para com a infância, em que esta passou a ser diferenciada e separada do mundo dos adultos de

forma visível, onde neste momento, a criança passou a também ser possuidora de um traje particular. A esse respeito o autor destaca que:

Assim, partindo do século XIV, em que a criança se vestia como os adultos, chegamos ao traje especializado da infância, que hoje nos é familiar. Já observamos que essa mudança afetou sobretudo os meninos. O sentimento da infância beneficiou primeiro os meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos: seremos levados a observar mais uma vez esse atraso das mulheres em adotar as formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina. (ARIÈS, 1981, p.41).

Contudo é essencial destacar que conforme exposto acima, a particularização da infância e sua diferenciação do mundo dos adultos, no que se refere ao vestuário, durante muitos anos se restringiu apenas aos meninos, porém, conforme destaca Ariès (1981), isso somente ocorreu nas famílias burguesas e nobres, uma vez que, as crianças de classes sociais mais baixas, como os filhos de camponeses e artesãos, as crianças que brincavam nas aldeias e nas ruas das cidades, entre outras, continuaram a utilizar as roupas igualmente a dos adultos. Ou seja, as crianças das classes populares mantiveram a não separação do mundo dos adultos principalmente no que se refere aos trajes por elas usados, no trabalho, e também, nos jogos e brincadeiras.

1.6 Jogos, brincadeiras e festas: os variados tipos que envolviam o cotidiano de crianças e adultos

Outro aspecto que Ariès (1981) chama a atenção é para o fato de acreditar por meio de suas pesquisas que no início do século XVIII não havia uma distinção e uma separação tão rigorosa como existe atualmente, no que diz respeito aos jogos e brincadeiras destinados às crianças e os jogos e brincadeiras destinado aos adultos, de forma que os mesmos jogos eram comuns a ambas as fases, isto é, tanto para as crianças, como para os adultos. Assim sendo, as crianças quanto tivessem sete anos deveriam deixar de lado seus trajes específicos para a infância, assim como, buscava-se que estas abandonassem os brinquedos da primeira infância, na medida em que “Não deveis mais brincar com esses brinquedinhos (os brinquedos alemães), nem brincar de carreteiro: agora sois um menino grande, não sois mais criança (ARIÈS, p.46, 1981). Deste modo, até aos sete anos, as crianças brincavam um pouco mais de bonecas e brinquedos alemães (gabinete alemão – miniaturas em madeira que eram fabricadas em Nurembergue), e depois brincavam mais de caça, cavalos, armas e talvez participassem mais de espetáculos de teatro, conforme destacado pelo mesmo autor. As crianças, neste

período, eram misturadas aos adultos, se divertiam, dançavam, cantavam, brincavam juntamente com eles, mas também brincavam com brinquedos considerados mais de criança.

De acordo com Ariès (1981) alguns tipos de brinquedos eram específicos para as crianças pequeninas, como por exemplo, o cavalo de pau, o catavento, as bonecas, etc., no entanto, o autor questiona se estes brinquedos também não haviam pertencido primeiramente ao mundo dos adultos, chamando a atenção para o fato de que muitos destes brinquedos surgiram através da emulação das crianças, que faz com que estas passem a imitar os adultos (cavalo de pau em uma época em que o cavalo era o principal meio de transporte e tração, etc.). Contudo, outras brincadeiras parecem não possuir a mesma origem, isto é, emergirem devido ao desejo da criança em imitar os adultos, como por exemplo, o pássaro preso por um cordão, sendo este um dos brinquedos mais comuns neste período. De acordo com Áries (1981) o pássaro preso em um cordão surgiu primeiramente não como um brinquedo individual, mas sim como um item de uma festa coletiva e sazonal em que eram misturadas as crianças, jovens e adultos. Deste modo, o que se tornaria um brinquedo individual tempos posteriores, sem nenhuma relação com a comunidade e com o calendário e desprovido de conteúdo social, era em seu início, de acordo com o autor, um elemento constituinte de cerimônias tradicionais.

Percebe-se, assim como anteriormente foi possível compreender por meio da escolha dos trajes específicos para a infância, que os brinquedos e brincadeiras reservados à criança eram geralmente emergidas do repertório de manifestações coletivas abandonadas pelos adultos. Deste modo, de acordo com Ariès (1981) a infância foi sendo constituída como o repositório dos costumes abandonados pelos adultos na sociedade.

Ariès (1981) destaca que por volta dos anos de 1600 a especialização das brincadeiras era voltada apenas para a primeira infância, na medida em que, a criança, a partir de três ou quatro anos poderia jogar os mesmos jogos e participar das mesmas brincadeiras dos adultos, estando estas entre as próprias crianças ou ainda entre os adultos. Para ilustrar este fato, o autor menciona:

Já vimos que Luís XIII, desde seus primeiros anos, ao mesmo tempo em que brincava com bonecas, jogava péla e malha, jogos que hoje nos parecem ser muito mais jogos de adolescentes e de adultos. Numa gravura de Arnoult do século XVII, vemos crianças jogando boliche. São crianças bem nascidas, a julgar pelas magas falsas da menina. Não se sentia nenhuma repugnância em deixar as crianças jogar, assim que se tornavam capazes, jogos de carta e de azar, e a dinheiro. (ARIÈS, p.49, 1981).

É possível compreender, portanto, que as crianças neste período poderiam se misturar com os adultos no que se refere aos jogos e brincadeiras, podendo estas jogar a dinheiro jogos de azar e de cartas, conforme é descrito por Ariès (1981), sem que isso fosse considerado algo anormal, ou ainda, viesse a chocar a opinião pública, sendo completamente natural essa mistura, isto é, essa não separação dos jogos de criança e jogos de adultos, sendo necessário apenas, que a criança fosse capaz de jogar determinados jogos. Além disso, os adultos, muitas vezes, participavam de jogos e brincadeiras que atualmente são reservadas para as crianças, como por exemplo, a cabra-cega, percebida por Ariès (1981) por meio de uma tapeçaria do início do século XVI, e vários quadros holandeses da segunda metade do século XVII, em que demonstravam os adultos brincando deste tipo de brincadeira, embora algumas vezes apareçam crianças, estas geralmente estavam em meio aos adultos de todas as idades. Percebe-se deste modo, que o divertimento dos adultos e das crianças são para Áries (1981) descritos como os mesmos.

As crianças participavam também, assim como os demais indivíduos das demais idades, das festas sazonais que reuniam toda a sociedade, onde de acordo com Ariès (1981) os jogos e as festas possuíam um lugar de grande importância na sociedade antiga, como um meio de ampliar seus laços coletivos, isto é, para a sociedade se sentir unida. Embora esta finalidade se aplicasse a maioria dos jogos e brincadeiras, esse papel social era voltado mais para as festas sazonais e tradicionais que se realizavam em datas fixas no calendário e seus programas possuíam regras. As crianças, assim como os demais indivíduos da sociedade, participavam igualmente e, na maioria das vezes, desempenhavam um papel que lhes era reservado pela tradição. Essas festas iniciaram no século XV, no entanto, de acordo com o autor, os ritos nelas desenvolvidos persistiram por um grande tempo. As crianças, conforme é possível perceber, possuíam papéis específicos a serem desempenhados durante estas festas, isto é, funções bastante definidas, o que demonstra uma participação ativa das crianças nestas cerimônias tradicionais. Para Áries (1981) durante o século XIV ao século XVII era comum que as crianças possuíssem papéis bastante definidos, isto é, era um hábito que a sociedade possuía de confiar às crianças uma função especial no cerimonial que acompanhava as reuniões familiares e sociais.

De acordo com Ariès (1981) algumas festas possuíam uma aparência de festas da infância ou da juventude, nas quais apesar de despertar o interesse de todos, estas festas conservavam às crianças e jovens a exclusividade pelo desempenho da maioria dos papéis ativos, de forma em que os outros grupos de idade assistiam apenas como expectadores.

Conforme citado pelo autor, estas festas da infância e da juventude podem ser classificadas em: terça-feira gorda (festa dos meninos de escola e da juventude), a festa de maio que vinha logo após a festa de Reis (a coleta em domicílio desenvolvida pelos jovens é um dos elementos mais importantes destas festas da juventude, sendo que as crianças são também coroadas com flores, sendo este um costume característico para as crianças pequenas nesta festa.), assim como, a mascarada de querubins desenvolvida no início de novembro (atualmente chamada de Halloween e desenvolvida na América anglo-saxônica, consistia em uma festa mascarada de jovens e não apenas de crianças, sendo banida do calendário devido a sua proximidade com o dia de Finados).

Deste modo, é possível perceber por meio de Ariès (1981) que estes papéis atribuídos à infância e à juventude nestas festas, sempre estavam de acordo com um protocolo tradicional que era condizente com as regras de um jogo coletivo, no qual, participava toda a sociedade, isto é, todos os indivíduos de todas as classes de idade. Além destas festas, a música e a dança, assim como, as representações dramáticas reuniam toda a coletividade e misturavam as idades tanto dos atores, como dos espectadores. De acordo com Ariès (1981) as crianças eram precocemente estimuladas a praticar a música e a dança, assim como é possível perceber quando o autor expõe:

Uma tela holandesa de Vinckelbaons merece ser especialmente examinada em razão de um detalhe significativo que ilustra o novo sentimento da infância: como em outras pinturas semelhantes, um tocador de realejo toca para uma plateia de crianças, e a cena é representada como um instantâneo, no momento em que os meninos acorrem ao som do instrumento. Um dos meninos é muito pequeno e não consegue acompanhar os outros. Seu pai então o segura no colo e corre atrás do bando para que seu filho não perca nada da festa: a criança alegre estende os braços para o realejo. (ARIÈS, 1981, p.58).

Conforme é possível constatar os jogos, brincadeiras, a dança, a música, as festas, isto é, os divertimentos de modo geral ocupavam um lugar bastante importante nas sociedades antigas, nos quais participavam toda a coletividade, inclusive as crianças e a juventude, que muitas vezes, possuíam papéis a serem desempenhados. No entanto, de acordo com Ariès (1981) ao longo dos séculos XVII e XVIII houve o estabelecimento de um compromisso, no qual, destacava uma nova atitude em relação aos jogos, sendo que esta é de extrema importância por demonstrar um novo sentimento da infância. Desta forma, por meio deste compromisso passou-se a se expressar uma nova preocupação, sendo esta anteriormente desconhecida, isto é, a busca por preservar a moralidade e também de educar as crianças, o que conseqüentemente ocasionou na proibição dos jogos classificados como maus e incentivando os jogos reconhecidos na sociedade como bons (honestos e recreativos).

Contudo, conforme citado anteriormente, os jogos de azar, mesmo a partir deste compromisso acima ressaltado, não possuíam nenhuma reprovação moral, e por isso, não havia motivo para que estes fossem proibidos às crianças, sendo por isso, de acordo com Ariès (1981) as diversas cenas de crianças jogando cartas, dados, gamões, etc., cenas estas que a Arte conservou até nos dias atuais. Segundo o autor, até mesmo nos colégios, que eram percebidos como “centros da moralização mais eficaz”, os jogos a dinheiro mantiveram-se e continuaram a ser jogados por muito tempo, mesmo que os educadores não concordassem muito com tal prática. No entanto, conforme explica o mesmo autor, do século XVII até na atualidade a atitude moral no que diz respeito aos jogos de azar sofreu algumas transformações, evoluindo de forma um tanto quanto complexa. Deste modo, ao mesmo tempo em que era disseminado o sentimento de que o jogo de azar poderia se transformar em um vício grave, a prática destes jogos passou a ser modificada, de forma a diminuir o seu papel do azar, em benefício, conforme destaca Ariès (1981) do cálculo e do esforço intelectual do jogador.

No século XVII, e principalmente por meio da influência dos jesuítas, a reprovação em relação aos jogos passou a ser diminuída, uma vez que estes últimos passam a perceber as possibilidades educativas dos jogos. Deste modo, os colégios jesuítas passaram a propor e a introduzir os jogos de forma oficial em seus programas, de forma que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los, visto que estes, depois de reconhecidos como bons, eram considerados como meios de educação tão importantes quanto os estudos, conforme é destacado por Ariès (1981).

Outro aspecto citado por Áries (1981) diz respeito aos jogos de desafio que eram utilizados como forma de divertimento principalmente no final da Idade Média. Os jogos de desafio foram originados primeiramente na corte, e posteriormente passados para a canção popular e para as brincadeiras infantis onde eram chamados de “jogos de rimas”. De acordo com o autor, muitos destes jogos, como a cabra-cega, o jogo do assobio, a faca na bacia com água, o esconde-esconde, o passarinho voa, entre outros, foram com o tempo deixados às crianças e reconhecidos como brincadeiras da infância, enquanto que outros continuaram a ser condenados pelos moralistas, que destacavam seu caráter ambíguo e pouco inocente.

De acordo com Ariès (1981) no século XVII houve uma distinção entre os jogos dos adultos e dos fidalgos, e das crianças e dos vilões, sendo que esta diferenciação já existia de certo modo na Idade Média. No entanto, essa diferenciação a partir do século XII apenas era

voltada à determinados jogos, isto é, jogos pouco numerosos e bastante particulares, como o jogo da cavalaria. Antes deste período, os jogos eram comuns a todas as pessoas das diferentes classes de idade, independente até mesmo, da classe social em que os sujeitos se encontravam. Já a partir do século XII, alguns jogos passaram a sofrer algumas distinções, como por exemplo, determinados jogos que eram reservados aos cavaleiros, ou mais propriamente aos adultos. A este respeito, Áries destaca:

Assim, enquanto a luta era uma brincadeira comum, o torneio e a argolinha eram jogos da cavalaria. O acesso aos torneios era proibido aos plebeus, e as crianças, mesmo nobres, não tinham o direito de participar: pela primeira vez, talvez, um costume proibia às crianças e ao mesmo tempo aos plebeus participar de jogos coletivos. As crianças logo começaram a imitar os torneios proibidos: o calendário do breviário de Grimani mostra-nos torneios grotescos de crianças, entre as quais alguns pensaram reconhecer o futuro Carlos V: as crianças cavalgam barris em vez de cavalos. (ARIÈS, p.69, 1981).

Muitos dos jogos que eram comuns a toda a sociedade, deixaram de ser voltados para toda a coletividade e passaram a ser comuns entre as crianças. Entre estes, de acordo com Ariès (1981) encontra-se a péla³ que era um dos jogos mais disseminados entre os jogos desportivos, e que os moralistas do final da Idade Média aceitavam com menos repugnância, sendo que este era um jogo popular e comum a todas as condições sociais, porém, apenas até o fim do século XVII, onde a partir deste tempo, os adultos passaram a abandoná-lo e as crianças e os camponeses continuaram a jogar, assim como, muitos outros “jogos de exercício” (malha, boliche, etc.) passaram para o domínio das crianças e dos camponeses ao serem abandonados pela nobreza e pela a burguesia no século XIX.

Ariès (1981) percebe por meio de seus estudos no que diz respeito aos jogos e brincadeiras, que estas primeiramente eram comuns a todas as idades e a todas as classes. No entanto, novamente percebe que, muito daquilo que é abandonado pelos adultos continua a ser utilizado pelas crianças, sendo que no que se refere aos jogos e brincadeiras muitos destes foram abandonados pelos adultos das classes sociais superiores, ao mesmo tempo em que persistiram entre as classes populares e as crianças das classes dominantes. Para o autor, não são difíceis de encontrar exemplos que demonstram que ao longo do tempo houve uma transferência dos jogos antigos para o repositório dos jogos infantis e populares, sendo que isso, talvez possa ser explicado, de acordo com Ariès (1981), pela suposição de que os brinquedos, para chamarem a atenção das crianças, deveriam despertar alguma aproximação com o universo dos adultos.

³ A Péla era um jogo que consistia em jogar a bola (chamada péla), de um lado para o outro com a mão ou com o auxílio de um instrumento. Podemos comparar o jogo da Péla com o jogo de tênis atualmente.

1.7 Noção de família, seu desenvolvimento, transformações e a posição da criança no contexto histórico

A família é uma instituição que foi construída e modificada ao longo da história. A criança participou destas modificações e assim, ocupou diferentes posições na família no decorrer da história. Deste modo buscaremos aqui, trazer um pouco sobre a história da família seu desenvolvimento e transformações.

Stamato (2004) apresenta Bachofen como precursor em pesquisas sobre família. Este em 1861 lançou o livro “O Direito Materno”, onde contemplava algumas definições sobre as primeiras formas de família, apresentando uma relação entre o homem e a mulher onde não havia nenhuma limitação sexual. Na história primitiva, homens praticavam a poligamia e mulheres a poliandria⁴, conforme destaca Bachofen (apud Engels). Com mudanças na história, a religiosidade e as concepções de novos valores e necessidades diferentes, a família aos poucos foi se modificando até chegar à família monogâmica, esta que está presente até os dias atuais.

Morgan, citado por Engels (1884), também aponta que homens e mulheres viviam a partir de outros valores e coloca que a partir destes valores formou-se gradativamente os diferentes tipos de família, abaixo explicadas: Família Consanguínea; Família Punaluana; Família Sindiásmica e Família Monogâmica.

A Família Consanguínea foi considerada a precursora do desenvolvimento familiar. Neste modelo de família, irmãos e irmãs, primos e primas de diferentes gerações, eram considerados todos irmãos, e, conseqüentemente, marido e mulher, visto que era permitido o casamento entre os mesmos.

Assim que o modelo de Família Consanguínea foi evoluindo surgiu a Família Punaluana, nesse modelo familiar proíbe-se a união entre irmãos e primos. Na época não existia, ainda este termo de “primos” eles eram chamados de irmãos colaterais, foi a partir deste modelo de família que surgiram os termos de primo e prima, sobrinho e sobrinha.

⁴ Poliandria diz respeito ao casamento de uma mulher com vários homens ao mesmo tempo. Devido a isso, se diferencia da poligamia que se refere ao casamento de pessoas de ambos os sexos com outras pessoas ao mesmo tempo.

Na Família Punaluana, as famílias eram por grupos onde homens e mulheres mantinham relação com mais de uma pessoa, desta maneira neste modelo de família a descendência da criança era estabelecida pelo lado materno, pois não se sabia quem era o pai, sabia-se somente da mãe.

Na Família Sindiásmica a família por grupo foi extinguindo-se e o modelo por casal foi ficando mais corriqueiro, porém, para o homem a poligamia, de forma ocasional, ainda era permitida, já as mulheres deveriam ser fiéis aos seus companheiros. Se estas cometessem adultério seriam severamente castigadas. Neste modelo familiar o casal tinha facilidade em desfazer a união, mas como no modelo de família anterior os filhos pertenciam à mãe.

É neste momento em que surgem os casamentos por raptos, o casamento comprado e também os casamentos arranjados, em que o casal normalmente não se conhecia, mas eram prometidos um ao outro, porém, ainda havia a possibilidade de separação.

No início deste modelo familiar a descendência da criança continuava sendo pela mãe, porém em certo momento onde os homens passaram a criar gados, domesticar animais, ter escravos e assim acumular riquezas, a descendência dos filhos passa a ser paterna, para que assim, os filhos se tornassem herdeiros dos bens do pai. Com esta transformação a mulher passa a ser vista basicamente como escrava e reprodutora e assim se estabelece a família patriarcal, onde o pai tem poderes sobre a esposa, os filhos e escravos. E é com o marco da família patriarcal que se passa do matrimônio sindiásmico para o matrimônio monogâmico, pois assim o homem se assegurava da fidelidade da mulher e da paternidade dos filhos (ENGELS, 1884).

A Família Monogâmica foi a primeira forma familiar que não se baseava em condições naturais, mas sim, nas condições econômicas. Os casamentos eram feitos de acordo com as condições econômicas, casamentos por conveniência, baseados na escravização de um sexo pelo outro, onde o homem era predominante. Possuíam laços conjugais mais sólidos, que não poderiam ser rompidos por ambas as partes, o que ocorria nos modelos familiares anteriores.

Como foi apresentado, a família tinha um modelo diferente do que temos hoje, as crianças eram ensinadas a proteger suas vidas, a praticar um ofício e a conservar os bens da família. Como já citado neste capítulo, eram consideradas um adulto em miniatura, em fase de transição, que só teria lugar na sociedade quando conseguisse produzir.

Durante a Idade Medieval as etapas do desenvolvimento da criança não existiam da forma como conhecemos hoje. Muitas crianças morriam ao nascer ou durante a primeira infância pelas poucas condições higiênicas em que viviam. Segundo Busson (2012) geralmente as casas possuíam apenas um cômodo o que expunha as crianças à prática sexual entre seus pais.

Somente entre os séculos XV e XVII, por meio das transformações culturais e sociais, as crianças já não eram mais expostas às práticas de seus pais, passaram a ser vistas como seres inocentes e em desenvolvimento que precisavam ser protegidas, brincar e aprender para ter um completo desenvolvimento. Os ensinamentos eram transmitidos de uma geração a outra, as crianças entre 7 e 9 anos eram enviadas às outras casas com o intuito de serem educadas e aprender a realizar todos os afazeres domésticos.

Segundo Ariès (1981) as crianças eram vistas como seres incompletos e somente com o tempo passaram a ser observadas em suas próprias características, assim nasce o sentimento da infância, pais mais preocupados com os filhos e com seus hábitos de higiene e saúde. A criança passa a ser tratada com um misto de amor e autoridade por parte de seus pais, estando cada vez mais próxima da família.

Assim a partir do século XVIII surge a família moderna, preocupada com o bem estar e a preservação da inocência infantil, composta por pai, mãe e filhos, com funções socializadoras, privadas e valorização da infância, com o intuito de minimizar a mortalidade infantil.

Neste modelo familiar o homem era o provedor do sustento da família, enquanto a mulher permanecia em casa com a função de proporcionar bem estar aos filhos e ao marido e também de realizar os afazeres domésticos. Neste período surge a valorização do sentimento materno, que consolida a família e define a posição da criança no âmbito familiar.

1.8 Algumas considerações acerca do tema

Conforme foi possível perceber até este dado momento, Ariès (1981) apresentou inúmeras contribuições a respeito do desenvolvimento do sentimento da infância, suscitando reflexões acerca da compreensão da criança e da infância na sociedade no decorrer dos anos,

nos permitindo compreender a infância enquanto categoria social. Andrade (2010) explica que a compreensão da ausência do sentimento de infância na antiguidade por Ariès (1981) é baseada nos altos índices de mortalidade da época, assim como, da não distinção das crianças, muitas vezes, do universo dos adultos, no que se refere aos trajes, brinquedos e a linguagem, e também em várias outras situações do cotidiano, o que conseqüentemente demonstrava, de acordo com a autora, uma criança que não possuía nenhuma singularidade e particularidade, não se separando do mundo do adulto, e considerada, desta forma, como um adulto em miniatura.

Ariès (1981) demonstra, portanto, ao longo de toda a sua obra intitulada “História social da criança e da família” que na sociedade Medieval o sentimento da infância não existia, no entanto, não pretende com isso dizer que as crianças eram negligenciadas, abandonadas, ou ainda desprezadas. Para ele, o sentimento da infância não significa apenas afeição a estas, mas sim o desenvolvimento de uma compreensão que considera as particularidades infantis, que por sua vez, distingue e separa as crianças dos adultos e dos jovens. Tal compreensão é também destacada por Andrade (2010), que explica que o sentimento de infância não deve ser considerado apenas pelo desenvolvimento da afeição pelas crianças, mas também, pelo desenvolvimento da consciência das particularidades e singularidades infantis, isto é, aquilo que vem a diferenciar as crianças dos adultos.

Para Ariès (1981) esta consciência das particularidades infantis, neste período, não existia, e por isso quando a criança não necessitava mais do adulto, isto é, quando já havia desenvolvido condições que a permitiam viver sem constantemente recorrer ao adulto, esta logo ingressava no mundo dos adultos e não se distinguia mais destes. Além disso, as crianças muito pequeninas para serem colocadas no mundo e na vida dos adultos, não contavam para a família, assim como é possível perceber quando Ariès (1981) destaca que:

O Argan de Le Malade imaginaire tinha duas filhas, uma em idade de casar e a outra, a pequena Louison, mal começando a falar e a andar. Argan ameaçava pôr a filha mais velha num convento, para desencorajar seus amores. Seu irmão lhe diz: De onde tirastes a ideia, meu irmão, vós que posuíis tantos bens e tendes apenas uma filha – pois não conto a pequena – de mandar a menina para um convento? (ARIÈS, p.99, 1981).

As crianças pequenas não eram consideradas neste período devido a grande taxa de mortalidade, na qual Ariès (1981) destaca que havia o sentimento de que a criança poderia a qualquer momento desaparecer, e por isso, assim que a criança superava este período mais propício de mortalidade, esta logo ingressava no mundo dos adultos, se confundindo com

estes. Contudo, com o passar do tempo, houve diversas transformações na forma de se conceber a criança, em que principalmente nos séculos XVI e XVII um novo sentimento passou a aflorar na sociedade, predominantemente nas camadas superiores, nas quais passou a ser pensado em um traje especial destinado as crianças e, portanto, diferente dos adultos. Deste modo, para Ariès (1981) essa preocupação em relação ao traje das crianças e principalmente para os meninos pequenos, em uma sociedade que atribuía grande importância as vestimentas, demonstra uma transformação ocorrida na atitude dos adultos em relação às crianças.

Ariès (1981) demonstra que neste período, portanto, surgiu um novo sentimento da infância, que pode ser chamado, de *paparicação*, em que a criança, devido a sua ingenuidade, gentileza e graça, passou a se tornar uma fonte de distração e de relaxamento para os adultos, sendo este sentimento primeiramente originado pelas mulheres que eram encarregadas de cuidar das crianças. De acordo com o autor, os adultos, a partir deste momento, passaram cada vez mais demonstrar um novo sentimento para com a criança, evidenciando o prazer que sentiam em *paparicá-las*. No entanto, assim como havia pessoas que eram adeptas a esta *paparicação*, havia também, principalmente no que se refere ao século XVI e XVII, aquelas que consideravam completamente insuportável a atenção demasiada que se concedia à criança, sendo este também um sentimento novo, como que o negativo do sentimento da infância, na qual, Ariès (1981) chamou de *paparicação*.

Para Áries (1981), esse sentimento de irritação para com a criança, e para com a infância era completamente novo, assim como também era o sentimento de *paparicação* conforme acima destacado. Deste modo, os educadores e moralistas, principalmente do século XVII não concordavam com este sentimento de *paparicação*, a partir do qual as crianças poderiam se tornar mimadas e mal-educadas. De acordo com o mesmo autor, no final do século XVII a *paparicação* não era destinada apenas às crianças bem nascidas na sociedade, que devido as fortes críticas dos moralistas passaram progressivamente a abandoná-la, mas também às crianças das camadas populares, isto é, a *paparicação* também era percebida entre o povo e entre as crianças pobres.

Para o autor acima citado, é no século XVII, principalmente entre os moralistas e os educadores, que se formou outro sentimento da infância, sendo que este conseqüentemente contribuiu para o desenvolvimento da educação até no século XX. Neste momento, portanto, o apego em relação à criança passou a se desenvolver devido ao interesse psicológico e da

preocupação moral para com esta e não mais devido à distração proporcionada aos adultos por elas. Deste modo, para Ariès (1981) isso demonstra o desenvolvimento de um sentimento sério e autêntico da infância, no qual, passou-se a compreender a necessidade de primeiramente compreender a criança, para posteriormente corrigi-la. Segundo o mesmo autor, já no final do século XVI e XVII é possível encontrar várias observações no que se refere à psicologia infantil. Este segundo sentimento, desenvolveu-se, sobretudo por meio dos eclesiásticos ou ainda dos homens da lei do século XVI, assim como através de vários moralistas do século XVII, isto é, adveio de uma fonte exterior à família. Deste modo, estes sujeitos não consideravam de forma alguma as crianças como brinquedos encantadores, visto que viam nestas criaturas frágeis de Deus, e que portanto, necessitavam ao mesmo tempo preservar e disciplinar. No entanto, não tardou para que este segundo sentimento passasse também para o âmbito familiar.

Deste modo, é possível perceber, conforme destaca Andrade (2010) que anteriormente a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem de valores e costumes, eram desenvolvidas por meio da participação da criança no trabalho, nos jogos, assim como, em outros momentos do cotidiano da vida dos adultos, e que a partir das influências dos moralistas e da Igreja, as crianças foram progressivamente consideradas como criaturas de Deus, e desta forma, dotadas de pureza, inocência e bondade, e por isso, deveriam ser vigiadas e corrigidas, assim como explicado anteriormente por Ariès (1981).

Corroborando com o que foi exposto acima, Kuhlmann Jr. (2011) menciona que Ariès (1981) identifica a ausência do sentimento da infância até o final do século XVII, quando, conforme também destacado anteriormente, passou-se a se desenvolver diversas transformações consideráveis no que se refere à criança e a infância. Para o respectivo autor, neste mesmo tempo a escola tornou-se o meio de educação, no qual a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, e passou a viver uma espécie de quarentena na escola. No entanto, essa separação ocorreu devido à cumplicidade sentimental da família, em que esta passou a desenvolver um sentimento de apego e afeição aos filhos. Esse sentimento da infância, de acordo com o autor, passou-se a se desenvolver primeiramente nas camadas superiores da sociedade, porém, não tardou para que fosse do nobre para o pobre.

A primeira concepção, muitas vezes, desenvolvida ao se estudar a história da criança e da infância, isto é, como estas foram tratadas nos diferentes tempos, é a da existência de

uma evolução linear e ascendente, em que a história da criança e da infância foi com o passar dos tempos sendo consideravelmente transformada e melhorada, conforme propõe a concepção apresentada por Ariès. No entanto, considerar esta evolução do sentimento da criança, no qual se expõe que a criança e a infância passaram por momentos de desinteresse na sociedade, da não separação destas entre os adultos, para um momento em que passa a ocupar um lugar central dentro da família, na medida em que tudo o que se refere à criança, passa com o tempo, a se tornar um assunto sério e digno de atenção, não está incorreto, assim como destaca este teórico quanto à visão histórica da infância.

Andrade (2010) também menciona o fato de Ariès ser criticado quanto à apresentação das concepções da infância ao longo da história por meio de uma visão histórica linear, bem como, por seus limites metodológicos. Contudo, considerar essa evolução linear e ascendente, onde o sentimento e o cuidado para com a criança e a infância vão sendo progressivamente melhorados, acaba por minimizar as contradições e os retrocessos que ocorrem na sociedade atual, e passa-se a depositar no passado as denúncias das injustiças e violências sofridas pelas crianças, conforme é destacado por Kuhlmann Jr. (2011). A esse respeito, o autor menciona que:

Se atualmente, por um lado, temos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças em diferentes níveis, por outro, continuamos a presenciar massacres de crianças e jovens, exploração, violência sexual, fome, maus tratos nas instituições educacionais. Mesmo crianças de classe média nos Estados Unidos chegam a sofrer ou presenciar inusitadas situações repressivas, como as vividas por um menino de seis anos na Carolina do Norte, outro de nove, na região metropolitana de Washington, ou ainda outro de seis anos, na cidade de Flint, todos absurdamente perseguidos por assédio sexual, devido a ter beijado ou encostado em colegas da escola. (KUHLMANN JR.,2011, p.20).

Kuhlmann Jr. (2011) destaca que Cambi e Ulivieri mencionam em seus estudos que a transformação que é possível observar em relação à infância não é linear e ascendente conforme Ariès (1981) descreve. Para eles, a realidade social e cultural da infância é completamente mais complexa, na medida em que esta é primeiramente articulada em classes, onde existem pelo menos três tipos de infância convivendo ao mesmo tempo, assim como, é um percurso que vai da codificação do cuidado a mitificação da infância. Contudo, ao mesmo tempo em que cresce a importância e o valor da infância, persiste a rejeição de sua alteridade.

Apesar das críticas incumbidas a Ariès (1981) não é possível desconsiderar a sua valiosa importância nos estudos da infância e da criança ao longo da história, na medida em que o autor traz grandes contribuições no que diz respeito a estes aspectos. Andrade (2010) explica que apesar de algumas críticas serem delegadas ao autor devido a sua análise

iconográfica, a sua obra consiste em um marco para a compreensão que a infância é uma categoria da modernidade, e conseqüentemente, não pode ser compreendida fora da história da família e das relações de produção.

Portanto, é necessário considerar que as fontes que discorrem a respeito da história da infância são sempre desenvolvidas a partir da visão do adulto, isto é, não são as próprias crianças que registram e escrevem a sua própria história. Kuhlmann Jr. (2011) destaca que a história da criança é sempre uma história sobre a criança, e que se ao escrever sobre a infância, o pesquisador não deve se esquecer que este continua um adulto pesquisando e escrevendo a respeito delas. Para o autor, é essencial considerar a infância como uma condição da criança, sendo que para ele as experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais são mais do que representações dos adultos. Deste modo, menciona a necessidade de se conhecer como ocorreram ou ocorrem as representações da infância, de forma a considerar a criança concreta, localizá-la na sociedade e reconhecê-las como produtoras da história. A esse respeito Kuhlmann Jr. (2011) ainda menciona que:

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, no seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais. (KUHLMANN JR., 2011, p.31).

Desta forma, é possível compreender que a forma de se conceber a criança e a infância na sociedade foi sendo transformada ao longo do tempo. Contudo, é necessário reiterar a importância, assim como destacado pelo autor acima mencionado, de se considerar a criança concreta, localizando-a em suas relações sociais e reconhecendo-a como produtora da história e da cultura, na medida em que esta está inserida em uma sociedade em um determinado contexto sócio-histórico, no qual não apenas recebe cultura e se apropria dos valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, como também interfere na sociedade.

No decorrer deste trabalho, apresentaremos concepções de criança e infância na contemporaneidade, assim como analisaremos as concepções de criança e infância que fazem parte do repertório de cada uma das educadoras que aceitaram participar deste estudo, com base nas concepções históricas e atuais a este respeito, visando com isso, pensar a criança na história e na atualidade, considerando-a sempre como um sujeito histórico, produtor de

cultura que participa da transformação do contexto social e cultural, assim como é transformado pelas experiências que vive neste mundo extremamente dinâmico, conforme destacado por Craidy e Kaercher (2001), citado por Nono (2010).

2. A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA SOCIEDADE ATUAL

Conforme visto no capítulo anterior a discussão em torno da criança e da infância está cada vez mais sendo retomada pelos pesquisadores e estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento (historiadores, antropólogos, sociólogos, etc.). Compreender a criança e a infância torna-se essencial também para aqueles que em um futuro próximo pretendem trabalhar com este público infantil, na medida em que a compreensão e reflexão no que se refere às concepções de criança e infância pelo professor e/ou pedagogo reflete no desenvolvimento e condução de suas práticas pedagógicas.

Esse crescente interesse demonstra que a infância passou a ser concebida como uma categoria social autônoma e analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social, conforme é destacado por Pinto e Sarmiento (1997). Assim sendo, consideramos de grande importância nos questionar se a forma de compreender a criança e a infância encontrada atualmente consiste na mesma forma de compreender a criança e a infância em períodos históricos anteriores.

Iniciaremos deste modo, a partir da consideração das concepções de criança e infância com base nos principais autores que discutem sobre esta temática no que se refere à sociologia da infância na atualidade, sendo que posteriormente apresentaremos as concepções de criança e infância presentes em alguns documentos oficiais voltados para a primeira etapa da Educação Básica, para que possamos compreender de uma forma mais ampla, como a criança e a infância estão sendo pensadas na atualidade, bem como, quais são as concepções de criança e infância que norteiam o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas.

2.1 A criança e a infância: o que dizem os documentos oficiais e os principais teóricos que discutem sobre o assunto

A criança e a infância, conforme foi possível perceber até este momento, possuíam, e ainda possuem, diferentes concepções e significados que dependem em grande medida, do referencial teórico utilizado pelo pesquisador para compreender tais aspectos. Desta forma, a palavra infância, de acordo com Andrade (2010), evoca um período que se inicia com o

nascimento e termina com a puberdade. No entanto, esta consideração, conforme Sarmiento e Pinto (2007) não consiste em um consenso total da sociedade, na medida em que explicam que:

Com efeito, a investigação sobre a formação pré-natal e a vida no útero materno tem cada vez mais intensamente evidenciado a existência de reacções do nascituro aos estímulos externos (e, particularmente, à voz materna) que configuram uma situação de existência humana, que apesar de incompletamente formada, não deixa de colocar a questão dos direitos que lhe são inerentes. (SARMENTO E PINTO, 1997, p.15).

Compreende-se desta forma, que há uma inexistência de um consenso referente à quando o sujeito passa a ser criança, na medida em que vários estudos e pesquisas, de acordo com os autores acima citados, têm demonstrado a condição da criança como um sujeito de direitos desde a vida intrauterina, isto é, quando ainda está dentro do útero materno. Assim como, não há esta conformidade de compreensões no que se refere à quando a criança passa a ser considerada como criança, os autores mencionam que os limites etários que estabelecem quando a criança deixa de ser criança também não possui um consenso na sociedade atual.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança (Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990), em seu artigo primeiro, a criança é considerada como todo ser humano que possui menos de dezoito anos de idade, não se incluindo mais neste grupo somente aqueles que atingirem a maioridade antes, em conformidade com a lei aplicável. A este respeito, Sarmiento e Pinto (1997) explicam que a Convenção estabelece o fim da infância no período de conquista dos direitos cívicos, isto é, quando a criança deixa de ser criança para poder exercer a sua cidadania por meio do voto. Em contrapartida, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), em seu artigo primeiro, considera como criança, o ser humano de até doze anos de idade incompletos, assim como, é considerado como adolescente o indivíduo entre doze e dezoito anos de idade, sendo este Estatuto aplicado também, excepcionalmente aos indivíduos entre dezoito e vinte e um anos de idade, conforme é complementado no parágrafo único.

Contudo, é interessante destacar que os limites etários que estabelecem o fim da infância além de serem tratados por meio do campo legal, são também assegurados nas tradições culturais. De acordo com Sarmiento e Pinto (1997), os limites etários que demarcam a saída da criança da infância são também estabelecidos por outras tradições e outros contextos sociais. Deste modo, conforme é destacado pelos autores, para algumas etnias e culturas a entrada da criança na puberdade é considerada como o fim da infância e o início da vida adulta, na medida em que o sujeito adentra em um novo universo de direitos e deveres,

estando também, pronto para constituir uma família, ou ainda, participar da constituição da economia familiar.

Outro fator que também demonstra as faixas etárias, de acordo com Sarmiento e Pinto (1997) diz respeito à idade legal de entrada no mercado de trabalho, na qual, a legislação de trabalho deixa de se reportar a condição infantil. A esse respeito, é possível constatar a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) no capítulo V, intitulado “Do Direito à profissionalização e à proteção no trabalho”, no artigo 60, que é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, não se incluindo neste aspecto a condição do sujeito aprendiz, sendo proibido, de acordo com esta lei, o trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito anos e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos. Este aspecto é também percebido, de acordo com Ferro e Kassouf (2005) ao afirmarem que:

No Brasil, que é um país-membro da OIT, a legislação trata como criança o indivíduo com até 12 anos, e como adolescentes os que têm entre 12 e 18 anos de idade. De acordo com a Constituição de 1988, a idade mínima para ingresso no mercado de trabalho era de 14 anos, permitindo-se o ingresso de indivíduos entre 12 e 14 anos na condição de aprendiz. A partir de dezembro de 1998, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 20, a idade mínima passa a ser 16 anos, salvo na condição de aprendiz entre 14 e 16 anos de idade. (FERRO & KASSOUF, 2005, p.309).

Assim sendo, é possível perceber que a legislação de trabalho, conforme explicado por Sarmiento e Pinto (1997), deixa de se referir à condição infantil, isto é, o trabalho não é voltado para as crianças. No entanto, conforme visto acima, tanto no que diz respeito ao ECA (1990), como a partir do excerto de Ferro e Kassouf (2005), no Brasil o sujeito deixa de ser criança para o mercado de trabalho aos dezesseis anos, embora possua alguns direitos garantidos até aos dezoito anos, como a proibição do trabalho no turno da noite, perigosos, e/ou ainda insalubres.

Além do mercado de trabalho, a demarcação da infância, assim como, dos limites etários é desenvolvida também por meio da instituição escolar, conforme citado por Sarmiento e Pinto (1997). A escola é responsável pela separação dos indivíduos em níveis ou ciclos de escolaridade, sendo que há a existência da distinção dos níveis de ensino voltados para cada uma das faixas etárias. Desta forma, Sarmiento e Pinto (1997) destacam que a escola primária é na maioria das vezes voltada para as crianças, a escola básica pós-primária para os adolescentes, e a escola secundária para os jovens. Já no que se refere ao Brasil, de acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), a educação das crianças até cinco anos de idade é denominada de Educação Infantil, enquanto

que o Ensino Fundamental tem duração de nove anos, abrangendo a faixa etária dos seis aos quatorze anos, sendo que este último, de acordo com Andrade (2010), pode ser considerado como limite para o indivíduo deixar a sua condição infantil. Contudo, Andrade (2010) questiona o quanto arbitrário é o critério de escolaridade para a definição do limite etário da infância, na medida em que muitas crianças não conseguem concluir o Ensino Fundamental com quatorze anos de idade.

Considerando a questão até aqui discutida referente à faixa etária no que diz respeito aos limites etários, tanto no que reporta-se a condição de ser criança, como para deixar a condição de ser criança, é necessário destacar que as ‘idades’ da infância, conforme mencionado por Sarmento e Pinto (1997) não devem ser percebidas como um fato biológico, visto que as faixas etárias que definem o ser criança, ou, o momento no qual a criança adentra e deixa a infância, são construídas e transformadas por meio das transformações sociais, assim como, são modificadas em determinadas tradições culturais, conforme acima foi explicado. Deste modo, é essencial consideramos as faixas etárias que definem os períodos da vida do ser humano, como construções sociais e não como um fator biológico, na medida em que, conforme Kuhlmann Jr (2011), toda sociedade possui um sistema de classes de idade, sendo que cada uma destas é associada a um sistema de status e de papel. No que se refere à criança e à infância, Sarmento e Pinto (1997) explicam que:

Assim ‘ser criança’ varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época. (SARMENTO E PINTO, 2007, p.17).

Qvortrup (2010), a respeito da infância, menciona o fato desta ser constantemente caracterizada como um período, no qual geralmente é demarcado o começo e o final da infância individual de um sujeito. No entanto, o autor propõe pensar a infância em termos estruturais. Assim, compreender a infância desta forma, implica em compreendê-la não em termos de desenvolvimento da criança, mas sim em termos do desenvolvimento da infância. Ao se considerar a infância a partir de termos estruturais, esta passa a não possuir um começo e fim temporal, assim como, não pode ser mais compreendida de maneira periódica, mas sim, percebida enquanto “uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (QVORTRUP, 2010, p.635). Tais compreensões de infância (período e estrutural), de acordo com o autor, não se contrariam, visto que estas convivem juntas na sociedade, porém, ambas possuem significados bastantes distintos uma da outra.

A compreensão da infância enquanto categoria estrutural demanda a compreensão de que a infância não é transitória e nem é um período, mas sim tem permanência. Qvortrup (2010) explica que a infância é transformada constantemente, assim como consiste em uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças da sociedade passam. Deste modo, por ser uma categoria estrutural a infância não desaparece, visto que ela é independente das crianças, isto é, as crianças nascem e adentram na infância, assim como, com o passar do tempo estas crianças deixam a infância, dando lugar a outras crianças que adentram nesta categoria, ou seja, a categoria infância continua existindo, ainda que submetida a transformações.

Considerar a infância enquanto categoria estrutural permanente requer que seja atribuída maior importância aos parâmetros sociais (econômicos, políticos, ideológicos, culturais, tecnológicos, etc.), do que às características individuais de cada sujeito, na medida em que estes podem contribuir para descrever e explicar as circunstâncias da vida das crianças, na medida em que todos os períodos individuais da infância desaparecem, enquanto que a infância enquanto categoria estrutural persiste. A esse respeito, Fernandes (2008) explica que Qvortrup (1999) menciona o fato de que a infância enquanto geração, consiste em uma categoria estrutural que não desaparece na sociedade, na medida em que é independente das crianças.

A sociologia da infância, de acordo com Sarmiento (2005), considera a geração como uma categoria estrutural extremamente importante para a compreensão e a análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais. Para Sarmiento (2005), Jens Qvortrup considera geração como categoria social estruturante da infância, e, portanto, o conceito de geração para o autor é “trans-histórico”, estando principalmente relacionado com os aspectos demográficos e econômicos da sociedade. Deste modo, Sarmiento (2005) explica que a infância passa a ser independente da criança, na medida em que esta é um ator social concreto que em cada momento se integra a categoria geracional, e por isso, devido à “variação etária” desses sujeitos, a geração passa a estar constantemente sendo preenchida e esvaziada pelos indivíduos que adentram e saem da categoria social do tipo geracional infância. “A geração é o que permanece, como categoria estrutural, sendo prioritariamente definida por factores igualmente estruturais” (SARMENTO, 2005, p.364). Contudo, Sarmiento (2005) afirma que considerar a infância por meio de uma perspectiva estruturalista, tende a atribuir maior importância aos aspectos intergeracionais, e deixar em segundo plano as relações intrageracionais e os aspectos culturais e simbólicos da infância.

Sarmiento (2005) traz ainda em relação à infância enquanto categoria geracional a visão crítica de Leena Alanes (2001) no que diz respeito às posições estruturalistas na sociologia da infância, em que menciona que a autora atribui grande importância ao resgate da historicização do conceito de geração a partir das concepções de Mannheim. Deste modo, a autora acima citada, destaca ser essencial não se abandonar as dimensões estruturais, mas sim cruzá-las com as relações internas e simbólicas da geração. Assim sendo, Sarmiento (2005) destaca que a autora compreende a geração como:

[...] variável dependente de aspectos estruturais mais vastos e como variável independente, pelos efeitos estruturantes da acção das crianças como actores sociais, e como tópico de análise externa da infância, pela abordagem das relações intrageracionais com a geração adulta, e tópico de análise interna sobre as relações intrageracionais em que a infância (também) se (auto)constitui. (SARMENTO, 2005, p.365).

De acordo com Fernandes (2008), Leena Alanes traz o conceito de geração com simultaneidade, na medida em que considera as crianças enquanto atores sociais que são influenciadas pelas estruturas sociais mais amplas e como variável dependente, sendo deste modo, essencial para compreender a infância a análise destes parâmetros externos (relações intergeracionais), assim como, é necessária a análise interna, como variável independente (relações intrageracionais) que também são responsáveis por construir socialmente a infância. Portanto, é necessária a análise não apenas das relações intergeracionais, como também, das relações intrageracionais para a compreensão da infância.

Deste modo, para Fernandes (2008), as crianças enquanto atores sociais participam em um determinado momento histórico da categoria geracional infância, sendo estas influenciadas tanto pelas estruturas sociais, como pelas questões interacionais que envolvem os atores integrantes desta categoria, isto é, são influenciadas tanto pelos parâmetros sociais, como também, pelas interações das crianças na sociedade.

De acordo com Sarmiento (2005) é necessário historicizar o conceito de geração, para que assim não seja desconsiderado a dimensão estrutural e interacional da infância. A infância, para o autor, é historicamente construída por meio de um processo de longa duração que consequentemente atribuiu a esta um estatuto social, desenvolvendo as bases ideológicas, normativas e referenciais do lugar a ser ocupado pela infância na sociedade. Este processo, para o autor, não é estático, mas se mantém constantemente a ser atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos.

A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (SARMENTO, 2005, p.366).

Compreender a infância enquanto uma categoria social, do tipo geracional, implica na consideração também de que as condições sociais que as crianças vivem na sociedade se constituem no primeiro fator responsável pela diversidade dentro de um grupo geracional, conforme mencionado por Sarmiento (2005). De acordo com o autor, as crianças possuem especificidades e particularidades próprias, sendo que ao longo da infância estas se movem em diferentes subgrupos etários e modificam a sua capacidade de locomoção, de expressão, autonomia, entre outros aspectos. No entanto, Sarmiento (2005) explica que é necessário considerar também as crianças enquanto seres sociais e que por isso também se distribuem nos diferentes espaços da sociedade, como por exemplo, a classe social, a etnia, a cultura, a raça, o gênero e a região onde vivem. Esses fatores, isto é, os diferentes espaços estruturais, são responsáveis por diferenciar as crianças uma das outras, isto é, pela diversidade social das crianças na sociedade.

Em vista do que foi até o momento discutido acerca da infância enquanto categoria social, do tipo geracional, Sarmiento (2005) explica ainda, que a infância ocupa uma posição estrutural, sendo esta definida a partir da relação com as outras categorias geracionais. Assim sendo, é necessário perceber que a infância depende da categoria geracional formada pelos adultos para que seus membros possam sobreviver na sociedade, na medida em que são estes os responsáveis pela provisão de bens necessários, sendo que esta dependência das crianças pelos adultos, consequentemente resulta na relação desigual no que se refere ao poder, status social e rendimento entre crianças e adultos, conforme destacado pelo autor. Por conseguinte, a infância, independente do contexto social ou histórico, devido ao poder exercido pelos adultos sobre as crianças, acaba por ocupar uma posição subalterna frente aos adultos.

A sociologia da infância, portanto, traz para discussão a consideração da existência de variações intrageracionais, recusando, deste modo, uma conceituação que acaba por uniformizar a infância, isto é, que a padroniza, que a unifica em uma única concepção, na medida em que é possível constatar uma pluralidade de infâncias, visto que a infância não é vivida da mesma forma por todas as crianças em uma mesma sociedade e em um mesmo período histórico. A sociologia da infância busca também no plano analítico, considerar os fatores de homogeneidade, como uma categoria social do tipo geracional própria, conforme destacado por Sarmiento (2005).

Por isso a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc. (SARMENTO, 2005, p.371).

Sarmento (2005) e Sarmento e Pinto (1997) explicam que houve no decorrer dos anos uma mudança de paradigmas, na qual, primeiramente considerava-se a lógica da reprodução social, assim como, colocava a criança no papel de destinatária das políticas educativas e das práticas orientadas pelos adultos. Posteriormente, com o surgimento de uma outra perspectiva, que vem no decorrer dos anos sendo cada vez mais discutida, a infância passou a ser considerada como uma categoria social passível de ser analisada em suas relações com a ação e a estrutura social, na qual as crianças passaram a serem vistas e consideradas na sociedade como atores sociais de pleno direito, buscando compreender o mundo de vida destes sujeitos a partir das diferentes e variadas interações simbólicas que estes estabelecem entre si e com os adultos. Deste modo, é possível dizer que esta última perspectiva é a responsável atualmente por nos fazer refletir sobre as concepções de infância e de criança, na qual a infância é considerada enquanto categoria social do tipo geracional, e a criança como ator social de plenos direitos na sociedade. Assim sendo, compreende-se a criança como capaz de produzir culturas e produzir simbolicamente, dotada de capacidade de ação e culturalmente criativa, conforme destacado por Sarmento (2005). Contudo, é imprescindível compreender que as crianças, de acordo com Sarmento e Pinto (1997) sempre existiram nas diferentes sociedades, assim como, a consideração da infância como construção social existe desde os séculos XVII e XVIII, sendo que tais aspectos foram sendo, no decorrer dos anos, cada vez mais estudados e discutidos.

No entanto, apesar deste crescente interesse pela criança e pela infância percebido ao longo do tempo, ainda nos dias atuais, de acordo com Kramer (1999, 2000) é possível encontrar diferentes contradições no que envolvem a criança e a infância na sociedade, principalmente no que se refere ao fato de se haver atualmente um imenso conhecimento teórico avançado sobre a infância, ao mesmo tempo em que se percebe a incapacidade, muitas vezes, dos adultos lidarem com as populações infantis e juvenis, conforme destacado pela autora.

A esse respeito, Sarmento e Pinto (1997) exemplificam algumas formas paradoxais com as quais as crianças e a infância são tratadas na sociedade atual, na medida em que relatam que por meio de suas investigações perceberam que as crianças são cada vez mais

consideradas na sociedade, quando se diminui o seu peso no conjunto da população, isto é, as crianças são cada vez mais consideradas na sociedade quando existem em menor número. Outro fator paradoxal, citado por Sarmento e Pinto (1997) surgiu por meio da aprovação da Convenção dos Direitos da Criança, a partir do qual estes sujeitos tiveram assegurados uma série de direitos fundamentais e próprios. Contudo este documento não foi suficiente para que fossem garantidas às crianças uma melhoria em suas condições de vida, mas pelo contrário, cresceram consideravelmente os fatores que fazem das crianças o grupo etário em que há mais marcados os indicadores de pobreza, assim como, aumentaram os aspectos que demonstravam que as crianças são mais vulneráveis às situações específicas de opressão e afetação de suas condições de vida.

O fato dos adultos desejarem e gostarem das crianças, ao mesmo tempo em que produzem menos crianças e disponibilizam menos tempo e espaço para elas, assim como, no fato dos adultos valorizarem a espontaneidade das crianças, mas submeterem-nas cada vez mais às regras das instituições, também exprime o caráter paradoxal da infância, de acordo com Sarmento e Pinto (1997). Além destes aspectos, o fato dos adultos destacarem que deve ser dada à criança a prioridade, ao mesmo tempo em que estas são, muitas vezes, excluídas das decisões políticas e econômicas, assim como, no fato dos adultos acreditarem na importância das crianças serem educadas para a liberdade e democracia, ao mesmo tempo em que a organização social dos serviços para a infância envolve o controle e a disciplina destas consiste em outros aspectos também contraditórios encontrados na sociedade atual.

A infância é na maioria das vezes, percebida pelos adultos a partir de uma visão negativa, isto é, é percebida mais pelos traços de negatividade, do que pela definição de conteúdos, biológicos ou simbólicos, específicos, conforme destacado por Sarmento (2005). Deste modo, para o autor, a criança geralmente é percebida como o não adulto, e conseqüentemente este olhar adultocêntrico em relação à infância, atribui maior importância aos aspectos ausentes, à incompletude ou ainda a negação das características de um ser humano ‘completo’, o que, por conseguinte faz com que o adulto passe a não compreender e não observar aquilo que a criança é no tempo presente.

Desta forma, torna-se essencial que o professor, em face dessa negatividade compreenda que, “a nossa prática necessita centrar não no que falta, no que carece, mas no que a criança apresenta, se não conhecemos o que ela tem, não saberemos o que ela é” (ALGEBAILLE, 2008, p.124). Ainda a esse respeito, Vasconcelos, Amorim, Anjos e Ferreira

(2003) destacam a importância de se compreender a incompletude, muitas vezes das crianças, como virtude, isto é, perceber a ausência de determinados aspectos na criança como um elemento capaz de proporcionar outras experiências a estas, como o fato citado pelas autoras, da incompletude motora apresentada pelos bebês, que pode ser um fator primordial para a prolongação de um episódio de interação entre as crianças pequenas, ou ainda, responsável pelo surgimento de novas interações entre estas. Ou seja, é preciso que os adultos passem a desenvolver novas concepções acerca da criança, desenraizando concepções nas quais esta é vista pelas suas fragilidades e/ou por suas incompletudes, conforme elucidado por Ferreira e Barros (2013).

No que se refere às instituições escolares, Sarmiento e Pinto (1997) explicam que os paradoxos da infância, na maioria das vezes, são apresentados por meio de uma visão dos comportamentos considerados “ideais” para as crianças, estando pautadas nestas visões paradoxais da infância que os adultos possuem. Sarmiento e Pinto (1997) corroboram com esta compreensão, ao explicarem que as crianças são importantes na sociedade, assim como, são sem importância, isto é, os autores exemplificam esta consideração destacando que os adultos, muitas vezes, esperam que as crianças se comportem como crianças, no entanto, acabam criticando-as em suas infantilidades, desejam que elas brinquem quando lhes é dito para brincar, contudo, não compreendem o porquê estas não pensam em parar de brincar quando lhes é dito para parar, almejam que as crianças pensem por si próprias, porém as criticam em suas soluções originais para os problemas, dentre outras situações corriqueiras que demonstram os paradoxos que envolvem a criança e a infância.

A questão paradoxal da infância gera diversos questionamentos para aqueles que almejam trabalhar com esse público infantil, assim como, gera indagações para todos os indivíduos que estão atentos à questão da criança e da infância, sejam estes pesquisadores, pais, professores, educadores, teóricos, entre outros. Deste modo, Kramer (2000) faz um levantamento de alguns dos principais pontos que devem ser refletidos acerca da criança e da infância, sendo que por considerar estes questionamentos de extrema relevância, citamo-los a seguir:

Como respeitar os direitos de cidadania das crianças? Como propiciar que deixem de ser infans (aquele que não fala), para que adquiram voz e poder num contexto que, de um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, de outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? (KRAMER, 2000, p.5).

A compreensão destes aspectos paradoxais da infância torna-se essencialmente importante para discutir e refletir a infância e a criança na sociedade atual. Muitas vezes, aquilo que é discutido na teoria não é aplicado na prática, sendo este um dos aspectos que buscar-se-á apreender por meio da coleta de dados e da pesquisa que aqui está sendo desenvolvida e que posteriormente será discutida. Compreender as concepções de criança e a infância, assim como as problemáticas que as envolvem, por meio de uma abordagem teórica e prática é essencial para discutir como estas diferentes concepções podem interferir no desenvolvimento e na condução das práticas pedagógicas dos sujeitos que estão constantemente trabalhando com este público infantil. Conforme visto acima, a escola, e conseqüentemente os professores, muitas vezes acabam por apresentar visões comportamentais das crianças baseadas nestas visões paradoxais da infância, tornando-se imprescindível uma discussão crítica em relação a tais aspectos.

Uma questão essencial de ser discutida neste momento é a consideração da participação da criança na sociedade, visto que sabemos que o direito a participação das crianças nos diversos âmbitos muitas vezes é negado. Para Sarmiento e Pinto (1997) a participação da criança na sociedade é muitas vezes objeto de controvérsia social, na medida em que há a existência, muitas vezes, de uma visão paternalista em que se acredita que as crianças necessitam de proteção devido a serem incapazes de agir com maturidade por si próprias, devido a habitarem um mundo cheio de perigos e obstáculos. Assim sendo, de acordo com os autores, a participação, assim como, a autonomia da criança é incompatível com a proteção necessária ao desenvolvimento da criança. Tal compreensão paternalista das crianças faz com que a elas seja negado o estatuto de atores sociais, o que conseqüentemente as tornam destinatárias das medidas protetoras dos adultos, sendo estes últimos considerados sábios, racionais e maduros.

Ferreira e Barros (2013) evidenciam que com o passar dos anos, apesar das crianças terem passado a ocupar um lugar de destaque, assim como, de exercerem papéis mais visíveis na sociedade, não obtiveram, na prática, grande parte de seus direitos sociais assegurados. Para os autores é essencial que se considere as crianças enquanto atores sociais de plenos direitos, sendo fundamental perceber que estas são capazes de agir no mundo, de produzir culturas e de construir seus mundos sociais, na medida em que, não apenas recebem a cultura, mas a transformam, assim como, são capazes de ensinar muitas coisas aos adultos a partir de suas interações.

Conforme Sarmiento e Pinto (1997), a consideração da atribuição do direito de participação social às crianças permite a compreensão de uma infância enquanto categoria social constituída por atores sociais de pleno direito, enquanto que a compreensão apenas da necessidade de proteção e a criança como destinatária apenas de cuidados sociais específicos, faz com que à criança não seja reconhecido o estatuto de atores sociais e que não seja a elas atribuído o direito de participação social e à partilha da decisão nos seus mundos de vida.

A criança atualmente, conforme foi possível constatar até este momento, é percebida, por meio dos diversos estudos desenvolvidos, nas mais diversas áreas do conhecimento, como um ator social de pleno direito. Isto é, esta não é mais compreendida como um sujeito incompleto, ou ainda, como um componente acessório ou meio da sociedade dos adultos. Ao se reconhecer estes aspectos, é necessário considerar a criança como capaz de produzir simbolicamente, assim como, de produzir culturas próprias por meio do desenvolvimento de suas representações e crenças em sistemas organizados, conforme é mencionado por Pinto e Sarmiento (1997). A esse respeito, Kramer (2000) defende uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância, isto é, que compreende seu poder de imaginação, de fantasia, de criação, assim como, a percebe como crianças cidadãs, que produzem cultura ao mesmo tempo em que são nela produzidas e que possuem um olhar crítico sobre o mundo e a sociedade que vivem.

A consideração das crianças enquanto atores sociais implica na compreensão destas enquanto sujeitos ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem também para a produção do mundo adulto, assim como afirmado por Corsaro (1997), citado por Delgado e Muller (2005). Desta forma, a criança é capaz de produzir cultura, produzir simbolicamente, interagir na sociedade e atribuir sentidos às suas ações. No entanto, ao compreender estes aspectos, torna-se necessário, de acordo com Sarmiento e Pinto (1997) e Delgado e Muller (2005), que os pesquisadores responsáveis pelo desenvolvimento dos estudos da infância, ao reconhecerem o papel de atores sociais das crianças, atribuam grande relevância a auscultação da voz destas, isto é, que considerem os pontos de vista apresentados pelas crianças, não centrando seus olhares, desta forma, apenas no ponto de vista dos adultos.

De acordo com Corsaro (1997), citado por Delgado e Muller (2005), é essencial considerar as adaptações e internalizações dos processos de socialização, assim como dos processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizadas pelas crianças. Tal compreensão, de acordo com as autoras, acaba por considerar a importância do coletivo, isto

é, como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com os seus pares, o que conseqüentemente nega o conceito de criança apenas como receptora passiva da cultura dos adultos. Desta forma, é possível compreender que a concepção que envolve a criança atual, a considera como cidadã, inteligente, competente, com direito a voz e a ser ouvida, um sujeito de direitos, conforme destacado por Andrade (2010).

Corsaro (2009) discorre muito em relação à reprodução interpretativa, em que explica que este termo por ele utilizado na Sociologia da Infância tem como finalidade a compreensão de que as crianças são ativas, na medida em que produzem culturas, sendo que estas não são meramente uma simples imitação dos adultos. Deste modo, as crianças absorvem de forma criativa as informações advindas do mundo adulto, para assim produzir suas próprias e singulares culturas. Assim sendo, a palavra reprodução expressa o fato de que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas também contribuem de forma ativa para a produção e transformação cultural na sociedade. Em contrapartida, a palavra interpretativa exprime o fato de que as crianças criam e participam ativamente de suas culturas de pares através da apropriação de informações do mundo adulto de modo a suprir seus interesses enquanto crianças, isto é, as crianças não apenas imitam os modelos adultos, mas o enriquecem e o inovam constantemente de forma a atender seus próprios interesses.

Fernandes (2008) contribui também para essa reflexão na medida em que para ela, as crianças desenvolvem diariamente diversas interações com os sujeitos a sua volta, tanto no que diz respeito aos seus pares, quanto com outros integrantes de seu convívio social. Deste modo, de acordo com a autora, respaldada nas concepções de Corsaro (1997), a socialização das crianças consiste em um processo de apropriação e de inovação, visto que estas não reproduzem apenas o mundo social, mas sim, produzem significações individuais e coletivas do mundo e da sociedade que habitam, ou seja, elas também contribuem para a produção e transformação da sociedade, não sendo, deste modo, receptoras passivas da cultura dos adultos. A criança é assim “capaz de produzir cultura, de construir juntamente com os outros grupos geracionais as relações sociais, capacitada a não somente interferir socialmente, mas transformar” (FERNANDES, 2008, p.4), ou seja, dotada de capacidade de ação social.

À vista disso, Sarmiento (2005) salienta o fato das crianças possuírem um papel ativo na sociedade, no qual estas não apenas recebem passivamente uma cultura construída pelos adultos que as confere um lugar e papéis sociais, mas intervém ativamente sobre esta, realizando transformações nesta cultura, isto é, as crianças não reproduzem apenas a cultura,

mas a transformam, na medida em que estas são sujeitos ativos e não meramente passivos da sociedade, fato este que é explicado pelo autor em questão ao expor que:

[...] as crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. (SARMENTO, 2005, p.21).

As culturas da infância, de acordo com Sarmiento (2005), para serem interpretadas e investigadas devem necessariamente considerar as condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem, isto é, estas não devem ser percebidas no vazio social, na medida em que são construídas por meio das interações travadas diariamente pelas crianças com seus pares e com os adultos, nos jogos, nas brincadeiras, na utilização de suas capacidades expressivas (verbal, gestual, etc.), entre outros aspectos.

Portanto, considerar as crianças como atores sociais implica no reconhecimento da capacidade destas em: receber, criar, modificar e produzir culturas; produzir simbolicamente; atribuir sentidos às suas ações; construir conhecimentos e formas de apreensão do mundo específico e distinto dos adultos; interagir de forma ativa na sociedade; possuir voz ativa em diálogos e nas tomadas de decisões democráticas. Em contrapartida é necessário considerar a infância, assim como destacado por Fernandes (2008) não como um fenômeno natural, mas sim, como uma construção social, que conseqüentemente possui uma localização temporal e espacial, estando constantemente em movimento, mantendo-se em permanente construção. A infância, desta forma, é transformada ao longo do tempo e das diferentes sociedades, e por isso é possível constatar a existência de uma pluralidade de infâncias, que se distinguem a cada contexto sócio-cultural, não sendo mais possível, nos dias atuais, considerar que a infância é apenas uma fase a ser vivida de forma igual por todas as crianças, assim como, não é possível conceituar a criança como um ser que recebe passivamente a cultura e que necessita ser preenchida pelos adultos (tabula rasa), para que assim possa atuar de forma ativa na sociedade, conforme destacado por Fernandes (2008).

A criança e a infância nos dias atuais não são tratadas de forma universal, isto é, não há apenas um tipo de criança, e um tipo de infância, mas sim “há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser” (DAHLBERG, MOSS & PENSE, 2003, p.63, *apud* ANDRADE, 2010, p.62). A

esse respeito, Sarmiento e Pinto (1997) contribuem ao citar Bob Franklin (1995, p.7) que explica que a infância não é uma experiência universal, visto que esta é diferentemente construída e exprime as diferenças individuais referente a inserção da criança de gênero, classe, etnia e história. Assim sendo, de acordo com os referidos autores, diferentes culturas, assim como, as histórias individuais de cada sujeito, são responsáveis por construir diferentes mundos da infância. Diante disso, a infância deve ser compreendida enquanto construção social, não natural e nem universal, levando-se em consideração, para sua análise, suas especificidades, isto é, as cenas, contextos e identidades nas quais estas estão imersas, conforme destacado por Fernandes e Braga (2013).

Contudo é essencial destacar, conforme Andrade (2010), que as concepções de infância são desenvolvidas no percurso da história, e que a noção de infância está sempre em um processo de mudança e de transformação, mantendo-se sempre como uma categoria social, com características específicas e particularidades próprias.

Desta forma, é possível constatar que a Sociologia da Infância trouxe diversas contribuições para a reflexão e discussão em torno da infância e da criança, rompendo, de acordo com Andrade (2010), com uma perspectiva que compreendia a criança como um ser frágil, inocente, dependente e incapaz, trazendo assim, uma nova concepção que considera a criança um sujeito forte, competente, ativo, com potencialidades, coconstrutor de conhecimento, identidade e de cultura, assim como um sujeito que aprende e constrói conhecimentos no processo de interação social.

A infância é, portanto, uma construção social, sendo esta sempre contextualizada de acordo com o tempo, local e cultura, e variando de acordo com a classe, gênero e condições socioeconômicas. Desta forma, é possível compreender, assim como já citado anteriormente, que não existe uma infância natural e nem universal, assim como, não existe uma criança natural ou universal, mas sim, diversas infâncias e crianças coexistindo ao mesmo tempo em uma mesma sociedade.

2.2 O que dizem os documentos oficiais sobre a criança e a infância na educação infantil: qual a concepção de criança e infância que deve nortear o trabalho pedagógico

A partir da discussão desenvolvida até este momento, consideramos de extrema importância discorrer um pouco sobre as concepções de criança e infância que norteiam o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, importância esta que pode ser justificada, devido à discussão que será posteriormente desenvolvida com base nos dados levantados a partir de uma instituição de Educação Infantil pública. Deste modo, serão expostas as principais concepções de criança e infância presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diretriz Municipal da Educação do município de Colombo, Regimento Escolar e Projeto Político e Pedagógico da Instituição em que a pesquisa foi desenvolvida.

Conforme se sabe, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil tem caráter mandatório, sendo estas desenvolvidas com a finalidade de:

[...] orientar a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (BRASIL, 2009, p.3).

Assim como destacado acima, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil tem como um de seus objetivos, orientar as instituições de Educação Infantil para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, devendo este último estar em consonância com as concepções de criança e infância apresentadas. Ressaltamos este aspecto, devido a se considerar de extrema importância primeiramente compreender as concepções de criança e infância presentes nas Diretrizes Nacionais para esta primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), para que assim se possa ter subsídios para analisar as concepções de criança e infância que norteiam o trabalho da instituição de ensino em que a pesquisa foi desenvolvida e que se encontram presentes na Diretriz Municipal da Educação, Projeto Político Pedagógico e Regimento escolar desta.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) em seu artigo 29, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, tanto no que diz respeito aos seus aspectos físicos e intelectuais, assim como, nos aspectos sociais, complementando a ação da família e da comunidade, fator este também destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Esse documento explicita que as creches e pré-escolas possuem um lugar bem determinado, assim como, possuem um caráter próprio,

institucional e educacional, distinto deste modo, dos contextos domésticos, dos programas alternativos à educação de crianças ou ainda da educação não formal, conforme destacado:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009, p.4).

Compreende-se, deste modo, que a Educação Infantil não possui mais um caráter predominantemente assistencialista, mas sim um caráter educacional em que o educar e o cuidar tornam-se indissociáveis, sendo o cuidado e a educação de qualidade um direito constitucional reconhecido para todas as crianças de zero a cinco anos de idade. Isto quer dizer que, na primeira etapa da Educação Básica, é necessário educar cuidando, na medida em que ao mesmo tempo em que o professor acolhe e garante cuidado e segurança, também fomenta a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil, ou seja:

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2009, p.09)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) consideram ainda a importância, nesta primeira etapa da educação básica, de se compreender que as crianças, neste momento de suas vidas, possuem um modo bastante peculiar e próprio de vivenciar e apreender o mundo, de construir conhecimentos, de se expressarem, de interagirem com seus pares e com os adultos, de manifestarem seus desejos e curiosidades, o que conseqüentemente nos remete à compreensão da criança enquanto um sujeito de direitos, com vez e voz tanto na instituição de ensino, como na sociedade em geral, conforme explicitado:

[...] cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. (BRASIL, 2009, p.5).

A criança, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), não é compreendida como uma tábula rasa, isto é, como um “vir a ser” que deve ser preenchida de conhecimentos necessários para a sua formação, conforme destacado por Andrade (2010),

mas sim, como um sujeito que possui experiências e saberes, o que demanda um currículo na Educação Infantil que busque articular tais experiências e saberes do público infantil com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Além disso, a criança é ainda considerada como central no planejamento a ser desenvolvido pelo professor, sendo considerada um sujeito histórico e de direitos que “se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (BRASIL, 2009, p.6).

A criança é percebida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) como produtora de cultura, como um sujeito ativo e capaz, que “faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p.7). Deste modo, de acordo com tal documento, a criança desde que nasce busca constantemente atribuir significado a sua experiência, sendo que neste processo ela busca conhecer tanto o mundo material, como o mundo social, o que faz com que ela amplie progressivamente sua curiosidade e inquietações. Desse processo resulta cada vez mais novas aprendizagens propiciadas a partir das interações que a criança estabelece, assim como, pelas mediações desenvolvidas pelos adultos. Além disso, a criança busca diariamente testar de algum modo as significações que constrói sobre o mundo, sociedade, ou sobre si mesma, modificando e transformando estas significações continuamente em cada interação, seja com os adultos e crianças, ou ainda, com os objetos.

Conforme é possível perceber, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) consideram que as crianças, desde a mais tenra idade, a partir das interações que desenvolvem com os adultos, crianças e sociedade, vão construindo as culturas infantis. Assim como já destacado anteriormente, este documento percebe as crianças como sujeitos dotados de capacidade social, na medida em que estas produzem significações individuais e coletivas do mundo, da sociedade, e da cultura em que estão imersas, não se constituindo apenas em reprodutoras passivas da cultura dos adultos.

Outro fator que se considera de extrema relevância em se destacar, diz respeito aos princípios básicos para a primeira etapa da Educação Básica que são explicitados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), na medida em que também

é possível perceber qual a concepção de criança que deve nortear o trabalho pedagógico com o público infantil.

O primeiro princípio destacado são os éticos, nos quais é possível constatar que a criança é considerada ativa, na medida em que deve-se se assegurar que esta tenha a possibilidade de manifestar seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, assim como, as instituições de Educação Infantil devem valorizar suas produções (individuais e coletivas) e trabalhar no sentido de se desenvolver na criança autonomia para que esta possa escolher as brincadeiras e atividades que deseja desenvolver. Já o segundo princípio são os políticos em que é destacado que a Educação Infantil deve promover práticas educativas que permitam que as crianças participem ativamente, que seja assegurada uma educação que contribua para que estas desenvolvam visões críticas, assim como, que lhes seja oportunizado um ambiente no qual estas possam expressar seus sentimentos, ideias e questionamentos. Além disso, explicitam ainda a importância de se criar condições para que as crianças aprendam a opinar e considerar os sentimentos e a opinião dos outros indivíduos. O terceiro diz respeito aos princípios estéticos, nos quais é ressaltado a importância de se haver o desenvolvimento de uma sensibilidade que propicie a valorização do ato criador das crianças, assim como, lhes garantam a participação em variadas experiências. Além disso, as instituições de Educação Infantil devem ser organizadas de forma a criar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes e que desafiem os saberes que as crianças já possuem, para que assim, estas possam progressivamente ir adquirindo e construindo novas aprendizagens por meio de uma atuação participativa, na qual, as crianças possam “se expressar, comunicar e criar, organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam” (BRASIL, 2009, p.9).

Conforme foi possível perceber a criança, não é considerada um sujeito incompleto, ingênuo, incapaz ou ainda, uma tábula rasa, mais sim um sujeito de plenos direitos na sociedade, na medida em que é capaz de produzir culturas e produzir simbolicamente, capaz de manifestar seus interesses, desejos e curiosidades, de participar ativamente na sociedade, de opinar e criar, de possuir visões críticas, de possuir conhecimentos construídos com base em suas interações com o meio ambiente, sociedade e sujeitos (adultos e crianças) e que vão sendo cotidianamente aprofundados, ou seja, a criança é percebida como um “sujeito dotado de ação e culturalmente criativo”, conforme destacado por Sarmiento (2005).

Desta forma, considerando a concepção de criança e infância que até este momento foi destacada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), é imprescindível que se compreenda que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como finalidade:

[...] promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimento e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p.09).

Assim sendo, compreende-se que de acordo com este documento, as instituições de Educação Infantil devem ter claro que sua principal finalidade é o desenvolvimento integral da criança (aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais), assim como também mencionado na LDB (Lei 9.494/96) em seu artigo 29. Além disso, é necessário destacar também que as crianças possuem direitos assegurados quanto à proteção, provisão, participação na vida social e cultural, de ser respeitada, e ainda, de ter liberdade para se expressar individualmente, conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Devido a estes aspectos, as instituições de Educação Infantil devem permitir a participação, a expressão, a criação e a manifestação das crianças, assim como, levar em consideração seus principais interesses.

Conforme visto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) demonstram a necessidade de se perceber a criança como uma pessoa inteira em que seus aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos se integram, embora estes estejam em constante mudança ao decorrer dos anos. Desta forma, de acordo com este documento, é necessário que as instituições de Educação Infantil, desconsiderem os procedimentos que acabam por não reconhecerem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, assim como, que suprimam as atividades que não são significativas às crianças, ou ainda, aquelas que são puramente mecânicas, dando espaço para que sejam valorizadas atividades lúdicas, as brincadeiras, e as culturas infantis.

Assim como já destacado, é possível constatar que a criança é percebida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) como o sujeito central do planejamento e da prática pedagógica. Além disso, a avaliação desenvolvida nesta primeira etapa da Educação Básica também considera a criança como central, na medida em que tem como finalidade a reflexão sobre a prática pedagógica do professor, com vistas ao desenvolvimento de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Deste modo, a avaliação na Educação Infantil deve levar o professor a refletir e a repensar sobre os

aspectos que estão contribuindo, ou ainda dificultando o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, assim como, de suas possibilidades de expressão, na medida em que isso contribui de forma significativa para que o professor possa compreender de forma mais ampla a criança e assim propor melhorias no trabalho pedagógico desenvolvido.

Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. (BRASIL, 2009, p.17).

Portanto, é possível perceber que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) consideram a criança como central em todo processo da Educação infantil, seja no planejamento, na proposta curricular, ou ainda, na avaliação. Além disso, destaca-se a criança como possuidora de saberes e experiências, sendo necessária a articulação entre estes saberes, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, com vistas ao desenvolvimento integral da criança. A criança é percebida assim, como um sujeito histórico, de direitos, ativo e produtor de culturas, conforme é possível perceber no artigo 4º, da resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009.

Conforme foi sendo realizada a leitura e análise da concepção de criança e infância explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), sentimos também a necessidade de verificar o que diz a Diretriz Municipal da Educação⁵ (2012) do município de Colombo, na medida em que a pesquisa que embasou o desenvolvimento deste trabalho foi desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil localizada neste município, e daí a necessidade de se compreender a concepção de criança e infância presente neste documento.

De acordo com a Diretriz Municipal da Educação (2012), sua elaboração teve como principal respaldo os princípios, fundamentos e procedimentos que foram definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o que quer dizer que este documento encontra-se também, ou ainda deve-se encontrar, de acordo com o que é exposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que acima foi destacada.

⁵ A Diretriz Municipal da Educação é voltada tanto para a Educação infantil, como para a primeira fase do Ensino Fundamental, sendo este documento subdividido entre estas duas etapas da Educação Básica.

É possível constatar que a Diretriz Municipal da Educação (2012) possui concepções de criança e infância que já foram discutidas anteriormente com base na sociologia da infância, isto é, tanto a forma de se compreender a criança, como a forma de se conceber a infância estão de acordo com as concepções vigentes na sociedade. Deste modo, a infância é compreendida no plural, na medida em que o documento afirma a não existência de uma concepção única de infância, mais sim, “uma diversidade de concepções que influenciam a forma como cada sociedade, comunidade ou grupo se relaciona com as crianças”. (COLOMBO, 2012, p.11).

Além disso, o documento em questão traz exemplos de formas distintas de se conceber a criança e a infância, que muitas vezes encontram-se presentes nos discursos de indivíduos na sociedade ao se discutir sobre este assunto, desta forma explicam que:

Alguns entendem a infância como condição natural, biológica, que caracteriza as crianças como distintas dos adultos, mas as veem como iguais entre si. Percebem unidade no jeito de ser e de agir de qualquer criança, independente do tempo histórico, da localidade e das condições sociais e econômicas em que vive. Outros veem a infância como uma construção social e histórica, estando às crianças sujeitas a influências das tradições e costumes do seu grupo social, de seu pertencimento étnico, religioso e de gênero, e das condições socioeconômicas nas quais estão inseridas. Para estes, existem diversas maneiras de ser criança, as quais dependem de suas condições concretas de existência. (COLOMBO, 2012, p.11).

Assim como é possível perceber, a segunda forma de perceber a criança e a infância na sociedade está em consonância com o que muito foi discutido até este momento, isto é, a infância enquanto categoria social e histórica. Além disso, a Diretriz Municipal da Educação (2012) menciona o fato de que nos dias atuais, as legislações reforçam a concepção de criança como um ser atuante e de direitos, como é o caso da Constituição Brasileira (artigo 205) e a LDB (artigo 2). Diante disso, o documento afirma que é necessário compreender a criança enquanto um ser histórico e culturalmente contextualizado, em que a diversidade desta, seja ela biológica, cultural ou cognitiva necessita ser considerada e respeitada. Assim sendo, a criança é vista como um “sujeito com identidade própria, em processo de desenvolvimento em todas as dimensões humanas: afetiva, social, cognitiva, psicológica, motora, lúdica ou expressiva” (COLOMBO, 2012, p.12). Contudo, embora se perceba a infância enquanto categoria social e histórica, e apesar de ser mencionada a criança enquanto um ser atuante e de direitos, em momento algum a Diretriz Municipal da Educação (2012) considera a criança enquanto produtora de cultura, apesar de destacar a participação na cultura da criança por meio do brincar.

Outra ideia que também tem respaldo nas Diretrizes Nacionais é a indissociabilidade entre educar e cuidar. De acordo com o documento municipal, não é possível essa dissociação na medida em que o desenvolvimento da criança depende de aprendizagens realizadas através das interações estabelecidas com o outro, em que, ao mesmo tempo, acabam por influenciar e potencializar o desenvolvimento individual e a construção de um ser cultural. Além disso, torna-se perceptível por meio da Diretriz Municipal da Educação (2012), que a Educação Infantil deve contribuir para o desenvolvimento global da criança, considerando-a em todas as suas dimensões, isto é, suas necessidades físicas, sociais, intelectuais e psicológicas, e consequentemente promovendo e ampliando seus saberes e experiências, e daí a necessidade de educar cuidando. De forma a garantir estes aspectos, o documento municipal destaca ainda o fato das instituições de Educação Infantil se constituírem em um ambiente de socializações e interações das crianças com outras crianças e das crianças com os adultos, devendo ser assegurado a estas, “espaços de brincadeiras, curiosidade, lúdico, acolhimento, construção da identidade, interações de crianças maiores com os menores, das crianças com os adultos e com a família”. (COLOMBO, 2012, p.13).

Já no que diz respeito à avaliação a ser desenvolvida na Educação Infantil destacada pela Diretriz Municipal de Educação (2012) constata-se que sua concepção encontra-se respaldada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Deste modo, o documento municipal destaca que a avaliação, nesta etapa da Educação Básica, é desenvolvida a partir do acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, não tendo a finalidade de promoção, mesmo que para o acesso ao Ensino Fundamental. A avaliação, desta forma, permite que os educadores possam refletir sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, na medida em que ao se observar diariamente a criança, os educadores podem conhecer seu desenvolvimento, seus avanços, dificuldades e conquistas, além de que a avaliação permite que o educador reflita sobre o trabalho que está desenvolvendo, isto é, de sua prática pedagógica, de forma a propor melhorias que possam contribuir cada vez mais para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, é essencial destacar que a Diretriz Municipal de Educação (2012) percebe a criança, neste momento da avaliação, como um sujeito ativo e de direitos, na medida em que considera a essencialidade da criança poder acompanhar seu processo de desenvolvimento, de forma a conhecer suas dificuldades, seus avanços e suas conquistas, conforme destaca:

O fundamental, em qualquer maneira de registro que o educador venha a escolher, é que a mesma permita captar a singularidade, vivida pelas crianças, com suas peculiaridades e aspectos inusitados, bem como conseguir revelar os seus processos

de aprendizagem e desenvolvimento. A avaliação deve permitir que as próprias crianças acompanhem suas conquistas, dificuldades e possibilidades ao longo de seu processo de desenvolvimento e construção do conhecimento. (COLOMBO, 2012, p.20).

Conforme foi possível perceber até este momento, ambas as diretrizes trazem os mesmos aspectos que devem ser considerados na Educação Infantil, além de possuírem a mesma concepção atual de criança e infância, isto é, a criança enquanto ator social, um sujeito histórico e social de plenos direitos na sociedade, assim como, a infância enquanto categoria social e plural. O único aspecto que houve distinção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) para a Diretriz Municipal da Educação (2012) foi a consideração da criança enquanto produtora de cultura, posto que enquanto a primeira ressaltou de forma aprofundada essa discussão, a segunda apenas destacou a participação da criança na cultura por meio da brincadeira, sem explicar como a criança participa desta cultura, isto é, a criança participa apenas adentrando na cultura dos adultos, ou ainda, a criança participa recebendo e transformando a cultura de acordo com seus interesses e necessidades?

Em contrapartida, o Projeto Político Pedagógico da instituição, de acordo com o Regimento Escolar (2013), deve ser elaborado coletivamente observando os princípios democráticos, tendo de ser submetido à aprovação do Conselho Escolar. Deste modo, compreende-se que o Conselho Escolar tem, como principal atribuição, a aprovação, o acompanhamento e a efetivação do Projeto Político e Pedagógico do CMEI, sendo o Conselho Escolar composto por representantes da comunidade escolar e representantes de movimentos sociais, sendo este presidido pelo diretor da instituição, conforme artigos 4º, 11º e 13º, deste Regimento.

Conforme foi possível perceber, o Projeto Político Pedagógico do CMEI em que a pesquisa foi desenvolvida, apesar do Regimento Escolar mencionar o fato de que este deve ser desenvolvido de forma coletiva, isto é, ser constituído por meio do diálogo e da discussão entre os diferentes segmentos da comunidade escolar com a finalidade de refletir, discutir, organizar e planejar o trabalho pedagógico, traçando objetivos, propondo metas e ações que a instituição deseja alcançar, sua leitura nos traz indícios que permitem compreender que o documento não foi desenvolvido desta forma, e que, portanto, acaba por não cumprir com sua função de orientar o trabalho que está sendo desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil. Essa compreensão pode ser justificada devido a percebermos que a Projeto Político e

Pedagógico do CMEI consiste em praticamente uma cópia das concepções que foram expostas pela Diretriz Municipal de Educação (2012) e que foram discutidas anteriormente.

Por fim, o Regimento Escolar (2013), assim como as demais legislações até aqui mencionadas, também considera a criança enquanto sujeito, na medida em que demonstra em vários momentos a necessidade do CMEI em respeitar a diversidade, a pluralidade cultural e as peculiaridades de cada criança no processo de ensino aprendizagem, assim como, torna-se indispensável que seja propiciada a esta, uma formação ética, com o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico pela criança, com a finalidade do exercício consciente da cidadania (Art.36). Além disso, esse documento também considera a necessidade de que o cuidar e o educar sejam considerados processos indissociáveis no cotidiano da criança (Art.34), assim como, deve ser assegurada a ela ações que venham a contribuir de forma significativa para seu desenvolvimento integral (Art. 32).

É interessante destacar que devido o Regimento Escolar ser um documento que vem a definir a organização administrativa, didática e pedagógica da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, explicitando as responsabilidades, atribuições e direitos de cada um dos sujeitos da instituição, de modo a organizar as ações que devem ser desenvolvidas e que foram previamente previstas e discutidas no Projeto Político e Pedagógico, este não discorre profundamente em relação à concepção de criança e infância, na medida em que estes aspectos já foram mencionados e discutidos no Projeto Político e Pedagógico.

Desta forma, conforme visto até este momento, buscamos discorrer acerca das concepções de criança e infância por meio de uma perspectiva histórica e contemporânea, por isso, no próximo capítulo, portanto, apresentaremos as análises desenvolvidas a partir dos dados coletados juntamente as educadoras da instituição de ensino e com base nas observações, visitas e acompanhamento da prática pedagógica destas. Buscaremos assim, destacar as concepções de criança e infância que as educadoras possuem, assim como buscar perceber como estas consequentemente influenciam e interferem em sua prática pedagógica.

3. CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Assim como muito foi enfatizado nos capítulos anteriores, neste momento buscaremos analisar e discutir as concepções de criança e infância na Educação Infantil, sendo tais concepções apreendidas principalmente por meio dos discursos, práticas e formas de organização do espaço/tempo da instituição na qual esta pesquisa foi desenvolvida. Deste modo, torna-se essencial a busca pela compreensão de como a criança e a infância são compreendidas pelos diferentes sujeitos que participaram desta pesquisa, de forma a apreender se as crianças são percebidas como sujeitos sociais e assim lhes é garantido o direito de participação social, ou ainda, se são vistas em seu papel secundário, no qual a criança passa a ser percebida a partir de uma imagem angelical “que a considera como um ser puro, sem consciência e sem voz nos processos sociais, políticos e econômicos, incapazes de opinar e de se expressar, imatura para responsabilidades e sem direito de expor seus próprios desejos” (MAIA, 2012, p.91).

A discussão que neste momento será desenvolvida torna-se essencial e necessária para a reflexão de como a compreensão do sujeito da ação educativa pelos professores pode consequentemente interferir no modo de desenvolvimento e condução de suas práticas pedagógicas, sendo fundamental que os professores, na Educação Infantil, busquem constantemente rever criticamente a concepção de criança, infância da qual se orientam.

Destacamos a necessidade de os professores pensarem e refletirem acerca de suas concepções de criança e infância, devido a muitas vezes, estes desenvolverem uma imagem idealizada a respeito da criança com a qual estão cotidianamente desenvolvendo práticas de educar e cuidar, visto que em virtude desta imagem idealizada da criança, o professor deixa de olhar e perceber o aluno concreto, isto é, o aluno real que se encontra na instituição de ensino. Além disso, conforme é destacado por Tosatto e Portilho (2014) a forma como o professor compreende a criança consequentemente reflete no lugar em que esta ocupará na instituição de Educação Infantil, assim como, em suas práticas pedagógicas, o que consequentemente torna a discussão que será travada neste momento cada vez mais importante.

3.1 O espaço como transmissor da concepção de criança e infância

Conforme já exposto no decorrer deste trabalho, objetiva-se discutir as concepções de criança e infância que orientam o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição de Educação Infantil na qual esta pesquisa foi desenvolvida. Deste modo, por acreditarmos que a forma de organização do espaço e do tempo, desenvolvido pelos adultos que estão cotidianamente trabalhando com este público infantil, traz elementos passíveis de serem estudados de modo a se compreender também a concepção de criança e de infância implícitos nestes, na medida em que se pode questionar: o espaço é pensado para e com a criança? A organização deste espaço é pensado para o desenvolvimento das crianças? Este espaço assegura as diferentes formas de brincar das crianças, ou é um espaço que favorece ao professor o disciplinamento das crianças? É um espaço que permite reconhecer as crianças como sujeitos ativos? Quais as intencionalidades dos adultos ao organizarem o espaço de uma determinada maneira? O espaço favorece a interação entre as crianças?

Contudo, antes de adentrarmos nestes aspectos, torna-se essencial compreender que espaço é o da Educação Infantil, assim como, o que é esperado de uma instituição que atende este nível de ensino. Para que tais questões sejam discutidas, corroborando com aquilo que também compreendemos, Goulart (2002) afirma que:

(...) podemos dizer que a educação infantil é lugar de brincar, correr, pular, comer, aprender, dormir, alegrar-se e ficar triste, desenhar, lidar com o mundo da natureza, com o mundo social e de se arriscar a ler e a escrever as primeiras palavras. É lugar também de aprender a interagir e a usar os instrumentos culturais básicos em nossa cultura, como os talheres, os pratos, a tinta, o papel. (GOULART, 2002, p.51).

Deste modo, considerando a importância deste nível de ensino, de modo em que a criança tem a possibilidade de aprender diversos aspectos por meio das múltiplas interações que estabelece com o meio sociocultural, torna-se necessário pensar a importância do espaço para o desenvolvimento integral da criança, assim como este pode, dependendo da forma como é organizado, favorecer interações, novas aprendizagens, novos desafios, propor novas experiências, ou ainda inibir, restringir as interações entre as crianças e ser utilizado como um espaço desenvolvido para disciplinar as crianças, por meio de uma lógica adultocêntrica, entre outros aspectos. Torna-se essencial destacar que as crianças, tendo a possibilidade de participar ativamente na Instituição de Educação Infantil têm a oportunidade de estabelecer inúmeras trocas com as outras crianças, com adultos e com instrumentos culturais, sejam eles, livros, brinquedos, objetos, entre outros, assim como destacado por Goulart (2002). Desta

forma, é imprescindível compreender que o espaço não se constitui como um mero cenário, ou pano de fundo presente no cotidiano das crianças na instituição de educação Infantil, mas sim, como sugere Horn (2006), deve ser percebido como parte integrante da prática pedagógica, sendo que “qualquer ambiente construído exerce um impacto tanto direto como indireto, ou simbólico, sobre os indivíduos” (CARVALHO e RUBIANO, 1994, p.108).

A organização do espaço nunca é neutra, sempre há intencionalidades por aquele que foi o responsável por sua organização, sejam estas implícitas ou explícitas, na medida em que, de acordo com Carvalho e Rubiano (1994), as características físicas do ambiente comunicam mensagens simbólicas sobre a intenção e valores das pessoas que o controlam, exercendo impactos sobre aquilo que se espera de seus usuários. A necessidade de se compreender a concepção de criança e infância presente nos espaços e tempos da instituição de Educação Infantil adveio principalmente a partir da compreensão de que:

Ao se focalizar o espaço de uma instituição, marcas materiais e humanas indicam práticas, interações e concepções vigentes. Segundo Lima (1989), o espaço não se define somente pela metragem ou por suas dimensões objetivas, mas pela forma como é experimentado, transformando-se em ambiente de interações e vida. A materialidade do espaço e os sinais de interação humana que nele são percebidos indicam concepções de infância, práticas culturais e princípios que sustentam o trabalho cotidiano com as crianças. (GUIMARÃES & KRAMER, 2008, p.82).

Assim sendo, acreditamos na necessidade de que o espaço e o tempo sejam compreendidos como dimensões importantes do trabalho com as crianças pequenas, sendo assim, buscaremos discutir um pouco em relação a como estes diferentes espaços destinados às crianças da instituição na qual esta pesquisa foi desenvolvida foram pensados e são diariamente utilizados, visto que estes exprimem concepções e são nestes espaços que as práticas educativas são materializadas com as crianças, na medida em que:

Também compartilhamos da ideia de que o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Inicialmente as crianças têm suas percepções centradas no corpo; concomitante com o seu desenvolvimento corporal, sua percepção começa a descentrar-se e estabelecer fronteiras do eu e do não eu. Consequentemente, os espaços educativos não podem ser todos iguais, o mundo é cheio de contrastes e de tensões, sendo importante as crianças aprenderem a lidar com isso. (BARBOSA E HORN, 2001, p. 73).

3.2 Porta da frente: entre a tensão e a diversão

Primeiramente, ao adentrarmos na porta da frente da instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, porta que também dá acesso às crianças para a instituição de ensino, nos deparamos com um saguão completamente organizado por meio de cantos temáticos, sendo este constituído por: o canto da televisão, bastante aconchegante com muitas almofadas para as crianças deitarem ou sentarem; o canto da cozinha, o canto da leitura, o canto da casinha, o canto de brinquedos diversos e o canto das dramatizações composto por diversas fantasias do tamanho das crianças.

As crianças ao chegarem e adentrarem ao CMEI devem perpassar por estes cantos para se dirigirem às suas respectivas salas, sendo que muitas vezes, devido a este local chamar muito a atenção das crianças em virtude dos inúmeros brinquedos que são ofertados, assim como, pelos diversos mobiliários e cores que compõem este espaço, estas param para brincar, para olhar, para tocar, e logo são repreendidas pela diretora para que se dirijam às suas “salas de aula”. De acordo com a diretora da instituição, aqueles espaços possuem um tempo cronometrado para que as diversas turmas possam utilizá-los durante o dia, não devendo as professoras permitir que as crianças permaneçam neste espaço fora do tempo pré-determinado.

Além deste espaço estar localizado bem na porta de entrada que dá acesso às salas das crianças, ele também se encontra próximo aos banheiros das crianças, ao bebedouro e ao acesso ao refeitório, o que conseqüentemente faz com que muitas vezes, as crianças ao utilizarem de alguns destes locais acabem permanecendo brincando nos cantos na volta à sala de aula, o que de acordo com as professoras acaba atrapalhando o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido.

É interessante mencionar que tais cantos temáticos foram desenvolvidos por todas as instituições de Educação Infantil do município de Colombo, como parte de um projeto criado pela Secretaria Municipal de Educação, intitulado “brincar de quê?”. Mas, é necessário pensar sobre a forma como ele vem sendo utilizado com as crianças.

Cada uma das turmas possui um horário estipulado para utilizá-lo, fixado de forma bastante visível na parede deste espaço. Desta forma, este espaço, previamente organizado pelos adultos, se constitui em um rico ambiente no qual as crianças poderiam entrar em contato com diversos brinquedos e brincadeiras, na medida em que é disponibilizado diversificadas possibilidades destas se movimentarem pelo saguão e escolherem em qual canto desejam estar e o que fazer, além de se constituir também, como um espaço que

favorece o desenvolvimento das crianças e possibilita múltiplas e distintas aprendizagens. Contudo, o grande problema da sua utilização é o fato deste não ser utilizado de uma forma significativa, tendo em vista que as próprias professoras, no tempo disponibilizado para cada uma das turmas utilizarem daquele espaço, acabam por restringir e direcionar onde e como as crianças deverão brincar, isto é, estas não permitem que as crianças brinquem e utilizem de todos os cantos ao mesmo tempo, sob a justificativa que irão bagunçá-los e que as próprias crianças fariam muita bagunça, muito barulho, além de ficarem agitadas, conforme relatado por uma das professoras. Tal fato foi também percebido por Horn (2006), ao afirmar que já observou muitos professores estruturarem cantos com uma diversidade de temáticas, muitas vezes, inspirados em outras instituições, mas na prática pedagógica continuarem altamente diretivos, centrando este momento no adulto e não na criança, conforme também foi percebido no CMEI.

Em relação a este espaço destinado aos cantos temáticos, é possível perceber que apesar de inicialmente, em um primeiro olhar, passar a compreensão de um espaço onde os direitos das crianças são respeitados, um espaço que possibilita uma rica e variada possibilidade do brincar, que favorece múltiplas e diversas aprendizagens, além de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, este não é utilizado pelas professoras de forma a levá-las a explorarem profundamente este espaço e dele retirar inúmeras experiências que poderiam ser proporcionadas. Apesar de ser um espaço que indica livre escolha pela criança do que fazer, a prática pedagógica ainda continua centrada no adulto, isto é, no professor, que de uma forma diretiva direciona para onde as crianças devem ir e com quais brinquedos brincar, retirando destas o direito de escolha e de decisão.

Assim sendo, é possível dizer que um mesmo espaço possui aspectos contraditórios, isto é, um espaço destinado à escolha do que brincar pela criança, é transformado em um espaço no qual esta escolha é do adulto, e não mais da criança. Além disso, apesar de ser um espaço pensado para a experimentação e apropriação de diversas possibilidades pelas crianças, acaba por funcionar como um lugar de controle destas pelos adultos, um espaço de vigilância permanente, na medida em que as professoras acabam por ficar mais atentas aos comportamentos (não gritar, não fazer muita bagunça, não ir para os outros cantos temáticos) e não propriamente às brincadeiras e suas possíveis mediações nestas. Deste modo, é possível perceber que:

O espaço educa porque promove o desenvolvimento de habilidade e sensações, com base em sua riqueza e diversidade. Por meio do elemento material do espaço, a

criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e, em alguma medida, a segurança. De outro lado, o espaço pode funcionar como lugar de vigilância ou controle. Inclusive um mesmo espaço contempla e produz interesses contraditórios. (GUIMARÃES & KRAMER, 2008, p.85).

Os espaços, a disposição dos objetos, a forma como tais espaços são apropriados revelam sentidos das práticas e concepções de educação, criança e infância, conforme mencionado por Guimarães e Kramer (2008). Neste caso dos cantos temáticos é possível perceber que, apesar de se haver uma ótima intencionalidade por parte de quem os organizou, este não está sendo utilizado de uma forma apropriada, de forma que conseqüentemente acaba por inibir e restringir diversas aprendizagens e experiências pelas crianças. No entanto, é necessário perceber também que, mesmo que os adultos optem pelo que as crianças deverão brincar, direcionando-as para apenas um dos cantos temáticos, estas exploram este espaço de forma a suprir todas as suas necessidades e seus desejos, imaginando e fazendo de conta, com aquilo que ali está disponível para ela, estando aprendendo e experimentando mais do que podemos supor.

Assim sendo, é possível dizer que encontramos duas concepções de criança em um mesmo espaço, isto é, uma criança almejada quando o espaço foi organizado, e uma criança ideal para os professores ao utilizarem deste mesmo espaço cotidianamente. Deste modo, temos: uma criança de direitos, capaz de tomar decisões (escolher o que e como brincar, escolher quais objetos quer brincar, com que interagir), produtora de cultura, ativa e capaz de reconhecer suas próprias necessidades, preferências e desejos, e em contrapartida uma criança passiva, que não tem a possibilidade de escolha, que precisa ser educada (não falar alto, não gritar, não correr, não pode bagunçar etc.), com limites (deve compreender que não pode brincar nos outros cantos), enfim, uma criança “boazinha” que obedece aquilo que é imposto pelo professor.

3.3 Painéis, murais e paredes: o que eles têm a nos dizer?

O prédio da instituição pesquisada não se constitui apenas como uma estrutura física, isto é, um mero espaço passível de ser descrito e analisado mecanicamente, na medida em que, são as pessoas que ali convivem que são as responsáveis por darem vida ao espaço, dentro de uma lógica temporal, situacional e histórica, são elas que o habitam trazendo juntamente com elas suas histórias, memórias, experiências, concepções de mundo, de vida,

de criança e de infância, assim como apontado por Trierweiler (2011). Considerando estes aspectos, é necessário problematizar algumas questões, como por exemplo: Será que os painéis e murais espalhados pelos CMEIS têm alguma coisa a dizer sobre a concepção de criança e infância? Quem os desenvolveu? Será que estes são pensados e desenvolvidos juntamente com as crianças? Afinal, é significativo desenvolver uma decoração trazendo desenhos animados prontos? Para quem e para quê foram desenvolvidos?

Iniciamos a partir da entrada principal do CMEI, e que anteriormente foi discutida pela organização dos cantos temáticos. Neste local há também em uma das paredes um espaço de madeira com divisões para cada uma das turmas, sendo estes, de acordo com a diretora da instituição, utilizados pelas crianças, sob a supervisão dos professores, para exposição dos trabalhos desenvolvidos por estas no tempo em que permanecem na instituição, como forma de valorizar tudo o que produzido e construído pelas crianças. No entanto, percebemos durante as visitas à instituição que tais murais, diferentemente do que foi exposto pela diretora, são desenvolvidos pelas próprias professoras, sem contar com a participação das crianças em sua organização. De acordo com a maioria das professoras, estas não possuem tempo hábil para o desenvolvimento de tais murais toda semana juntamente com as crianças, conforme é solicitado pela equipe pedagógica, por isso, muitas vezes acabam elas mesmas confeccionando os murais no momento do descanso destas, priorizando pelas produções que por elas foram desenvolvidas.

Apesar das professoras não desenvolverem estes murais juntamente com as crianças, elas se mostraram cientes da importância de proporcionar a própria criança a oportunidade de expor suas produções, suas conquistas, suas dificuldades, seus avanços, e assim, partilhar sua caminhada na instituição com as demais crianças, com os outros professores das demais turmas, e principalmente com suas famílias. Ressaltamos a fala da professora do Maternal Misto:

“Além das crianças sentirem suas produções valorizadas por nós adultos, é uma forma destas reconhecerem este espaço como delas, de construírem de acordo com suas carinhas e de partilharem seus trabalhos com as famílias”. (Professora Alice, Diário de Campo, 22/06/2015).

A partir da fala da professora acima citada é possível perceber a preocupação com a identidade pessoal deste espaço, no qual, cada uma das crianças é convidada a participar de sua elaboração, reconhecendo a instituição como um espaço que também é delas e que, conseqüentemente, retrata as produções desenvolvidas por elas próprias, um espaço, portanto, construído por elas e para elas. A promoção da identidade pessoal é considerada para David &

Weinstein (1987), citado por Carvalho e Rubiano (1994), como uma das cinco funções essenciais que os espaços construídos para as crianças devem possibilitar. Deste modo, os ambientes institucionais devem oferecer “oportunidade para as crianças desenvolverem sua individualidade, permitindo-lhes ter seus próprios objetos, personalizar seu espaço e, sempre que possível participar nas decisões sobre a organização do mesmo”. (p.109-110).

Portanto, a forma como este mural é organizado cotidianamente sugere que as crianças são pensadas enquanto sujeitos que também produzem cultura e não apenas a recebem de forma passiva. Mas, as dificuldades para sua organização revelam que, ao lado dessa noção, há também uma visão do adulto que organiza o espaço para visualização dos pais apenas.

Conforme foi possível perceber até este dado momento um espaço pensado e organizado para e com as crianças é de extrema importância para que estas possam desenvolver sua autonomia e conseqüentemente perceberem-se como seres capazes de realizar diversas atividades que seu cotidiano demanda na instituição de ensino, além disso, é essencial também para que as crianças possam se reconhecer neste espaço, um espaço construído também por elas, que estampa e explicita seus trabalhos e produções, suas dificuldades, suas superações, seus gostos, seus desejos, seus avanços, etc.

A decoração de um ambiente deve ser criada ao longo do ano, contando com a participação dos sujeitos que habitam o espaço, sejam eles professores, pais e crianças. O espaço, deste modo, não deve ser desenvolvido de forma completamente pronta e imutável desde o primeiro encontro, na medida em que se constitui em uma construção temporal que deve ser modificado de acordo com necessidades, usos, etc. de seus usuários, conforme apontado por Barbosa e Horn (2001). Assim sendo, apesar do mural acima discutido, ao se adentrar em todas as salas nas quais esta pesquisa foi desenvolvida, é possível perceber painéis confeccionados pelas próprias professoras no início do ano letivo, com desenhos grandes e bastante coloridos que remetem aos personagens de filmes, ou ainda desenhos animados da TV, sendo que estes foram fixados a uma altura que não permite que as crianças os toquem. Além de tais painéis, encontram-se fixados nas paredes números de 0 a 9, alfabeto, chamadinha, relógio que marca os momentos da rotina, régua para medir a altura e quadro de giz (este último apenas não encontra-se na turma do berçário).

Conforme é possível perceber, nestes locais não há espaço para a produção das crianças. Os painéis, os desenhos e os murais parecem estar mais voltados para a decoração

do espaço, sendo que a forma como foram desenvolvidos encontra-se acompanhada de uma visão de infância e de criança perpassada pelas mídias (desenhos animados, filmes, etc.), sem levar em consideração uma leitura crítica sobre a criança e a infância. Deste modo, as salas, espaço em que as crianças mais permanecem durante o dia, demonstra uma visão de criança e de infância consumidora e passiva de cultura. Além disso, é possível perceber, assim como destacado por Guimarães e Kramer (2008), a incorporação de práticas da pré-escola e escolas de ensino fundamental, como, por exemplo, a presença da chamadinha, da régua para medir altura, e os murais que envolvem o universo infantil de formas estereotipadas, que de acordo com as autoras, é característico de um modelo escolar.

Portanto, torna-se essencial perceber a importância de criar e organizar espaços nos quais as crianças também participem, espaços estes que sejam utilizados de forma que estas também possam imprimir suas personalidades, seus desejos e suas vontades. É necessário que os professores compreendam que a sala, assim como afirmado por Barbosa e Horn (2001) não é sua propriedade, o que conseqüentemente demanda que esta deve ser pensada e organizada em parceria com o grupo de alunos e com os demais professores que atuam com este grupo de crianças, na medida em que o espaço não é um mero pano de fundo, mas sim parte integrante da ação pedagógica. Deste modo, torna-se essencial que em tais espaços não sejam priorizados “modelos de beleza estética adultocêntrico”, nos quais as atividades realizadas pelas crianças não possuam valor, mas torna-se necessário compreender que:

A forma como são dispostas e adornadas paredes, portas, janelas, pisos, mesas, dizem/comunicam e dão sustentação a uma pedagogia. Dizem também dos sujeitos que fazem essa decoração, dos seus repertórios e concepções. Para tanto, é necessário pensar esse ambiente com uma postura consciente, como um local que precisa ser habitado e planejado contando com a participação de todos que nele convivem. [...] Assim, não basta ter um espaço, é fundamental pensar sobre como esse espaço é ou não planejado/potencializado. (TRIERWEILLER, 2011, p.101).

3.4 Entre os espaços do brincar: parque de diversão e brinquedos

Muito se sabe sobre a importância do brincar para as crianças pequenas, visto que esta atividade é capaz de dar prazer, relaxar, envolver, ensinar regras, linguagens, desenvolver habilidades, introduzir a criança no mundo imaginário, contribuir para seu desenvolvimento integral, entre outros aspectos. Conforme destacado por Kishimoto (2010) para a criança:

[...] o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e

o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como se ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p.01)

Deste modo, torna-se essencial discutir um pouco em relação aos espaços destinados para a brincadeira, assim como, os brinquedos que são disponibilizados às crianças, se atentando para sua qualidade e se são ou não apropriados às crianças.

Assim sendo, corroborando com a discussão que aqui será travada, Carvalho e Rubiano (1994) destacam a necessidade de se propor às crianças a exploração de ambientes ricos e variados que possam vir a contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e motor das crianças. Pensando nestes ambientes ricos que podem ser proporcionados às crianças nos espaços internos e externos da instituição, é preciso destacar que o CMEI no qual esta pesquisa foi desenvolvida atualmente não possui áreas não cobertas que possam ser utilizadas pelas crianças para se movimentar, brincar, correr, pular, pisar na grama, na areia, na terra, etc. Isso porque o parque que anteriormente existia na instituição que era composto por casinha, balanços, escorregador, areia, gramado, gangorra e uma pequena horta, isto é, com um amplo espaço para as crianças brincarem, ou ainda, desenvolverem atividades direcionadas pelas professoras, foi desmanchado para que novas salas fossem construídas e conseqüentemente a instituição fosse ampliada para atender uma nova demanda de crianças.

O fato da ampliação da instituição em si revela que novas vagas serão ofertadas para que mais crianças possam ter o direito ao acesso à educação infantil, no entanto, questionamos a qualidade deste ensino que será ofertado, na medida em que não restou espaço para que um novo parque daquele porte fosse construído. Em contrapartida, o parque em que as crianças poderiam brincar, correr, pular, subir, descer, caminhar, etc., foi substituído por um parque de plástico que atualmente encontra-se dentro da instituição.

De acordo com Carvalho e Rubiano (1994) a promoção de oportunidades para o crescimento das crianças abrange a oferta de oportunidades para movimentos corporais e para estimulação dos sentidos, deste modo:

Os ambientes devem fornecer oportunidades para as crianças andarem, correrem, subirem, descerem e pularem com segurança, permitindo-lhes tentar, falhar e tentar novamente. Especialmente durante o período sensório-motor (três primeiros anos de vida), um ambiente ideal deveria oferecer oportunidades frequentes para a criança

aprender a se mover e a controlar o próprio corpo no espaço, convidando a movimentos tais como: sentar, balançar o próprio corpo, engatinhar, saltar, correr, subir, pular, agarrar-se, pendurar-se, curvar-se e virar-se. (CARVALHO e RUBIANO, 1994, p.111).

É claro que muitos destes aspectos também são passíveis de serem desenvolvidos em vários espaços da instituição de ensino, não somente no parque ou em áreas externas, tudo depende da forma como o professor, com base na observação e participação das crianças, irá propor tais experimentações. O que é questionável é que anteriormente havia na instituição um espaço bastante rico, aconchegante e que estimulava diferentes possibilidades sensoriais para as crianças, e que conseqüentemente fugia dos brinquedos geralmente feitos de plásticos. A respeito da grande utilização do plástico nos parques e brinquedos destinados ao público infantil encontrados geralmente nas instituições de Educação Infantil, Guimarães e Kramer (2008) destacam que:

A atmosfera física dos espaços interfere na qualidade das experiências relacionais e emocionais das crianças. As qualidades sensoriais dos objetos expõem possibilidades e limites na conquista que as crianças podem fazer da realidade em torno. Predominam o liso e homogêneo, o compacto e contínuo, fruto de uma visão higienista e da lógica da indústria de massa. A gramática sensorial é reduzida e empobrecida. [...] A presença do plástico como matéria prima dos materiais das creches, especialmente os dos parquinhos, é forte. Tais equipamentos são padronizados em todas as instituições. O homogêneo e o frio do plástico contrastam com o calor a humanidade das brincadeiras e da afetividade das crianças. (GUIMARÃES & KRAMER, 2008, p.93).

Acreditamos que a troca de parques transmite falta de aconchego e desestimula a descoberta pelas crianças de diferentes possibilidades sensoriais, conforme também foi destacado pelas mesmas autoras, reduzindo em grande medida as ricas experiências que as crianças poderiam desenvolver. Além disso, revela uma concepção de criança e de qualidade na educação infantil: aquela que não precisa brincar, mas que precisa estar em salas de aula.

Já no que se refere aos brinquedos que são disponibilizados às crianças diariamente, novamente é possível perceber, conforme apontado por Guimarães e Kramer (2008) a predominância do plástico. Todas as salas possuem caixas de brinquedos específicas para a faixa etária das crianças, nas quais, antes de serem enviadas para os professores, de acordo com a diretora da instituição, é verificado o selo do INMETRO (Instituto Nacional de Metrologia), assim como a indicação da idade apropriada para determinado tipo de brinquedo. De acordo com Kishimoto (2010) a seleção de brinquedos envolve variados aspectos, entre eles a duração, se é atraente ou não, se é adequado e apropriado a diversos usos, se são seguros e ampliam a oportunidade para o brincar, se atendem a diversidade racial, se não

induzem a preconceitos de gênero, classe social e etnia, se não estimula a violência, entre outros aspectos.

Ainda de acordo com Kishimoto (2010), é necessário considerar também, o tamanho (precisa ser duas vezes maior e mais largo do que a mão fechada da criança), durabilidade (não pode quebrar facilmente), cordas e cordões (se houver estes podem enroscar no pescoço da criança, não sendo recomendado), bordas cortantes ou pontas (se houver devem ser eliminados), não tóxicos (devem ser eliminados, visto que os bebês os introduzem na boca), não inflamável (não devem pegar fogo), lavável e feito com materiais que podem ser limpos (principalmente para as bonecas e brinquedos estofados), e por fim, divertidos (atraentes e interessantes). Observando os brinquedos existentes nas diferentes turmas, assim como, os brinquedos que estão dispostos nos cantos temáticos, é possível dizer que estes se adequam a todas as características enumeradas pela autora, sendo necessário destacar que todos os brinquedos são uma vez por semana limpos e selecionados, isto é, são separados os brinquedos bons, dos quebrados, etc.

Portanto, é possível perceber uma preocupação com a limpeza dos materiais e objetos que são disponibilizados nos momentos do brincar. O plástico no viés da limpeza é extremamente interessante quando se demonstra uma preocupação excessiva quanto a este aspecto, devido a sua praticidade, conforme percebido. No entanto, em termos de qualidade, muitas vezes o plástico pode reduzir e empobrecer as experiências sensoriais, sendo essencial proporcionar uma diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades dos brinquedos, materiais e objetos disponibilizados, visto que tais características são importantes para a criança compreender o mundo, assim como mencionado por Kishimoto (2010).

3.5 Sala de referência: espaço do brincar x espaço escolar

Conforme muito se foi discutido até este momento no que se refere à importância da organização do espaço, assim como do impacto direto e simbólico deste sobre aqueles que o habitam, no qual pode vir a facilitar ou ainda inibir comportamentos, experiências e interações, torna-se essencial também pensar um pouco sobre como as salas de referência da instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida foram e são cotidianamente organizadas pelas

professoras, assim como quais as intenções destas implicitamente descritas nesta organização, visto que o espaço “possibilita a decodificação e a aprendizagem até mesmo de normas sociais, comunicando não verbalmente aos estudantes as intenções e os valores dos professores enquanto adultos que exercem controle sobre o espaço” (ELALI, 2003, p.1).

Deste modo, é possível dizer que a organização da sala de referência, isto é, o posicionamento dos móveis, a forma de dispor as mesas e cadeiras quando elas existem, a ocupação central ou lateral da sala, entre outros aspectos demonstram o que o professor espera da criança, ou seja, interação, silêncio, discussão etc. Além disso, conforme afirmam Carvalho e Rubiano (1994), os fatores físicos podem influenciar no comportamento, facilitando determinadas atividades, impossibilitando outras, sendo essencial que o professor compreenda o impacto do espaço sobre seus usuários, buscando formas de organização que possibilitem que os objetivos previamente almejados sejam alcançados pelas crianças. Cabe destacar também que a organização do espaço transmite as concepções de criança e infância daquele que foi o responsável por sua organização, isto é, o professor pode organizar espaços centrados tanto na figura do adulto, isto é, de si próprio, ou ainda espaços centrados nas crianças que favorecem múltiplas aprendizagens e experimentos.

Desta maneira iniciaremos expondo a forma de organização de cada uma das salas das respectivas turmas em que a pesquisa foi desenvolvida, chamando a atenção para aspectos de sua organização, bem como, o que estes demonstram sobre o que se espera da criança e da infância.

A sala de referência do berçário, diferentemente das demais, possui em seu interior um “solário”, fraldário e lactário. O solário, conforme se sabe deveria ser um espaço descoberto para o banho de sol das crianças, no entanto, recentemente a diretora da instituição colocou um toldo impedindo que o sol chegue a aquele espaço. Devido a este fator, este é um dos espaços que não é utilizado pelos bebês no berçário, até porque as professoras começaram a guardar os brinquedos específicos do parquinho, assim como outros materiais, que quando são utilizados são trazidos para dentro da sala de referência.

Já a sala na qual são desenvolvidas atividades, assim como o repouso das crianças, é completamente rodeada de berços principalmente da cor branca, o que conseqüentemente deixa o espaço central vazio. Além disso, há uma estante bastante alta, na qual encontra-se uma televisão e um DVD, e ainda, uma cômoda com várias gavetas que é utilizada para a

troca das crianças menores. O chão desta sala é completamente composto por um tatame de E.V.A, o que acumula sujeita e dificulta a sua limpeza diária, segundo a professora.

Há ainda na sala do berçário um lactário todo revestido de cerâmica branca, uma pia, uma geladeira na qual são guardadas as mamadeiras limpas, um armário para armazenar os ingredientes e a louça utilizada para a alimentação das crianças, assim como, um fraldário também todo revestido com cerâmica branca, uma pia com água quente e fria, que de acordo com as educadoras é utilizada para dar banho, quando há a necessidade, em alguma criança. Há também uma estante na cor branca para a organização das bolsas das crianças e para organização dos brinquedos que são disponibilizados a estas, sendo que ambos os locais são separados, por meio de portões, da sala e protegidos para que as crianças não adentrem nestes espaços. Além de tais aspectos, é possível encontrar também um espelho fixado na parede na altura das crianças.

A presença dos berços no mesmo espaço das atividades com os bebês indica, de acordo com Guimarães e Kramer (2008), uma preocupação com o sono e com o resguardo do corpo, assim como, sua padronização, isto é, a cor geralmente branca, demonstra resquícios do modelo da medicina, da assepsia e do controle, que pertencem à história das creches. Além destes aspectos, outro fator que chamou bastante atenção nesta sala, é que os berços, organizados de forma encostadas nas paredes, não permitem que as crianças vejam umas às outras no momento do descanso, visto que estas frequentemente ficam deitadas uma de costa para a outra, o que sinaliza que no momento do descanso não é possível interação entre as crianças. Por outro lado, é possível perceber a preocupação das professoras com o aconchego destas, visto que o branco dos berços contrasta com o colorido das capas dos colchões, assim como, dos cobertores, o que indica, de acordo com as autoras acima citadas, o calor e a afetividade.

Conforme mencionado anteriormente, a forma de organização do espaço pode interferir também nas interações que as crianças estabelecem diariamente na instituição, além de que seus comportamentos são influenciados, em grande medida, pelo ambiente que é fornecido pelos adultos de acordo com os seus objetivos pessoais. Desta forma, é interessante se compreender que os ambientes pensados para as crianças pequenas, podem vir a favorecer ou ainda a dificultar interações principalmente entre as crianças pequenas, conforme apontado pelos estudos de Legendre (1983, 1986 e 1987) discutido por Carvalho e Rubiano (1994).

Assim como foi possível perceber, a organização da sala destinada ao berçário segue o arranjo aberto, isto é, conforme os autores acima citados, neste tipo de arranjo espacial há a ausência de zonas circunscritas⁶, predominando um espaço central vazio. Neste tipo de arranjo conseqüentemente as interações entre as crianças acabam sendo raras, na medida em que estas acabam permanecendo na maior parte do tempo em volta dos adultos, porém com pouca interação com o mesmo.

Em contrapartida ao arranjo espacial, Guimarães e Kramer (2008) destacam que nas instituições de Educação Infantil, principalmente para os bebês, o chão torna-se um espaço privilegiado de conquista do corpo no espaço. O chão, deste modo, pode ser organizado como um espaço de possibilidades para os bebês, no qual estes podem ser estimulados a buscarem determinados objetos, a se arrastarem para pegar alguma coisa, a locomover-se, engatinhar, etc. Contudo, de acordo com as autoras, as más condições, muitas vezes, encontradas em algumas instituições como a umidade, o tapete de plástico e o espelho encostado na parede demonstram a fragilidade no trato com as crianças. Estas más condições que as autoras falam infelizmente encontram-se presentes na instituição na qual esta pesquisa foi desenvolvida, pois, conforme já exposto anteriormente, o chão da sala é totalmente coberto por um tatame de E.V.A, o espelho fica em um canto da parede completamente escondido pela presença de dois berços, dificilmente nos dias em que visitamos a instituição as crianças estavam brincando com algum brinquedo disponibilizado, os móveis foram colocados no teto da sala, porém são completamente altos até para um adulto poder pegá-los. Percebemos também, durante todos os dias de pesquisa, que as professoras geralmente permanecem toda a manhã com a televisão e o DVD ligados em desenhos animados, que de acordo com a professora e suas auxiliares é “um ótimo recurso para acalmar as crianças”.

Portanto, conforme já mencionado anteriormente, é necessário que os professores estejam conscientes da importância da forma de organização dos espaços, visto que estes influenciam diretamente os comportamentos infantis, favorecendo, ou ainda, restringindo as interações desenvolvidas pelas crianças com seus coetâneos e com os adultos. É necessário que os adultos vão progressivamente se tornando cada vez mais sensíveis aos aspectos físicos dos ambientes e as mensagens que conseqüentemente acabam sendo comunicadas por estes espaços. Conforme foi possível perceber nas visitas ao berçário, as professoras acabam se

⁶ “Áreas espaciais claramente delimitadas pelos menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível do solo, etc. A característica primordial destas zonas é a sua circunscrição ou fechamento.” (LEGENDRE, 1983, 1986, 1987 *apud* CARVALHO E RUBIANO, 1994, p.118).

preocupando muito mais com a organização e a limpeza do lactário e do fraldário, isto é, no atendimento das necessidades básicas dos bebês, do que necessariamente com os aspectos afetivos, social, motor e cognitivo dos mesmos.

Por meio do espaço destinado aos bebês, e que aqui foi discutido de uma forma sucinta, foi possível perceber a predominância da concepção higienista, assim como, de práticas que serão posteriormente analisadas de uma forma mais aprofundada, que consistiam principalmente nos cuidados físicos das crianças (fazer mamadeira, lavar as mamadeiras, deixar o lactário limpo e organizado, trocar as fraldas das crianças, colocar as fraldas na lixeira, deixar o fraldário limpo e organizado, cuidar para que as crianças não se mordam, para que não briguem, para que não batam nos colegas, caso isso acontecer colocar de “castigo no berço”, deixar as crianças menores e que ainda não andam no berço para que as crianças maiores não as machuquem caso elas estejam no chão, etc.). Portanto, uma criança e uma infância passiva, restringida, muitas vezes, de explorar o ambiente a sua volta e de explorar as pequenas possibilidades, o que pode ser observado na descrição a seguir:

Neste dia uma das crianças retirou seu tênis do pé, tirou também a palmilha de dentro do tênis, colocou o tênis na boca e logo retirou, começou a retirar o cadarço, passando uma ponta do cadarço de cada vez. A experimentação logo foi interrompida. A auxiliar da professora [a professora estava fazendo as mamadeiras no lactário] pegou de uma forma brusca o tênis da mão da criança, colocou a palmilha e o cadarço neste e falou de uma forma brava com a criança “mais uma vez você está tirando este tênis do pé, quantas vezes vou ter que falar pra não tirar?” e deu uma leve encostada do tênis na cabeça da criança. A auxiliar novamente colocou o tênis na criança, que logo em seguida, voltou a realizar a mesma experimentação. (Professora Carolina, Diário de Campo, 13/04/2015).

Já a sala destinada à turma do maternal I, diferentemente das demais, possui um banheiro exclusivo para as crianças, visto que nesta etapa da Educação Infantil geralmente é iniciado o processo de retirada das fraldas. Assim como o fraldário e o lactário do Berçário, o banheiro destinado às crianças do Maternal I é todo revestido com cerâmica branca, o que demonstra uma preocupação com a limpeza. Neste banheiro há um balcão para troca de fraldas para aquelas crianças que ainda as usam, assim como uma prateleira na qual são organizados os produtos higiênicos utilizados cotidianamente, o que novamente corrobora a observação de Guimarães e Kramer (2008) de haver um grande investimento material nos banheiros, lactários, espaços de higiene e alimentação das crianças.

Além disso, a organização da sala de referência do Maternal I é desenvolvida de forma em que os armários, cômoda com televisão e DVD, colchões, assim como, mesa e cadeira para a professora, permanecem diariamente encostados nas paredes. Ademais, assim

como visto no berçário e discutido anteriormente, o chão desta sala também é todo revestido com um tatame feito de E.V.A, sobre o qual as crianças brincam, sentam, rolam, engatinham, etc. Esta sala é organizada pela professora, também de forma a deixar o espaço central vazio, isto é, utilizam do arranjo aberto e sem a utilização das zonas circunscritas.

A organização do espaço das demais salas visitadas, isto é, maternal II e misto, apresentava também um arranjo aberto, nas quais geralmente as carteiras e cadeiras utilizadas pelas crianças no desenvolvimento das atividades eram empilhadas em uma das paredes da sala. Já os colchões/ “caminhas” empilháveis (são “caminhas” com o material parecido de cama elástica) para o descanso destas, assim como, os armários, mesa e cadeira para o professor, permaneciam diariamente encostados em uma outra parede. Portanto, a organização do mobiliário da sala desenvolvido pela professora deixava um espaço amplo central vazio.

As mesas e cadeiras utilizadas pelo professor para o desenvolvimento das atividades pelas crianças, geralmente eram retiradas e organizadas pela sala no momento em que estas iriam ser utilizadas. Deste modo, as professoras geralmente organizavam as carteiras em grupos, com a justificativa que não se pode deixar as crianças de forma individual, porque é uma das recomendações da equipe pedagógica. No entanto, principalmente a professora do maternal II, destacava que essa forma de organização das carteiras em grupos fazia com que as crianças ficassem mais agitadas, mais bagunceiras, e favorecia as conversas paralelas entre as crianças que, muitas vezes, deixavam de realizar as atividades. Tal professora demonstrava claramente sua preferência pela organização tradicional das crianças, isto é, as carteiras e cadeiras dispostas em fileiras.

Conforme já discutido anteriormente, o espaço exerce impactos tanto direto como indireto, ou simbólico sobre os indivíduos, assim como destacado por Carvalho e Rubiano (1994). Deste modo, a organização das carteiras e mesas da forma tradicional, como é de preferência da professora do Maternal II, sugere uma concepção de criança que deve ser quieta, obediente e boazinha, que realize as atividades individualmente e sem discuti-las com seus colegas, sem tumultuar a sala por meio de suas interações, sem a necessidade de ver e olhar os demais colegas, concentrando, assim, toda a sua atenção no professor, portanto, uma criança que deve se adaptar aos modelos escolares. De acordo com Carvalho e Rubiano (1994) a forma de organização que a professora em questão demonstra preferir torna claro que:

(...) em uma sala tradicional, geralmente as carteiras são dispostas em filas, o que pode diretamente afetar a participação dos estudantes em uma discussão geral, porque há dificuldades de se ouvir e ver todas as pessoas. [...] No exemplo acima da sala de aula tradicional, indiretamente a disposição das carteiras envia mensagens aos alunos sobre a expectativa que se tem em relação aos seus comportamentos, ou seja, é esperada a não ocorrência de interação entre eles; aquela disposição foi provavelmente planejada para inibir a discussão entre os estudantes. (CARVALHO E RUBIANO, 1994, p.108).

Além destes aspectos, é interessante destacar também que tanto a professora do Maternal misto, como a professora do Maternal II, no momento das atividades colocavam o mesmo material e as mesmas atividades concomitantemente para todo o grupo de crianças, seguindo uma rotina anteriormente planejada de atividades. Além disso, os armários e estantes com materiais utilizados pelas crianças, apesar de serem acessíveis a estas, as professoras geralmente as proibiam de pegar alguma coisa de dentro destes, sendo consentido apenas a utilização do que era fornecido pelos adultos.

Conforme exposto anteriormente, as professoras do Maternal Misto e Maternal II, também organizam a sala de uma forma em que o espaço central desta permanece vazio, sendo que esta forma de organização, de acordo com Carvalho e Rubiano (1994), sugere que estas acreditam que as crianças pequenas precisam de um espaço amplo, aberto e vazio, possivelmente devido à valorização de atividades corporais físicas, que conseqüentemente envolve a execução de habilidades de coordenação motora global, assim como, sugere também, uma preocupação para diminuir a chance das crianças se machucarem.

Contudo, a organização das salas pelos professores de forma a deixar o espaço central vazio, conseqüentemente acaba por evidenciar um modelo educacional centralizado no adulto, assim como apontado por Carvalho e Rubiano (1994). Estas autoras ainda afirmam que:

Este modelo percebe a criança, sobretudo a pequena, como sendo incapaz de envolver-se e manter-se em atividades, principalmente as compartilhadas com coetâneos, sem a mediação do adulto. Concebe a formação da criança através das atividades dirigidas pelo adulto, tanto as de cuidados físicos como as educacionais, estas geralmente desenvolvidas em torno de mesinhas com a atendente assumindo o papel tradicional do professor e as crianças precisando reportar-se ao adulto para qualquer necessidade. Desde que as crianças requerem direção e orientação quase que constante do adulto, um ambiente com um amplo espaço central vazio facilitaria o trabalho dos mesmos. (CARVALHO e RUBIANO, 1994, p114.).

Portanto, é possível dizer que tanto a sala do Maternal Misto, como a sala do Maternal II, sugere que a criança se reporte o tempo todo para o adulto, seja para solicitar ir ao banheiro, para ajuda em uma atividade, para explicar o que estas deverão fazer em um determinado momento, para pedir materiais para desenvolver alguma coisa, enfim, tanto para

necessidades físicas, como educacionais, conforme apontado pelos autores acima. Deste modo, uma criança passiva, que precisa e é dependente do adulto praticamente em todos os momentos, que não é levada, muitas vezes, a desenvolver a sua autonomia, ou ainda, ter o poder de decisão (vou usar lápis de cor para pintar um desenho, e não um giz de cera, pegar sozinha os materiais, etc.), o que evidencia um modelo educacional centrado no adulto.

Este espaço central que normalmente é deixado vazio é utilizado para todos os tipos de atividades que são realizadas em sala: a acolhida das crianças, realizar as atividades de rotina, as atividades lúdicas que em alguns momentos são realizadas com as crianças, o momento da atividade escrita onde as carteiras e cadeiras ocupam esta área, o momento de brincar, no qual os brinquedos que ficam em caixas são colocados no centro da sala e cada criança escolhe o brinquedo para o momento da brincadeira, e por fim este espaço também é utilizado para o momento do descanso das crianças, neste momento as “caminhas” que ficam empilhadas em um dos cantos da sala são espalhadas pelo centro da sala, as crianças são organizadas de forma intercalada (uma com a cabeça para um lado e o outro com a cabeça para o outro), pois como já foi citado no momento do descanso do berçário, não permitem que as crianças vejam umas às outras, o que sinaliza que no momento do descanso não é possível interação entre as crianças, sendo necessário, estas ficarem “quietinhas” para dormir.

Esta circunstância nos remete ao momento do sono, que nesta instituição há um horário específico para que todas as crianças, ao mesmo tempo, façam o momento do descanso/sono, mas, como Paschoal, Amaral e Pantoni (2014) relatam, não é preciso estruturar um momento para que todo o grupo durma, mas sim organizar situações de maior tranquilidade e descanso. De acordo com os autores, nesta fase é perceptível que apenas algumas crianças ainda necessitam do sono diurno, sendo necessário que as instituições organizem situações de modo a contemplar as necessidades individuais, sem estruturar um momento do descanso para todo o grupo. No entanto, conforme percebido na instituição na qual esta pesquisa foi desenvolvida, é obrigatório que todas as crianças permaneçam deitadas e quietinhas neste momento, o que consequentemente demonstra que as professoras não contemplam as necessidades individuais das crianças.

3.6 Instalações físicas: como seu planejamento pode favorecer a autonomia da criança

Além destes aspectos acima citados, é imprescindível discutir um pouco acerca das instalações físicas que possibilitam que as crianças satisfaçam suas necessidades. Deste modo, pudemos perceber que todo o mobiliário (mesas, cadeiras, bancos e mesas no refeitório, etc.) está condizente com o tamanho e a faixa etária das crianças. Além disso, os banheiros, bebedouros, cabides para guardar as bolsas das crianças, interruptores para acender e apagar as luzes também se encontram adequados aos tamanhos das crianças e possibilitam que estas não precisem recorrer constantemente aos adultos para satisfazer suas necessidades.

As atitudes das professoras, porém, novamente mostram que não basta o espaço físico adequado, mas o uso que se faz dele. Um dos exemplos mais corriqueiros é no momento da alimentação. O mobiliário é do tamanho adequado para as crianças, o que poderia contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia, para esta escolher um lugar para sentar e de maneira que não necessitaria de ajuda. Porém, as professoras não permitem que as crianças tenham esta autonomia, visto que elas escolhem o lugar para que as crianças sentem para organizar a questão disciplinar das crianças no refeitório. Outra situação que é perceptível que o mobiliário é adequado, porém, as professoras privam os alunos da autonomia de escolha, são em relação aos armários das salas, onde há diversos tipos de materiais que podem ser utilizados pelos alunos, e estes ficam ao alcance das crianças, mas, as professoras não permitem que as crianças peguem e utilizem do material que sentem vontade. Ao contrário, são elas que determinam quais os materiais que são utilizados em cada momento, cada atividade.

As situações em que os alunos apresentam autonomia é em relação aos cabides para pendurar suas bolsas. Estes ficam bem a altura das crianças, eles penduram suas bolsas e tem acesso a estas no momento em que sentem necessidade e também quando são solicitados pelas professoras. Sendo assim, as crianças têm acesso aos pertences que estão dentro de suas bolsas, por exemplo, a blusa, de modo que podem guardar e pegar no momento em que sentirem necessidade.

Conclui-se, então, que falta estímulo, por parte das professoras para o desenvolvimento da autonomia das crianças, ainda que o espaço tenha indícios de que foi planejado pensando nisso.

3.7 Refeitório: alimentação x interação

Assim como os demais espaços que foram até este momento discutidos, o refeitório é percebido muitas vezes, na instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida, apenas em sua função social, isto é, a alimentação das crianças. No entanto, assim como levantado por Barbosa e Horn (2001), todos os momentos em que as crianças participam podem ser pedagógicos e de cuidado no trabalho com as crianças de zero a cinco anos. Deste modo, de acordo com as autoras, ao se promover tais atividades é proporcionado além de cuidados básicos, a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social.

Contudo, para que tais aspectos sejam de fato proporcionados às crianças, é essencial que os professores compreendam que dependendo da forma como organizam o momento da alimentação pode vir a possibilitar ou ainda restringir o desenvolvimento a autonomia, de habilidades, isto é, do desenvolvimento integral das crianças. Afirmamos isso, devido às práticas presenciadas no refeitório durante as visitas e que aqui serão discutidas.

O refeitório, local onde acontece a alimentação das crianças, exceto daquelas que se encontram inseridas no berçário, é composto por diversas mesas e bancos que são adequados ao tamanho das crianças. Deste modo, estas podem sozinhas se sentar, sem necessitar do auxílio de um adulto, no entanto, as crianças não têm a liberdade de escolher onde se sentar, nem o banco e nem o lugar, quem decide isso são as professoras, observando as crianças que conversam muito as separando. Além disso, são demarcadas as mesas e bancos destinados às turmas (maternal I de um lado, maternal II do outro lado e assim sucessivamente) o que dificulta a interação entre as crianças de diferentes faixas etárias. Após as crianças se acomodarem, as professoras as servem, entregando-lhes na mesa, no momento do café da manhã o alimento e uma caneca com algum líquido, assim como no almoço, o prato pronto, o talher a ser utilizado, e sobretudo solicitando silêncio para comer.

Mais do que se alimentar, é necessário perceber que as crianças neste momento poderiam possuir inúmeras possibilidades de desenvolver a autonomia e diversas habilidades, como servir-se sozinhas, buscar os talheres, escolher qual dos alimentos comer, optar por determinada salada, escolher onde se sentar, com quem interagir etc., no entanto nada disso é possibilitado. Apesar de todas as professoras pedirem silêncio, as crianças interagem uma com a outra neste momento, é um equívoco pensar que a alimentação é somente um momento

de se alimentar. Nestes momentos, as crianças brincam e conversam, é um momento de encontro, de prazer, de trocas de aprendizagens e conhecimentos, assim como apontado por Guimarães (2009). Na maioria das vezes, as professoras se irritam com a conversa, pedem silêncio e solicitam que se alimentem rápido para voltar à sala de aula. Isso pode ser justificado de acordo com a mesma autora, devido ao tempo destinado à alimentação ser muitas vezes visto como perda de tempo, o que conseqüentemente faz com que estas práticas sejam desenvolvidas rapidamente, sem ser reconhecido que este é excelente momento de desenvolvimento de diversas aprendizagens, da autonomia e da independência pela criança.

Conforme foi possível perceber, quando as crianças estavam no refeitório a interação das professoras com elas era muito rápida. Elas organizavam as crianças sentadas, distribuíam a comida e os talheres, auxiliavam as crianças a comer quando necessário, solicitavam muito que as crianças ficassem em silêncio, advertiam em voz alta para não fazerem bagunça, repreendiam as crianças que consideravam estar se comportando de forma inadequada, principalmente aquelas que conversavam muito e demoravam mais para se alimentar. Deste modo, principalmente nas turmas do Maternal II e Maternal Misto, conseqüentemente das crianças maiores, as professoras não permitiam que as crianças brincassem a mesa, utilizando, muitas vezes de ameaças quando estas faziam algo que não as agradavam, como por exemplo: “se continuar brincando vou pegar seu prato”, “se você não ficar quieto vai ficar aqui no refeitório e ajudar as “tias” a limpar”, “olhe o que você está fazendo, está derrubando toda a comida na mesa, se continuar não vai comer mais”, “você tem que comer tudinho para poder crescer, se continuar conversando e não comer vai ficar fraquinho e não vai aprender” entre outras.

No que se refere à turma do Maternal I a professora era mais paciente com as crianças, ensinava-as e auxiliava-as, quando necessário, a pegar de forma correta o talher, estimulava-as a comer e demonstrava estar bastante contente quando a criança conseguia se alimentar sozinha. Além disso, não brigava ou ainda repreendia as crianças quando estas pegavam a comida com a mão, mas sim as incentivava a utilizar-se do talher. No entanto, assim como as demais professoras, esta também solicitava silêncio o tempo todo para as crianças, pedindo para que estas não brincassem com a comida.

Portanto, foi possível perceber que a forma como as professoras organizavam o momento da alimentação das crianças no refeitório não dava a elas liberdade e autonomia de escolher onde e com quem interagir neste momento, de se servirem sozinhas ou ainda solicitar

a cozinheira qual comida preferiam, dentre tantos outros aspectos que já foram enumerados. Além disso, ficou clara a grande preocupação das professoras quanto à disciplina das crianças naquele espaço, no qual solicitavam silêncio para que a alimentação fosse eficaz, controlando e vigiando os movimentos, as interações, a forma como utilizavam dos talheres e a forma como se alimentavam, em contradição com um espaço criado para a interação das crianças, visto que as mesas permitem que as crianças se acomodem em grupos e que consigam visualizar as demais crianças que estão no local. Deste modo, é possível dizer que as professoras buscavam uma criança obediente, disciplinada, quietinha, que conhecesse os limites e que não tumultuasse o momento da alimentação.

3.8 Criança e infância: o que pensam as professoras

Antes de iniciarmos a discussão acerca das concepções das professoras da instituição na qual esta pesquisa foi desenvolvida, torna-se essencial ressaltar que não pretendemos, assim como não se constitui objetivo deste trabalho, comparar as concepções de criança e infância dos distintos sujeitos desta pesquisa, assim como classificar as respostas das educadoras como certas ou erradas, mas sim buscar refletir acerca do lugar que a criança ocupa na instituição, assim como as concepções de criança e infância que permeia a prática pedagógica, buscando desenvolver uma articulação das interpretações dos dados da pesquisa com o referencial teórico utilizado até este momento.

De acordo com Tosatto e Portilho (2014) atualmente essa temática vem mobilizando diversas reflexões dos chamados estudos da infância, os quais destacam que a forma como a professora vê e compreende a criança reflete no lugar em que esta ocupa na instituição de Educação Infantil, assim como, em suas práticas pedagógicas que envolvem a indissociação do educar e cuidar.

Ao longo de todo este trabalho discutiu-se as diferentes concepções de criança que permeiam a sociedade, deste modo, buscou-se inicialmente analisar como se deu o desenvolvimento do sentimento da infância no decorrer dos anos, sobretudo a partir dos estudos de Ariès (1981), que conseqüentemente nos permitiu compreender a infância enquanto categoria social. Além disso, tornou-se claro que a compreensão da ausência de um sentimento da infância na antiguidade, de acordo com o autor acima citado, foi sustentada a

partir da percepção dos altos índices de mortalidade da época, assim como, da não distinção das crianças do universo dos adultos, que conseqüentemente demonstrava uma criança que não possuía nenhuma singularidade, visto que esta não se separava do mundo do adulto, e, portanto, era considerada como um adulto em miniatura. O sentimento da infância não está apenas relacionado a afeição dos adultos para com as crianças, mais sim ao desenvolvimento da consciência das particularidades e singularidades infantis, que é essencial para a distinção das crianças dos adultos e dos jovens.

Ademais, buscou-se também discutir a concepção contemporânea de infância enquanto categoria social, em que as crianças, neste momento, são percebidas enquanto atores sociais, produtores de cultura e de plenos direitos na sociedade, tendo sido compreendido que as concepções do ser criança conseqüentemente variam entre as sociedades, culturas e comunidades, conforme apontado por Sarmiento e Pinto (2007). Além disso, de acordo com os mesmos autores, a compreensão acerca do ser criança pode variar também com a duração histórica e com a definição institucional da infância que predomina em cada época.

Deste modo, passamos agora a compreender qual é a concepção de criança e infância que permeia a prática pedagógica daqueles que são os responsáveis pelo Educar e o Cuidar das crianças de zero a três anos em um Centro Municipal de Educação Infantil, buscando-se estabelecer um diálogo entre os discursos proferidos pelas professoras que refletem o que estas pensam acerca destes sujeitos, com toda a base teórica que foi até este momento utilizada, indagando-se sobretudo qual é a criança ideal que muitas vezes as professoras buscam encontrar. No entanto, antes de apresentarmos as concepções de criança e infância que cada uma das professoras demonstrou durante a realização desta pesquisa, buscamos falar um pouco sobre seus perfis, isto é, apontar algumas informações como, por exemplo: graduação, pós-graduação, quanto tempo trabalha no campo educacional, porque optou pela profissão docente, entre outras questões.

Desta forma, conscientes de que as quatro professoras da instituição poderão apresentar concepções de criança e infância distintas, buscaremos analisar as formas de se compreender tais aspectos, de modo a buscar perceber a criança idealizada, muitas vezes, em seus discursos e práticas, assim como, a criança concreta, isto é, a criança do presente que compõe as distintas turmas nas quais visitamos para o desenvolvimento desta pesquisa, considerando que:

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece. (PINTO E SARMENTO, 1997, p.33).

Conforme foi possível perceber até este momento a partir da discussão desenvolvida no que diz respeito à criança e a infância a partir de uma perspectiva histórica, assim como da criança e da infância na contemporaneidade, a concepção e o sentimento de infância não são aspectos naturais na sociedade, mas sim construções históricas capazes de expressar elementos do contexto socioeconômico, político e cultural em que, de acordo com Barbosa, Alves e Martins (2007), se constitui e se transformam as diferentes relações interindividuais e intersubjetivas entre os adultos e as crianças. Isso quer dizer que apesar das crianças sempre existirem na sociedade, conforme explica Ariès (1981), não houve sempre uma única e universal infância, na medida em que ao longo dos anos vão se modificando as formas de se tratar e conceber a infância na sociedade.

O que é ser criança para as professoras da Instituição de Educação Infantil? Todas apresentam a mesma concepção de criança e infância? A criança participa do planejamento? É considerada, ou não, como um ator social e produtora de cultura? A partir de seus discursos e práticas é possível perceber a idealização de comportamentos e atitudes das crianças? A criança é percebida como um sujeito do presente, ou um sujeito do futuro? Criança idealizada ou criança concreta? Que lugar a criança ocupa no interior da instituição de Educação Infantil.

Portanto, é possível dizer que apresentaremos e analisaremos múltiplas concepções, significados e imagens diferentes que compõem a visão das professoras que fizeram parte desta pesquisa no que se refere à criança e a infância, e isto certamente influencia e determina modos de atuação e possibilidades de trabalho com as crianças pequenas, na medida em que conforme destacam Tosatto e Portilho (2014):

Assim, há diferenças entre as ações de um professor que concebe a criança como um ser incompleto – que ainda não sabe, não pode não faz, mas que está sendo preparada para ser, saber e fazer – daquele que, por exemplo, acredita verdadeiramente na potencialidade das crianças e as vê como alguém que já sabe, pode e faz com competência muitas coisas; alguém que se utiliza de linguagens criativas e inovadoras para compreender e dialogar com o mundo. (TOSATTO & PORTILHO, 2014, p.155).

Desta forma, para estas mesmas autoras, o cotidiano da Educação Infantil é bastante marcado pela visão que os professores possuem sobre as crianças, sendo que isso pode ser percebido nas sutilezas das práticas, na organização do espaço e do tempo, nas propostas, nas interações e experiências possíveis, assim como, nas vozes que se manifestam e se silenciam, sendo que alguns destes aspectos já foram discutidos anteriormente, e outros ainda serão a partir de agora.

3.9 Sujeitos da pesquisa: perfil das educadoras que participaram da pesquisa e que atuam na educação infantil

Os dados que representam o perfil profissional das quatro educadoras que participaram da pesquisa foram extraídos do questionário por elas preenchidos. No entanto, é necessário destacar que não será utilizado o nome verdadeiro destas educadoras, de forma a proteger suas identidades, visto que para os fins deste trabalho a identificação do sujeito não é um aspecto que trará contribuições, ou ainda, alterará os objetivos da pesquisa. Deste modo, optou-se pela utilização de nomes fictícios.

O questionário entregue a cada uma das educadoras de cada etapa da Educação Infantil foi de extrema relevância para se compreender e identificar as concepções de criança e infância apresentadas por cada uma delas. Deste modo, é interessante destacar que a opção pelo questionário é justificada devido às próprias educadoras relatarem que se sentiriam mais seguras para escrever aquilo que pretendíamos pesquisar, do que necessariamente falar e explicar por meio de uma entrevista semi-estruturada, conforme era o que pensamos em propor no início do desenvolvimento desta pesquisa.

Desta forma, as quatro educadoras que participaram plenamente desta pesquisa desenvolvida em uma Instituição de Educação Infantil foram:

Professora Carolina é formada em Pedagogia, tendo desenvolvido a graduação à distância na Universidade Castelo Branco. Conforme destacado pela educadora em questão, esta trabalha na Educação Infantil há 22 anos, no entanto, relatou ter se formado para o trabalho com a Educação há aproximadamente 8 anos, sendo que trabalhava anteriormente com as crianças sem possuir a graduação, isto é, sem o diploma no ensino superior. Conforme destacado pela professora Carolina, desde que entrou em contato com a Educação Infantil

atuou sempre com turmas de Berçário (6 meses à 2 anos), tendo optado pela escolha docente por “gostar muito de crianças”, o que a motivou mais tarde a buscar qualificação para o trabalho que estava desenvolvendo, de forma a melhorar a prática pedagógica a ser desenvolvida com as crianças.

Professora Bruna é formada em Pedagogia, tendo desenvolvido a graduação à distância na Universidade Estadual de Londrina, assim como, desenvolveu posteriormente a Pós-Graduação em Psicopedagogia à distância na Universidade Castelo Branco. Conforme destacado pela professora, atua na Educação Infantil há 20 anos, no entanto, também iniciou na Educação Infantil sem possuir a formação necessária para esta, isto é, era apenas formada em nível médio. A professora em questão também descreveu o fato de que desde que começou a trabalhar com este nível de ensino somente teve contato com turmas do Maternal I (2 anos) De acordo com ela o motivo pela escolha docente decorreu “*Do fato de estar enserida (SIC) na educação, me estimulou a estudar para adquirir mais conhecimento, tendo assim melhor condições de ser educadora. Pois sem a formação eu só podia ser assistente. Para trabalhar na educação infantil não basta só a experiência. A teoria e o conhecimento é indispensável (SIC) para que a prática tenha bom resultado*”. (Professora Bruna)

Professora Alessandra é formada em Pedagogia, tendo desenvolvido a graduação à distância na Universidade Estadual de Londrina, assim como, desenvolveu posteriormente a Pós-Graduação em Psicopedagogia à distância na Universidade Castelo Branco. Assim como as outras professoras destacaram, a professora Alessandra também adentrou no ensino superior anos mais tarde, tendo iniciado o trabalho na Educação Infantil ainda sem formação em nível superior, possuindo apenas o nível médio. A professora em questão destacou que desde que entrou em contato com a Educação Infantil teve o privilégio de trabalhar com todas as etapas deste nível de ensino, atuando neste momento em uma turma de maternal II (3 anos) De acordo com a resposta dada por ela no questionário, a motivação pela escolha docente decorreu da “*emoção de ver a realização e dedicação das crianças a cada dia um aprendizado e uma evolução*”. (Professora Alessandra).

Professora Alice é formada em Formação de Docentes no Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln e Pedagogia na Faculdade Educacional de Colombo, estando desenvolvendo uma Pós Graduação em Neuropedagogia na Faculdade Vale do Ivaí. De acordo com ela, está em contato com a Educação Infantil há oito anos, contando o período de estágio não obrigatório que passou a desenvolver já no Magistério. Atualmente, professora

Alice é regente da turma de maternal misto⁷ (2 anos a 3 anos), tendo destacado por meio do questionário que seu motivo pela escolha docente foi: “A *princípio por questões de possibilidade de emprego e estabilidade de concursos. Após o Magistério por ter me apaixonado pela educação*”. (Professora Alice)

3.10 Criança: um ser feliz!

A imagem da criança enquanto um ser feliz, ingênuo e puro é bastante perceptível a partir dos discursos da grande maioria das professoras pesquisadas, embora nesta unidade de significação busquemos nos ater principalmente nas concepções de criança e infância percebidas por meio dos discursos, significações, imagens e práticas da professora do berçário, tal compreensão da criança e da infância enquanto um ser feliz, livre e despreocupado torna-se claro a partir de seu comentário:

“Para mim ser criança é ser inocente, feliz, brincar, pular, se divertir, é ter liberdade, tempo, despreocupação, enfim ser criança é muito bom, não há responsabilidades, não há preocupação”. (Professora Carolina).

De acordo com o discurso proferido pela professora do Berçário ser criança tem a ver com liberdade, felicidade, despreocupação, sem em nenhum momento aferir-se a criança enquanto um ator social, produtora de cultura e capaz de produzir simbolicamente. De acordo com Tosatto e Portilho (2014) a compreensão da criança enquanto um ser inocente, puro, ingênuo e despreocupado revela que a concepção da professora é influenciada pelas ideias dos chamados pedagogos românticos, como Rosseau, Pestalozzi e Froebel, que destacavam a criança como portadora de uma natureza essencialmente boa e que, portanto, precisava ser preservada.

É interessante se questionar se ser criança é ser feliz todas as horas do dia, se estas não possuem preocupações, se realmente não possuem responsabilidades, se elas não têm conflitos, ou possíveis sofrimentos em seu cotidiano. Considerar a criança enquanto um ser inocente, feliz, brincante, sem responsabilidades ou preocupações é tratar a criança e a infância de uma forma idealizada, desconsiderando muitas vezes, crianças que precisam trabalhar desde pequenas para ajudar na renda familiar, crianças que são submetidas ao

⁷ Maternal Misto é composto pela união do Maternal I e Maternal II.

abandono e que conseqüentemente crescem e se desenvolvem em orfanatos⁸, crianças abandonadas pelos pais e que são acolhidas por outros familiares⁹, ou seja, é desconsiderar a própria realidade de crianças que estão frequentando a Educação Infantil nesta instituição.

É possível perceber, portanto, uma concepção de criança e infância idealizada em detrimento de uma criança e uma infância concreta. Este fator pode ser justificado, de acordo com Araújo (2009), a partir da compreensão de que a irresponsabilidade e a despreocupação são características geralmente atribuídas à infância, que foram construídas historicamente e aparecem naturalizadas nos discursos de muitos adultos, e assim as crianças que não possuem tais características consideradas ideais, ou que não se adequam a elas, não são consideradas como crianças e por isso não possuem infância. É necessário compreender que a infância não é vivida de forma homogênea e uniforme por todas as crianças em seus aspectos econômicos, sociais, culturais, lúdicos, etc., conforme apontado por Rocha (2002). Desta forma, a infância enquanto categoria social não é única e estável, conforme muito se foi discutido anteriormente, deste modo, em uma sociedade com extremas diferenças, de acordo com a mesma autora, resulta no convívio com diferentes infâncias, na qual, há crianças que tem seus direitos plenamente reconhecidos, enquanto que outras, não tem nenhum destes mesmos direitos garantidos.

Semelhantemente à concepção proferida pela professora do Berçário por meio do questionário, é a sua concepção de criança exposta por meio do desenho que desenvolveu em relação a como é ser criança de modo geral na sua visão. Deste modo, observando a sua produção é possível perceber duas crianças, uma maior (menino) que está soltando pipa em um parque, uma criança menor (menina) que está sentada sob a grama, sendo que a sua volta se encontram alguns brinquedos (uma bola, um carrinho, legos, uma caixa de areia com pazinhas e desenhos e um balanço), ambos aparentemente felizes. (ANEXO 1). A partir do desenho é possível perceber a mesma concepção de criança e infância dada pela professora por meio do questionário, isto é, crianças felizes, brincando e se divertindo, livres e despreocupadas, sem a presença de um adulto observando, mediando, brincando junto ou ainda exercendo práticas de cuidado.

⁸ Nesta Instituição havia no ano anterior muitas crianças advindas de orfanatos e que foram conseqüentemente abandonadas por suas famílias.

⁹ Inclusive na Turma do Berçário há uma criança, fruto de uma gravidez indesejada, que foi abandonada pelos pais e atualmente esta está sob os cuidados de outros familiares.

Em contrapartida, quando solicitado que esta representasse por meio de um desenho seu papel de professora na Educação Infantil esta demonstrou uma concepção de criança e infância bastante distinta da anterior, isto é uma criança escolarizada. Deste modo, em sua produção são destacadas as vogais acima do quadro de giz, números de 1 a 10 logo abaixo deste mesmo quadro, uma cadeira e uma mesa onde estão dispostos alguns cadernos, a professora a frente das crianças, e as crianças sentadas sob um tapete a observando. (ANEXO 2).

Neste momento é possível perceber uma preocupação com a escolarização na Educação Infantil, no entanto, o que mais chama a atenção é o fato da professora não ter propriamente desenhado o seu ambiente de trabalho, assim como as crianças que é responsável por cuidar e educar diariamente, visto que a sala de referência ilustrada de nada lembra a sala de referência do berçário já descrita e analisada em momentos anteriores. Além disso, esta sala de referência desenhada não apresenta nenhuma semelhança com as práticas pedagógicas desenvolvidas diariamente nesta turma, isto é, com aquelas que foram presenciadas e acompanhadas durante as visitas, na medida em que estas, conforme foi possível perceber, estão muito mais voltadas para as práticas de cuidado entrelaçadas com práticas de educação próprias para a faixa etária das crianças que compõe esta turma, isto é, bebês de quatro meses a dois anos.

Já no que diz respeito a como são as crianças desta turma, assim como suas principais características, novamente torna-se perceptível aspectos que remetem a uma criança idealizada, isto é características procuradas pela professora nas crianças e muitas vezes não encontradas, o que conseqüentemente pode fazer com que o adulto passe a procurar estas características que considera ser essencial em uma criança e desconsiderar tantas outras que são importantes e que as crianças concretas apresentam e que poderiam contribuir de forma significativa para seu desenvolvimento integral. Deste modo de acordo com a professora:

“Algumas [crianças] são ótimas, são obedientes, boazinhas, quietinhas, não ficam chorando, são alegres, inteligentes e espertas. Outras são teimosas, não obedecem, brigam, batem nos colegas, arrancam as coisas das paredes, etc.” (Professora Carolina).

Além disso, para ela uma criança ideal deveria apresentar várias das características que foram enumeradas acima, sendo que poucas crianças de sua turma se adéquam, ou apresentam tais características, conforme expõe:

“Uma criança ideal é aquela que é boazinha, obediente, carinhosa, amorosa, esperta, alegre e que não chora por qualquer coisa, etc. Algumas crianças sim! [se adéquam as características consideradas ideais]”. (Professora Carolina).

É possível perceber um paradoxo nas falas desta professora, ao mesmo tempo em que ela define o ser criança enquanto um ser brincante, alegre, despreocupado e livre, ela propõe por meio do desenho uma criança escolarizada e que precisa aprender aquilo que está sendo proposto, não apresentando novamente esta suposta criança feliz, livre e despreocupada. Além disso, para ela uma criança ideal não é uma criança alegre, feliz, com liberdade e despreocupações, mais sim uma criança obediente, boazinha, que não chora, que não é teimosa. De acordo com Rocha (2002) a forma de se conceber a criança e a infância na maioria das vezes pelos adultos, busca enquadrar a criança em um universo sociocultural já constituído, desconsiderando deste modo, que a criança não apenas recebe a cultura de uma forma passiva, mas também interfere nesta, produzindo novas culturas, isto é, a criança é um sujeito consumidor e criador de cultura. Corroborando com o que aqui está sendo discutido, Rocha (2002) destaca que:

Tradicionalmente quando pensamos em uma ação ou um projeto cultural para as crianças como integrantes de uma cultura, expressamos uma concepção guiada pela ideia da infantilidade como um ideal de pureza, ingenuidade, romantismo, imaturidade, inexperiência, etc. Vivemos a ambiguidade de uma ideia de natureza infantil única e o anseio de controlá-la, de ensiná-la o certo e o errado, o bem e o mal, enfim de enquadrá-la num universo sócio-cultural já constituído. (ROCHA, 2002, s/p).

Levando em consideração a forma como autora acima citada mencionou o fato de se enquadrar a criança em um universo sócio-cultural já constituído, é preciso também buscar apreender como a forma que o adulto compreende a criança e a infância pode interferir em grande medida no modo de desenvolvimento e condução de suas práticas pedagógicas, conforme é proposto por Maia (2012) e Barbosa, Alves e Martins (2007). É possível perceber uma grande semelhança entre aquilo que é esperado das crianças pela professora ao citar as características de uma criança ideal, com as práticas por ela desenvolvidas e que foram presenciadas nas visitas a esta turma. Tornou-se evidente que a busca por uma criança ideal no cotidiano é desenvolvida a todo momento, assim como, a busca por enquadrá-las as regras e normas da instituição a partir da disciplina e controle de corpos.

Uma das crianças, considerada bagunceira e sem limites para a professora e suas auxiliares, após a mamadeira, levantou-se entregou a sua mamadeira para a auxiliar e começou a correr pela sala. A professora logo a repreendeu por estar correndo e solicitou que parasse. Outras crianças, observando-a começaram a imitá-la, isto é, começaram a correr pela sala, um atrás do outro, lembrando a brincadeira pega-pega. A professora vendo o que estava acontecendo, e percebendo que as crianças não estavam lhe “obedecendo”, novamente repreendeu a criança dizendo-a que é sempre

daquela forma, ela não ouve e por isso merece ficar de castigo. O castigo é ficar “trancado” no berço, sem poder brincar no chão. (Professora Carolina, Diário de Campo, 08/06/2015).

O exemplo acima citado, de uma das práticas desenvolvidas na maior parte das vezes em que visitamos esta turma, demonstra a utilização do berço não só como uma forma de acolhimento para o momento do descanso, mas, sobretudo, como uma forma de impedimento e castigo para aquelas crianças que não obedecem o adulto, ou ainda, aquelas que não estão de acordo com as características percebidas como ideal. Desta forma, entram em contraste estas duas percepções da criança e da infância proferidas e percebidas por meio da prática pedagógica da professora, na medida em que anteriormente esta mencionou que ser criança é ser inocente, feliz, livre e despreocupado, o que conseqüentemente demonstrou uma imagem ideal de criança e infância, que de acordo com Tosatto e Portilho (2014) há muito tempo vem dominando e influenciando os imaginários da docência, e neste momento, percebeu-se a busca desta mesma professora em adequar as crianças aos comportamentos compreendidos como ideais, isto é, crianças boazinhas, quietinhas, que obedecem, que não choram, que precisam ter limites, etc.

Deste modo, conforme destacado por Tosatto e Portilho (2014), essa visão idealizada da criança e da infância muitas vezes presente nos discursos, imagens e práticas das professoras vem se chocando com outras, as quais acabam colocando em “cheque” essa imagem da criança enquanto um ser inocente, despreocupado, feliz, etc. Esse choque pode ser percebido na instituição na qual esta pesquisa foi desenvolvida, a partir da compreensão da criança que deve apresentar as características percebidas pela professora como ideais, com a criança concreta, isto é, com a criança, muitas vezes, rotulada de bagunceira devido a esta não respeitar as rotinas da instituição de ensino, sem considerar que esta pode ser muito rígida para crianças tão pequenas na Educação Infantil, aquela criança que não obedece aquilo que o adulto solicita, que não aceita as regras, que precisa ser colocada de castigo, etc., ou seja, uma criança que não é tão inocente e nem puramente ingênua, isto é, uma criança concreta e não idealizada. Isso pode ser percebido também a partir da consideração da professora no que se refere se as crianças de hoje são as mesmas de alguns anos atrás:

“A criança de hoje não é a mesma criança de anos atrás. Antigamente tínhamos mais respeito com os adultos, não poderíamos contestar o professor, hoje em dia a criança não tem mais limites, são bagunceiras e não obedecem. Depende muito, atualmente, da educação que os pais dão em casa”. (Professora Carolina).

Neste momento, é possível perceber que a professora demonstra fatores distintos entre as crianças de alguns anos atrás, da criança atualmente, o que revela que a criança atual

neste momento descrita por ela, não é a mesma criança que ela definiu anteriormente (ser feliz, ingênuo, inocente, etc.). Deste modo, torna-se visível a partir da fala exposta por esta professora de uma certa nostalgia do tempo passado, isto é, esta destaca que a criança de tempos atrás tinha mais respeito com os adultos e não poderia contestar o professor, enquanto que as crianças de hoje em dia não têm limites, são bagunceiras, etc., dando a entender que isso, muitas vezes, é devido a educação que recebem em casa, culpabilizando, desta forma, as famílias por tais características consideradas “negativas” apresentadas pelas crianças.

A professora Carolina parece desconsiderar, ou ainda, desconhecer que as concepções de criança e infância são construções históricas e que os significados dados a estas dependem do contexto no qual estas surgem e se desenvolvem, assim como, das relações sociais em seus aspectos social, econômico, histórico, cultural, etc., que contribuem em grande medida para a construção de tais significados e concepções, assim como é destacado por Castro (2007). É necessário perceber a forma como ela coloca também a figura do professor, onde este em seu tempo, de acordo com ela, deveria ser respeitado, desconsiderando que na maioria das vezes, no ensino tradicional o professor era considerado o dono do saber e o ensino completamente baseado na transmissão dos conhecimentos, já o seu papel na Educação Infantil está mais atrelado ao processo indissociável entre o cuidar e o educar do que propriamente a transmissão de conteúdos escolares.

É possível dizer deste modo, assim como também foi destacado por Maia (2012), que a professora em questão demonstrou por meio de seu discurso e práticas pedagógicas a necessidade de se impor limites às crianças, não sendo mencionadas as diferentes formas das crianças viverem suas infâncias, assim como, que muitas vezes a infância acaba por ser subtraída através do trabalho infantil, da pobreza, da violência, etc. Contudo, conforme a mesma autora, não é possível culpabilizar a professora em relação a sua resposta, na medida em que a infância não significa a mesma coisa para todos os indivíduos.

Além da imposição de limites às crianças, do controle de corpos, das características das crianças consideradas como ideais e “negativas”, é interessante perceber que as crianças que mais se aproximavam das características percebidas como ideais pela professora eram as que mais recebiam carinho desta. Deste modo, geralmente estas crianças eram na maioria das vezes papricadas, vistas pela professora devido a sua graciosidade:

- Vem cá, pegue a “Sufi” [apelido carinhoso dado pela professora devido a esta ser fofa e se chamar Sofia]. Quer ver como ela não vai no seu colo, ela gosta muito de mim.

O adulto chama a “Sufi” estendendo-lhe os braços, mas esta abraça a professora de uma forma apertada, sorrindo para ela. A professora então solta uma gargalhada, e pede para que nós também tentemos pegá-la de seu colo, sem sucesso também. (Professora Carolina, Diário de Campo, 11/05/2015).

A forma como a professora percebe esta situação, isto é, acha graça como a “Sufi” se comporta, fica muito próximo do que Ariès (1981) chamou de *papiricação*, em que a criança, devido a sua ingenuidade, gentileza e graça, passou a se tornar uma fonte de distração e de relaxamento para os adultos. A forma como a criança age com a professora evidencia o prazer que esta última sente ao *papiricá-la*, na medida em que a sua “recompensa” é o fato da criança não querer mais sair de seu colo.

Portanto, torna-se claro como as visões idílicas no que se refere à criança e à infância estão impregnadas nos discursos, imagens e práticas desenvolvidas pela professora Carolina, assim como, estas podem interferir em grande medida no modo de desenvolvimento e condução do trabalho pedagógico que está desenvolvendo diariamente com as crianças, à medida que devido a imagem idealizada que a professora acaba desenvolvendo em relação às crianças, esta passa a não percebê-las a partir do que elas são, isto é, deixa de olhar e perceber as características concretas destas. Por outro lado, há afetos diferenciados conforme o comportamento das crianças e em alguns casos, o que determina essa relação é uma espécie de *papiricação*, isto é, distração a partir do comportamento da criança.

3.11 Criança: um ser social!

A criança e a infância na atualidade, conforme já discutido anteriormente, não são tratadas de forma universal, isso quer dizer que, não é possível considerar a existência de apenas um tipo de criança, e um tipo de infância, mas sim, muitas crianças e muitas infâncias coexistindo ao mesmo tempo, sendo cada uma destas construídas a partir do nosso entendimento do que são e do que devem ser as crianças e as infâncias (ANDRADE, 2010, p.62). Considerando estes aspectos, a concepção da professora do Maternal I está muito próxima da discussão desenvolvida anteriormente no que diz respeito à compreensão da criança e da infância na contemporaneidade, isto é, a forma como estas são tratadas na sociologia da infância. Deste modo:

“No meu conceito ser criança é brincar, ter o direito a Educação Infantil onde ela é respeitada, estimulada, constrói sua identidade e se desenvolve socialmente, culturalmente e cognitivamente. Criança = ator/ser social”. (Professora Bruna).

É possível perceber a partir do que é exposto pela professora a consideração da criança enquanto um ator social e também de direitos, sobretudo a Educação Infantil. A forma como é explicado este direito das crianças pela professora, demonstra que esta está completamente de acordo com aquilo que é explicitado tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) no que diz respeito a favorecer o desenvolvimento integral das crianças (artigo 29), assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que menciona o fato desta primeira etapa da Educação Básica não possuir mais um caráter predominantemente assistencialista, mas sim, um caráter educacional em que o cuidar e o educar tornam-se indissociáveis, na medida em que de acordo com ela a Educação Infantil deve respeitar a criança, estimulá-la, favorecer a construção de sua identidade, assim como, propiciar o desenvolvimento integral em seus aspectos social, cultural e cognitivo.

Além disso, tornou-se perceptível a compreensão da criança enquanto ator social, não apenas por meio deste discurso proferido pela professora acima citado, como também a partir de suas práticas juntamente com as crianças. Conforme muito se tem discutido até este momento, considerar as crianças enquanto atores sociais de plenos direitos implica na busca pela compreensão do mundo de vida destes sujeitos a partir das múltiplas e distintas interações simbólicas que estes estabelecem entre si e com os adultos, assim como destacado por Sarmiento (2005) e Sarmiento e Pinto (1997). Além disso, de acordo com Sarmiento (2005), considerar a criança enquanto um ser social requer o entendimento de que as crianças distribuem-se nos diferentes espaços da sociedade, como por exemplo, a classe social, a etnia, a cultura, a raça, o gênero e a região onde vivem, sendo estes fatores responsáveis por diferenciar as crianças uma das outras.

Os fatores que permitem compreender as concepções de criança e infância demonstrado pela professora a partir de seus discursos e práticas, também podem ser percebidos através das ilustrações em que retratou o que é ser criança e o seu papel na Educação Infantil. Deste modo, em sua primeira produção (ANEXO 3) no que se refere o que é ser criança, a professora ilustrou três crianças brincando em uma área externa, estando duas delas envolvidas em um elástico, e uma outra criança pulando, isto é, estas parecem estar brincando de pular elástico. Do lado esquerdo das crianças encontra-se uma bola e uma garrafa com água, já do lado direito encontra-se uma trave de futebol com uma bola voando, o que indica que havia alguém brincando também de futebol.

A partir da observação desta ilustração do que é ser criança para a professora, novamente é possível perceber aquilo que esta já havia indicado anteriormente em seu discurso, isto é, que ser criança é brincar. No entanto, para se compreender de forma mais aprofundada os aspectos que esta professora pretendeu demonstrar nesta ilustração, torna-se necessário perceber que a brincadeira para ela é uma atividade extremamente importante para a criança, a partir da qual esta tem a possibilidade de desenvolver novas e variadas aprendizagens, de experimentar, criar e recriar, de imaginar e de testar suas hipóteses, assim como é possível constatar:

Neste dia a professora do Maternal I nos entregou o questionário. Em uma conversa informal ela mencionou que no dia anterior estava lendo algumas coisas que tinha estudado na pós-graduação, exaltando o fato de que muito do que aprendeu realmente faz sentido. Destacou a necessidade de se pensar nas diferenças das crianças, que cada uma é uma, que não existia nenhuma criança igual à outra, que nem todas têm pais tão maravilhosos, como algumas crianças de sua sala, pais estes que acreditam no seu trabalho, e o quanto a Educação Infantil é importante para o desenvolvimento de seus filhos, além disso, mencionou o fato de alguns pensarem que o CMEI é um depósito de crianças, ou um lugar onde deixam seus filhos para apenas poderem ir trabalhar, um lugar onde apenas se cuida da criança, demonstrando indignação quanto a esta consideração. Para ela, seu trabalho não é apenas cuidar, mas também educar, ajudar elas a se desenvolverem cotidianamente. Muitas pessoas, de acordo com ela, acreditam que as crianças apenas comem, dormem e brincam na instituição, mas mesmo que fosse, segundo ela, a brincadeira é muito importante. A brincadeira permite à criança, de acordo com a professora, variadas aprendizagens e experiências, brincando as crianças criam e recriam, imaginam, constroem suas identidades, testam suas hipóteses, trocam aprendizagens com seus colegas, enfim, é tão importante. A professora em questão terminou este discurso expondo que muito gostaria que todos pensassem e percebessem estes aspectos. (Professora Bruna, Diário de Campo, 25/05/2015).

A partir do que é exposto pela professora é possível perceber diversos aspectos compreendidos por esta que estão de acordo com as concepções da sociologia da infância, muito discutidas no que se refere à criança contemporânea durante o capítulo II. Deste modo, torna-se visível a compreensão das crianças enquanto sujeitos que possuem particularidades e especificidades próprias, assim como, que se diferenciam umas das outras, tornando-se claro que esta professora considera a existência de uma pluralidade de infâncias, na medida em que a forma como fala sobre estas, demonstra que a infância não é vivida por todas as crianças da mesma forma, visto que estas não são iguais e conseqüentemente, enquanto seres sociais, se distribuem nos diferentes espaços da sociedade.

Além deste aspecto acima mencionado, é possível perceber a compreensão da criança enquanto produtora de cultura, na medida em que esta destaca que por meio da brincadeira, as crianças têm a possibilidade de desenvolver diversas aprendizagens, de experimentar, de criar e recriar, de construir suas identidades, de imaginar, testar suas

hipóteses, assim como, por meio da interação entre as crianças estas podem, de acordo com ela, trocar aprendizagens, ou seja, a criança não possui um papel passivo, mas sim ativo na sociedade, sendo esta dotada de capacidade de ação e culturalmente criativa, assim como, também é percebida por Sarmiento (2005).

Desta forma, é possível dizer que a professora em questão concebe a brincadeira enquanto uma atividade social e cultural, que pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da criança, principalmente no que se refere à construção de sua identidade, conhecimento e cultura, assim como apontado por Tosatto e Portilho (2014). A professora Bruna destaca também que por meio da brincadeira a criança tem a oportunidade de criar e recriar, isto é, a brincadeira para ela, sendo uma atividade extremamente importante, permite que a criança imite o conhecido, crie e recrie o novo, estando esta compreensão das possibilidades que a brincadeira permite a criança exposta também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), na qual é destacado que:

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá a criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que dele faz. (BRASIL, 2009, p.07)

Cabe destacar também, que ao conceber as crianças enquanto atores sociais de plenos direitos, assim como, produtores de cultura, a professora as considera, assim como apontado por Ferreira e Barros (2013), enquanto seres capazes de agir no mundo, de produzirem suas próprias culturas e de construírem seus mundos sociais, compreendendo-as enquanto sujeitos que não apenas recebem a cultura de uma forma passiva, mas sim, a transformam, sendo capazes também de ensinar muitas coisas aos adultos por meio de suas interações. Deste modo, é possível dizer que tanto a ilustração acima descrita, como os discursos e as práticas pedagógicas presenciadas da professora, estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) quando estas compreendem a criança enquanto produtora de cultura e como sujeito ativo e capaz, que “faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 06-07).

Outro aspecto que chamou bastante atenção em sua ilustração do que é ser criança, assim como, a partir do discurso acima transcrito, e a indissociabilidade entre o cuidar e o educar aparentemente exposta. Em sua produção, além das crianças estarem brincando, esta

destacou uma garrafa com água, o que demonstra sua preocupação com o cuidado das crianças, isto é com a hidratação das mesmas durante atividades em que as crianças estão se exercitando, brincando, interagindo com outras crianças, descobrindo o mundo, testando suas hipóteses, imitando, construindo o novo, enfim, construindo culturas infantis. Conforme é destacado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, compreendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. É possível constatar por meio de suas práticas em sala com as crianças esta permanente preocupação com o educar o cuidar das crianças, conforme percebido a partir do exposto abaixo:

Maternal I: algumas crianças ainda estão passando pelo momento do desfralde, enquanto outras já conseguem utilizar o banheiro. Neste dia, as crianças estavam organizadas em roda, na qual a professora estava realizando a chamada e conversando com as mesmas sobre como estava o dia, se estas estavam felizes, se estavam cansadas, enfim, sobre como as crianças também estavam naquele dia. Uma das crianças, que de acordo com a professora está começando o processo de retirada da fralda, começou o tempo todo abaixar suas calças e pegar em suas partes íntimas. A professora atenta a cena, pediu para que a criança levantasse as suas calças e pegou o livro “O que tem dentro de sua fralda” do autor Guido Van Genechten, e realizou a sua leitura. Posteriormente conversou com as crianças sobre a retirada das fraldas, assim como, sobre a utilização do banheiro. Explicando que quando estas sentem que precisam ir ao banheiro, podem se dirigir a ele e solicitar a ajuda da professora quando necessário. Além disso, ela falou que estava muito feliz com a criança em questão por ela estar começando a pedir para ir ao banheiro, porém, que não deveria fazer o que estava fazendo na frente de seus colegas, e nem ficar o tempo todo mexendo em suas partes íntimas. (Professora Bruna, Diário de Campo, 15/06/2015).

A partir da cena acima descrita, é possível perceber a atenção da professora em relação às crianças, assim como da importância atribuída a ela em relação ao cuidar e ao educar. Assim como visto acima, a professora Bruna frente à necessidade apresentada pela criança buscou alterar todo seu planejamento para novamente trabalhar a importância da utilização do banheiro, incentivando não apenas este menino, como também todas as outras crianças. Assim sendo, por meio do olhar atento da professora frente às crianças, esta não apenas buscou desenvolver práticas de cuidado com a criança, como também, buscou favorecer a ela a compreensão do momento de utilizar o banheiro, assim como, da autonomia e independência das crianças de modo geral, na medida em que destacou que as crianças podem sozinhas, quando não há a necessidade de seu auxílio, utilizarem o banheiro que se encontra dentro da sala de referência do Maternal I.

A importância da Educação Infantil, enquanto um direito da criança, assim como, a sua finalidade enquanto promotora do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, afetivos, intelectuais, linguísticos e sociais, conforme apontado pelas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), assim como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), são fatores que também foram expostos pela professora Bruna no Registro escrito acima destacado. Deste modo, foi possível perceber a indignação desta no que diz respeito à compreensão da Instituição de Educação Infantil enquanto um depósito de crianças, ou ainda, um lugar no qual os pais apenas deixam seus filhos para poderem ir trabalhar. Para ela, conforme já foi destacado acima, a Educação Infantil enquanto um direito da criança vai muito mais além de práticas que prezam apenas pelo cuidado da criança, assim como também é mencionado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p.04).

Novamente torna-se perceptível uma concepção de criança e infância pela professora em sua integralidade, a criança enquanto atores sociais de plenos direitos na sociedade, sobretudo ao da Educação Infantil e ao respeito conforme destacado em momentos anteriores por esta. Além disso, a compreensão da criança e da infância conforme propõe Sarmiento e Pinto (2007) quando destacam que ser criança varia entre as sociedades, culturas e comunidades, assim como varia no interior de uma mesma família, de acordo com a estratificação social destas, e da definição institucional da infância dominante em cada época, também pode ser percebida quando a mesma destaca que destaca que:

“Não [a criança de hoje não é a mesma criança de alguns anos atrás]. Antes os direitos da criança eram ignorados, ela tinha só que obedecer. Até no jeito de se vestir era adulto em miniatura. Hoje a criança é bem diferente, se desenvolveu em todos os aspectos: físicos, emocional, social e cognitivo”. (Professora Bruna).

A partir do que é exposto pela professora Bruna, torna-se perceptível sua compreensão de como as concepções de criança e infância vão sendo transformadas ao longo dos anos. Para explicar porque considera que a criança de hoje não é a mesma da criança de alguns anos atrás, ela remete para a compreensão da criança enquanto um adulto em miniatura, muito discutido por Ariès (1981). De acordo com Ariès (1981) na Idade Medieval as crianças não se distinguiam do universo dos adultos no que se referem aos trajés, brinquedos, linguagens e festas, assim como, em várias outras situações do cotidiano, o que demonstrava que a criança não possuía nenhuma singularidade e particularidade própria, esta

não era separada do mundo dos adultos, e, portanto, era considerada como um adulto em miniatura, conforme muito se foi discutido até este momento.

Ainda de acordo com Ariès (1981), esta compreensão das particularidades infantis, neste período, não existia, o que conseqüentemente fazia com que a criança quando não necessitava mais do adulto, isto é, quando esta já havia desenvolvido condições que a permitiam viver sem recorrer constantemente a estes, logo ingressasse no mundo dos adultos, se confundindo com estes. Esta ausência do sentimento da infância, de acordo com Kuhlmann Jr (2011), é percebida por Ariès até o final do século XVII, quando, de acordo com o autor, passou-se a desenvolver diversas transformações consideráveis no que se refere à criança e a infância na sociedade, conforme discutido anteriormente.

A ausência do sentimento de infância, destacada por Ariès (1981), não quer dizer que em tempos anteriores as crianças fossem negligenciadas, abandonas ou ainda desprezadas, visto que o sentimento da infância não quer dizer a mesma coisa que afeição a estas, mas sim ao desenvolvimento da consciência pelos adultos da particularidade infantil, visto que é esta particularidade que vem a distinguir a criança do adulto. Devido a isso, Ariès (1981) menciona o fato da ausência do sentimento da infância na sociedade medieval, na qual, de acordo com o autor, não existia esta compreensão da particularidade da criança.

Outro fator destacado pela professora Bruna é a consideração de que em tempos anteriores a criança não tinha os mesmos direitos que conquistou na contemporaneidade, demonstrando compreender novamente a criança enquanto um sujeito de direitos. No entanto, torna-se necessário se compreender quais os direitos que a criança possui atualmente, sendo que de acordo com a Constituição Federal de 1988, no capítulo VII, o qual é intitulado “Da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso” em seu artigo 227, é destacado que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, s/p.).

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), no que se refere aos objetivos e condições para a organização curricular é destacado que:

Com base nesse paradigma, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens,

assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p.09).

Deste modo, é possível compreender a criança enquanto um sujeito de direitos, direitos estes que devem ser levados em consideração para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil, em que a professora em questão demonstra conhecê-los ao diferenciar a criança de tempos anteriores (que não possuía direitos, e que deveria obedecer) da criança atualmente (ator social, sujeito de direitos, em que sua concepção na sociedade atual considera-a em suas particularidades, uma criança que se desenvolve em todos os aspectos, isto é, físicos, emocional, social e cognitivo). A este respeito Sarmiento e Pinto (1997) destacam que ao se conceder a criança o direito a participação social, é possível compreender a infância enquanto uma categoria social constituída por atores sociais de pleno direito, em contrapartida, ao se compreender a criança enquanto um sujeito que necessita apenas de proteção e cuidados sociais específicos, consequentemente faz com que à criança não seja reconhecido o estatuto de atores sociais, assim como não seja a esta favorecida o direito a participação social e a partilha da decisão nos seus mundos de vida, conforme já foi discutido.

Além destes aspectos, torna-se imprescindível buscar compreender qual a concepção de criança/aluno ideal, assim como, quais seriam as características que este deveria apresentar para ser considerado de tal forma, de acordo com a professora Bruna. Desta forma, esta evidenciou que:

“No meu entender não existe aluno ideal, só se elas fossem fabricadas, porque no conceito de aluno ideal, a criança só teria qualidades, não teria dificuldade, limitação e indisciplina. Portanto, as minhas crianças [seus alunos] não se adequam a tais características”. (Professora Bruna).

É possível perceber a partir do que é exposto pela professora neste momento, assim como, com base no que foi discutido anteriormente, que esta não considera a existência de uma criança ideal, na medida em que esta última apresentaria apenas qualidades, o que de acordo com ela são características que sua turma não apresenta, isto é, as crianças que compõem o Maternal I não possuem apenas qualidades. Subtendem-se deste modo, que estas não são consideradas como crianças ideais, mas sim concretas, com particularidades e especificidades próprias, com diferentes ritmos de desenvolvimento, com modos peculiares de brincar e de experimentar o mundo, enfim, de agirem e de se relacionarem na sociedade. A esse respeito Kuhlmann Jr. (2011) reitera a importância de se considerar a criança concreta, buscando localizá-la em suas relações sociais e reconhecendo-a como produtora da história e

da cultura, visto que esta está inserida em uma sociedade em um determinado contexto sócio-histórico, em que não apenas recebe cultura e se apropria dos valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, como também tem o direito e a possibilidade de interferir na sociedade.

Ainda a este respeito, a professora Bruna, quando questionada acerca de como eram as características apresentadas pelas crianças de sua turma, destacou que:

“Eu considero minha turma boa. As principais características delas são muito espertas, curiosas, teimosas, carinhosas, inteligentes, etc. Há indisciplina sim, é um dos desafios que trabalhamos já na educação infantil” (Professora Bruna).

Conforme é possível verificar a professora não enumerou apenas qualidades quando destacou as principais características de sua turma, o que evidencia novamente o trabalho pedagógico desenvolvido por esta levando em consideração a criança concreta e não a criança ideal que esta mencionou não existir. Além disso, a professora Bruna destacou a existência da indisciplina pelas crianças do Maternal I, sendo este fator considerado por ela como um desafio, no entanto, consideramos que como esta trabalha com crianças pequenas, talvez o termo “indisciplina” seja muito forte, visto que se trata de crianças de apenas dois anos de idade. Deste modo, o que pode estar ocorrendo em sua sala é que as crianças frente a uma rotina rígida, muitas vezes, impostas a estas pelo professor, acabam não seguindo as “regras” estabelecidas da forma como o professor almeja. Assim sendo, torna-se necessário destacar que o desenvolvimento da rotina pelo professor deve levar em consideração as individualidades, particularidades e ritmos de cada uma das crianças, sendo fundamental adaptar a rotina conforme as necessidades das crianças, isto é, não esperar que as crianças se adaptem a rotina que foi desenvolvida, o que conseqüentemente é esperado pela professora Bruna, quando por várias vezes ela destacou que: “As crianças demoram para conseguir se adaptar à rotina do Maternal I, visto que quando elas vem do Berçário, pensam que aqui é da mesma forma, mas não, aqui nós temos que sentar, ouvir, e brincar no tempo certo” (Professora Bruna, Diário de Campo, 12/06/2015).

Em contrapartida, torna-se oportuno neste momento discutir acerca da segunda ilustração desenvolvida por esta, isto é, como a professora considera o seu papel na Educação Infantil. Em sua produção encontra-se uma menina segurando um livro, sob o qual encontra-se a seguinte frase “Educar não é cortar as ‘assas’ (sic), e sim orientar para o voo!” (ANEXO 4). É possível compreender a partir de sua ilustração que a professora, apesar de ter utilizado de uma frase bastante conhecida, considera que seu papel não é cortar as asas das crianças,

isto é, disciplinar, proibir, vigiar, corrigir, punir, enfim, ser considerado enquanto adulto detentor do saber e do poder em sala de aula, mais sim um mediador, um orientador de novas aprendizagens, de novas interações, de novas descobertas, de novas experiências juntamente com as crianças. Contudo, foi possível perceber acima uma certa contradição da fala da professora referente à rotina, com a frase presente neste desenho, visto que enquanto esta destaca que as crianças devem se adaptar à rotina, isto é, se adaptar ao que foi imposto pelos adultos, esta também menciona que educar não é cortar as asas, isto é, disciplinar e corrigir as crianças, mas sim mediar o seu processo de ensino/aprendizagem.

É possível dizer, portanto, que a professora Bruna apresenta visões mais críticas acerca da criança e da infância na contemporaneidade, se aproximando do que é discutido na sociologia da infância. Deste modo, ela demonstra compreender as crianças enquanto seres também inseridos na sociedade, com particularidades e especificidades próprias em que seus mundos de vida diferenciam-se dos adultos, à medida que estas não recebem a cultura de forma passiva, mas sim ativa de forma que também a transformam. Assim sendo, as crianças são compreendidas pela professora, a partir de seus discursos, significações, imagens e práticas, enquanto atores sociais de plenos direitos na sociedade, sendo estas capazes de agir no mundo, de produzir culturas e de construir seus próprios mundos sociais. Além disso, esta demonstrou compreender também o caráter não universal da infância, isto é, a não existência de apenas um tipo de infância, mas sim uma pluralidade de infâncias que coexistem ao mesmo tempo, dado que esta não é vivida da mesma forma por todas as crianças em uma mesma sociedade, conforme também é evidenciado por Sarmiento (2005). Ademais, desenvolveu uma forte crítica acerca da compreensão da Educação infantil em seu caráter meramente assistencialista, salientando o caráter educacional desta, na qual o educar e o cuidar tornam-se processos indissociáveis, assim como, ressaltou sua importância para o desenvolvimento integral das crianças.

3.12 Criança: um ser que imagina viver momentos mágicos!

A criança é muito representada enquanto um ser feliz, que brinca e corre, esta ideia de criança é muito corriqueira nos discursos da grande maioria das professoras pesquisadas. Desta forma, neste momento serão apresentadas principalmente as concepções de criança e

infância percebidas por meio dos discursos, significações, imagens e atitudes da professora do Maternal II, isto é, a professora Alessandra.

A professora ao falar da criança destaca a seguinte concepção: “Ser criança é ser feliz, brincar, correr e imaginar viver os momentos mágicos” (Professora Alessandra). De acordo com o relato da professora percebe-se que ela imagina a criança sempre feliz, brincante e que vive momentos mágicos, ou seja, vive momentos de fantasias. É natural da maioria das professoras, ao falar da criança associar imediatamente a brincadeira, como se fosse uma característica própria da criança e da infância. Porém, de acordo com Tosatto e Portilho (2014), a maneira como as professoras concebem a brincadeira se distancia da ideia do brincar como uma atividade social e cultural, pois não há relação entre a criança que brinca, e que ao brincar está produzindo cultura. Por mais que esta professora relacione criança ao brincar, durante as observações foram poucos momentos de brincadeiras e ludicidade que ela proporcionou para as crianças.

Ao remeter-se aos momentos mágicos/de fantasia, podemos perceber duas questões importantes, que Tosatto e Portilho (2014) destacam, por um lado a professora pode estar dando ênfase para a imaginação e a fantasia das crianças, sendo esta uma característica própria da infância, mas, ela pode também estar concebendo a fantasia como uma forma de alienação do mundo, onde a criança se distancia da realidade, ou seja, ao fazer este distanciamento da realidade, afasta a criança de um possível mundo “cruel” dos adultos. E de acordo com o que a professora Alessandra destacou que “criança é ser feliz”, talvez essa colocação do momento mágico se adeque a esta questão de se isolar da realidade, de se abster das possíveis coisas negativas que o mundo apresenta, pois em um de seus comentários a professora afirma que: “Deixe que imaginem, que sonhem, que idealizem, assim eles não sofrem tanto não é?” (Diário de Campo, 11/06/2015, Professora Alessandra), desta maneira a professora em questão demonstra possuir uma visão idealizada para a vivência das crianças.

E quando foi solicitado para a professora, que através de um desenho (ANEXO 5) ela representasse o que era ser criança, esta a representa com se estivesse em uma sala de aula, ou ainda em um ambiente muito parecido, visto que no desenho há uma mesa e um livro sob o qual está escrito “ABC”. Este fator nos remete a sensação da preocupação apresentada pela professora em relação à alfabetização das crianças. Além disso, neste mesmo desenho, próximo da criança há um adulto com dois fantoches na mão, talvez estes fantoches representem a contação pelo adulto de histórias para a criança, o que viria a justificar tanto o

comentário desenvolvido pela professora, como a resposta dada por esta no questionário, isto é de que ser criança é viver momentos mágicos, de imaginar, de sonhar, visto que a leitura de histórias para a criança conseqüentemente instiga a imaginação.

A professora Alessandra em diversos comentários e também perante respostas do questionário pontuou que o lúdico é referência para seu planejamento e desenvolvimento das aulas, porém, de acordo com as observações desenvolvidas, percebe-se que a professora está mais preocupada e se atém mais às atividades concretas/ escritas, preocupando-se mais com o produto final que pode ser apresentado para os pais. Como podemos perceber em um dos registros escritos da observação:

Neste dia as crianças, durante toda a manhã, realizaram atividades escritas, onde a professora nem sempre deixava com que as crianças prestassem atenção na atividade para responder, ela ia induzindo para que a criança já respondesse da maneira “certa”, ou que ela considerava ser a resposta certa. As crianças permaneceram sentadas durante toda a manhã, e se algum aluno levantasse, ela os repreendia imediatamente. (Professora Alessandra, Diário de Campo, 11/06/2015).

Com este registro é possível notar que quando a professora interage com as crianças, ao invés de instigar as crianças, fazendo-as pensar sobre a atividade, desenvolvendo e aguçando a curiosidade e o prazer em descobrir maneiras de desenvolver a atividade, ela tende a antecipar as respostas e as ideias que possivelmente as crianças iriam construir sobre aquela atividade. Portanto, a professora apresenta traços de uma abordagem tradicional de ensino, onde contempla as crianças como reprodutoras passivas da cultura do adulto, não percebendo as crianças como sujeitos dotados de capacidade social, na qual estas produzem significações individuais e coletivas na cultura em que estão inseridas.

O desenho (ANEXO 6) desenvolvido pela professora para representar o seu papel na Educação Infantil vem reafirmar esta preocupação com atividades concretas (escritas) que foi discutida anteriormente, assim como, de que a professora deve apontar o que a criança deve fazer. Desta forma, em seu desenho, a criança está sentada frente a uma mesa realizando uma atividade, a professora está ao lado desta com uma mão em seu ombro e a outra apontando para a atividade, como se estivesse apontando o que a criança deveria fazer, como ela deveria desenvolver tal atividade. De acordo com Tosatto e Portilho (2014) a imagem é a da professora que ensina (passa valores, informações, conhecimentos) e a da criança que aprende (recebe, absorve esses valores, essas informações e conhecimentos), sendo esse processo unidirecional e calcado na transmissão e na instrução.

É importante destacar que por mais que todas as ações da professora remetam a esta organização tradicional de atividades, esta quando responde sobre a maneira que organiza

suas aulas, afirma que suas aulas são planejadas através do lúdico, como fica claro nesta fala da professora: “O planejamento é feito em cima do lúdico pois fica mais fácil da criança aprender e também de participar” (Professora Alessandra). Com isso pode-se perceber que a professora, em sua fala, idealiza um modelo de aula que é proposto para a Educação Infantil, porém no desenvolvimento das aulas não se desprende do modelo tradicional, que pelo que se percebe está incumbido em sua vivência.

Outro fator relevante e que também aponta contradição entre a fala e as ações da professora, é em relação à “criança ideal”. Quando a professora foi questionada sobre as características da criança ideal e também se suas crianças apresentam tais características, a professora respondeu da seguinte maneira:

“Crianças perfeitas não existe, porque como seria o aprendizado o seu dia a dia, não teria graça nem interesse, as crianças da minha turma não se adéquam a tais características...” (Professora Alessandra).

Nesta fala ela enfatiza que para ela não há um perfil de criança ideal, porém em seu dia-a-dia com as crianças ela apresenta falas de uma criança que ela, e a grande maioria das professoras, idealizam. Esta questão pode ser justificada com o exemplo da forma com que ela nos apresentou a sua turma no primeiro dia de visita a sua sala: “As crianças desta sala são todas boazinhas, quietinhas e maravilhosas!” (Professora Alessandra, Diário de Campo 06/04/2015). Conforme é possível perceber, a professora em questão demonstra características de uma suposta criança ideal, isto é, quietinha, boazinha, que obedece e faz tudo o que é pedido, isto é maravilhosa. Esta é uma fala bastante corriqueira quando se pensa em uma possível criança ideal, uma criança passiva, que obedece a professora e não “incomoda” e se apresenta inerte em sala.

É possível dizer que a professora Alessandra idealiza uma maneira de desenvolver sua aula, a qual busca sair do método tradicional e trabalhar mais o lúdico, porém suas ações perante as aulas observadas, se além ao método tradicional, com atividades desenvolvidas com papel, lápis e giz. Percebe-se que estas ações pertencem ao seu cotidiano de sala de aula.

3.13 Criança: um ser futuro!

A professora Alice, da Turma do Maternal Misto, quando questionada sobre sua concepção de criança e infância, não se distancia muito da concepção da maioria das

professoras observadas. Esta também apresenta algumas contradições quando se observa seus discursos, significações, imagens e atitudes.

Quando a professora responde o que é ser criança, percebe-se uma visão idealizada quanto a concepção por ela apresentada: “Ser criança é descobrir o mundo de forma mágica, onde, tudo, aos olhos da criança fica mais belo e fácil” (Professora Alice). Ou seja, a professora idealiza as crianças como seres puros, ingênuos, bons, felizes, que vivem momentos mágicos e de alegria, porém, desconsidera as crianças que, de alguma maneira sofreram ou sofrem algum tipo de violência, seja esta simbólica, física, psicológica ou verbal, como é o caso de abandono de algumas crianças que anteriormente já foram citadas.

Entretanto quando é solicitado que a professora represente através de um desenho (ANEXO7) o que é ser criança, ela faz uma representação muito diferente do que expôs anteriormente, ela apresenta a criança como um ser para o futuro. Em seu desenho esta ilustrou o planeta Terra e colocou ao lado o número 2070, o que consequentemente pressupõe que esta ignora a criança em sua vivência presente, pensando somente no seu desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens que a criança irá desenvolver e utilizar no futuro. Esta colocação da professora aproxima-se da colocação de Tosatto e Portilho (2014), quando estas colocam que a Educação Infantil normalmente é vista como o período que “prepara para aprendizagem”, ou seja, não é vista como importante no presente vivenciado pela criança, mas sim pelos “frutos que poderão ser colhidos”, ou seja, o conhecimento que a criança irá utilizar no futuro. O período da infância é visto, portanto, como um treinamento para o futuro, como estágio preparatório, formativo, como um tempo de passagem.

Esta consideração acerca de compreender a criança enquanto um “vir a ser” que deve ser preenchida de conhecimentos necessários para a sua formação, também é destacado por Andrade (2010), que menciona a importância de compreender a criança no tempo presente, como um sujeito que possui experiências e saberes.

Estas duas concepções que são apresentadas pela professora apresentam-se contraditórias, pois por um lado ela idealiza a criança, afirmando que percebe o mundo de forma mágica e tudo é belo e fácil, ou seja, é o momento em que ela vive, o momento presente, onde ela vivencia o mundo desta maneira, em contrapartida ao mesmo tempo ela apresenta a concepção de criança no futuro, onde pressupõe-se que a criança irá absorver conhecimentos e irá usá-los no futuro, e não no momento em que está vivendo.

No desenho (ANEXO 8) que foi solicitado a Professora Alice que ela representasse o seu papel na Educação Infantil, ela novamente desenha o planeta Terra, com uma criança ao

lado e duas flechas, uma da criança para o mundo e outra do mundo para criança, ou seja, mediar o mundo e a criança (título atribuído pela professora ao desenho). Conforme é possível perceber a professora em questão compreende que seu papel na Educação Infantil não é o de transferir conhecimentos às crianças, mas sim mediar o seu processo de ensino/aprendizagem, assim como constata-se no exemplo a seguir:

Neste dia a professora do Maternal Misto, isto é a professora Alice, estava trabalhando com um projeto intitulado “Conhecendo o CMEI”. Antes mesmo de levar as crianças a conhecer os diferentes espaços do CMEI, a professora desenvolveu uma roda de conversa questionando-os se estes acreditavam conhecer todos os espaços presentes na instituição, como as diferentes salas de referência, a cozinha, a área externa, os banheiros, a sala dos professores, etc. Posteriormente, levou-os a dar uma volta aos diferentes espaços, chamando a atenção das crianças quanto à finalidade de cada um dos diferentes espaços. (Diário de Campo, Professora Alice, 10/06/2015).

Percebe-se por meio do exemplo acima que a professora em questão além de compreender que seu papel não é o de transmitir conhecimentos, mas sim, mediar as diferentes aprendizagens das crianças, também desenvolve aquilo que acredita em sua prática pedagógica, visto que esta buscou primeiramente conhecer as aprendizagens que as crianças traziam em sua bagagem cultural, para posteriormente trabalhar o conteúdo previsto em seu planejamento.

Esta professora ao ser questionada sobre o seu planejamento ela se apresentou flexível ao que os alunos necessitam, como fica claro neste registro:

“A criança não participa no momento da escrita, diretamente, porém, ele é todo pensado na criança. Muitas vezes mudo um planejamento, através da percepção do interesse de meus alunos. Meu planejamento é flexível e adaptável por vezes, as crianças mudam o sentido das atividades e escolhem outros tipos de materiais, por exemplo. Meu planejamento é realizado a partir das Diretrizes, do planejamento anual e por orientações do apoio pedagógico.” (Professora Alice).

De acordo com as observações realizadas na turma do Maternal Misto, percebeu-se que a professora em questão buscava realizar atividades que fossem trabalhadas em grupo, que explorassem a criatividade e coordenação motora dos alunos, buscando atividades diferenciadas, que saíssem do tradicional, mobilizassem a atenção das crianças e que consequentemente contribuíssem para o processo de ensino/aprendizagem destas. A professora Alice, demonstrou gostar de trabalhar em grupo com sua turma, pois em alguns momentos ela enfatizava que seus alunos eram individualistas, assim como é possível perceber em uma de suas falas: “São crianças individualistas e não gostam de dividir muito as coisas” (Diário de Campo, Professora Alice, 22/06/2015). Desta forma, ela buscava trabalhar geralmente em grupo, na medida em que acreditava que isso poderia amenizar esta situação,

colocando os alunos em constante contato com as outras crianças e fazendo com que dividissem os materiais e brinquedos.

Ao ser questionada sobre o aluno ideal, a professora apresentou a seguinte resposta:

Não existe aluno ideal. Cada criança possui a sua maneira de compreender e assimilar o que lhe é apresentado. E os meus alunos estão bem assim. Gosto deles dessa forma, cada um com suas manias, gênio, habilidades e gostos. (Professora Alice).

A professora Alice, assim como a professora Alessandra, destacou que não há aluno ideal, que cada criança é um ser único, com suas qualidades, defeitos, habilidades e gostos. Porém durante suas práticas e falas em sala de aula, ela rotula em diversos momentos a criança que cada uma deve ser, de como elas devem se comportar.

“Vocês tem que ser ‘bonzinhos’, comportados, tem que ser príncipe e princesa, se não são feios.”

“Mostrem que vocês são crianças ‘boazinhas’ e se comportem até eu voltar.”
(Professora Alice, Diário de Campo, 22/06/2015).

Através do registro e da fala subentende-se que a professora tenta não imaginar um ideal de aluno, porém, este ideário está internalizado em suas vivências, que talvez de forma que ela não perceba, esta fica enfatizando este aluno ideal, em diversos momentos, nas práticas do seu dia-a-dia com as crianças e reforça diversas vezes tais características que são associadas a um modelo de aluno ideal.

3.14 A criança e sua participação no planejamento

Atualmente, conforme se sabe, a Educação Infantil dirigida a crianças de zero a cinco anos, é vista como um direito, sendo este nível de ensino compreendido como a primeira etapa da educação básica que deve receber as crianças brasileiras, respeitando os preceitos constitucionais, assim como destacado por Ostetto (2000). Desta forma, as creches e pré-escolas possuem uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e suas aprendizagens, o que demanda, de acordo com a mesma autora, um trabalho intencional e de qualidade. Na intencionalidade, destacada por Ostetto (2000) surge à preocupação com o planejamento, e conseqüentemente, como este é desenvolvido na instituição na qual esta pesquisa foi desenvolvida, principalmente no que se refere à participação ou não da criança neste momento.

O planejamento, de acordo com Silva, Schneider e Schuck (2014), não só é um instrumento extremamente importante, como também fundamental para que os processos de

ensino e de aprendizagem se tornem significativos para os que nestes estão envolvidos. Deste modo, o planejamento não pode ser compreendido, conforme destacado por Ostetto (2000), como uma ficha preenchida formalmente, na qual encontrar-se-á uma lista daquilo que se pretende desenvolver em sala de aula, mas sim, deve ser percebido no cotidiano como um processo de reflexão, na medida em que, mais do que ser um papel a ser preenchido, o planejamento envolve atitude e compreende todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Desta forma, de acordo com Ostetto (2000) planejar é:

[...] é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática pedagógica. (OSTETTO, 2000, p.177).

Assim como é possível perceber, o ato de planejar é tão importante na Educação Infantil, quanto em outros níveis de ensino, na medida em que este se constitui como um instrumento de reflexão que permite ao professor pensar no que será proposto para seu grupo, buscando por meio primeiramente da leitura do grupo, do olhar atento, da observação e da escuta das crianças compreender e identificar seus interesses, levando-os em consideração no momento do planejamento, propondo, desta forma, atividades e situações desafiadoras e significativas que contemplem também os interesses das crianças e não apenas aquilo que o professor considera importante. De acordo com Ostetto (2000), na Educação Infantil torna-se extremamente importante buscar olhar as crianças e seus movimentos no grupo, ouvindo suas perguntas por meio do choro, do balbucio, do gesto, da palavra e da ação, isto é, a escuta da criança é essencial para se pensar e direcionar a prática educativa, conforme também destacado por Carla Rinaldi:

Se a criança é portadora de teoria, interpretações, perguntas, e é co-protagonista do processo de construção do conhecimento, o verbo mais importante que guia a ação educativa não é mais falar, explicar, transmitir, mais escutar. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quanto ele tem a dizer; é escuta das cem e mais linguagens, com todos os sentidos. É um verbo ativo, pois, como sabemos, não é só registro mas interpretação de mensagem; a mensagem ganha sentido e significado no momento em que aquele que a escuta lhe dá acolhida e valorização. É ainda um verbo recíproco: legitima o outro porque a comunicação é um dos modos fundamentais de dar forma ao pensamento, e o ato comunicativo que se realiza através da escuta produz significativas e recíprocas mudanças, seguramente enriquecedoras, para os participantes desta forma de troca. (CARLA RINALDI, 1995, p.122 *apud* OSTETTO, 2000, p.104).

O ato de planejar pelo professor deve considerar e valorizar os interesses apresentados pelas crianças e daí à necessidade da escuta e da observação do grupo para o desenvolvimento de práticas educativas que sejam significativas e contribuam para novas

aprendizagens pelas crianças. O planejamento desenvolvido pelo professor demanda uma atitude crítica deste para com o trabalho que está desenvolvendo, assim sendo, este deve ser sempre flexível e permitir que o professor repense, revise, busque novos significados para sua prática pedagógica, conforme destacado pela autora acima. O planejamento é assim, um instrumento orientador do trabalho desenvolvido pelo professor, no qual este se torna o ponto de partida para concretizar aquilo que se almeja, devendo ser construído com responsabilidade, comprometimento e intencionalidade, conforme destacado pelos Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil (2010).

Conforme é possível perceber, planejar demanda um olhar atento do professor para a realidade, visto que se torna necessário que este busque cotidianamente perceber as necessidades apresentadas pelas crianças que compõem o grupo pelo qual é responsável, apreendendo possíveis interesses, necessidades e problemas apresentados por estas, isto é, torna-se essencial colocar a criança no centro do seu planejamento. No entanto, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação e de processo educativo que o professor possui, conforme destacado por Ostetto (2000):

Na verdade, penso até que a forma de escrever um planejamento, no dia-a-dia, deve ser muito pessoal e, principalmente, funcional para o educador. Então, se ele necessita de tudo explicadinho, passo por passo, para não “se perder” entre uma e outra ação do cotidiano, ele assim o faz, para não “se perder” entre uma e outra ação do cotidiano, ele assim o faz. Se ao contrário, para ele “se achar” necessita apenas listar tópicos, pode assim proceder. A questão não é a forma, mas os princípios que sustentam uma ou outra organização. Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, a meu ver, derivam sempre de crenças ou princípios. (OSTETTO, 2000, p.179).

Um bom planejamento na Educação Infantil, de acordo com a mesma autora, significa que o professor deve entrar em contato com as crianças e não com os alunos, mergulhar cotidianamente juntamente com as crianças em busca de novos conhecimentos e aprendizagens, em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo juntamente com os pequenos. Um bom planejamento, deste modo, deve dar conta das especificidades da educação infantil, compreendendo formas de contribuir de forma significativa para com o desenvolvimento integral de todas as crianças de zero a cinco anos, escutando-as e valorizando seus interesses e necessidades, compreendendo-as como sujeitos capazes de produzir culturas e de produzir simbolicamente, como sujeitos ativos e capazes de participar nos diversos âmbitos da sociedade, sobretudo no momento do planejamento. Torna-se essencial que o professor reconheça o que é específico da infância, isto é, o poder de

imaginação, de fantasia e de criação das crianças, percebendo-as como cidadãs, que produzem cultura ao mesmo tempo em que são nela produzidas e que possuem um olhar crítico sobre o mundo e a sociedade que vivem, conforme destacado por Kramer (2000).

Escutar e observar a criança permite que o professor entre em contato com a criança real, isto é, com a criança que está presente em seu grupo, que possui necessidades, interesses, desejos, especificidades próprias, sendo este conhecimento pelo professor essencial para que possa conhecer as diferentes crianças que compõem a sua turma, para assim traçar novos objetivos, aprendizagens e conhecimentos que também considerem os interesses das crianças e aquilo que estas são capazes de fazer. O professor ao não buscar levar em consideração ou não buscar conhecer, ouvir e ver a criança real, isto é a criança concreta que compõe a turma pela qual é responsável, acaba por produzir uma relação e um conhecimento didatizado, burocratizado e fechado às múltiplas vozes e linguagens das crianças, conforme é destacado por Ostetto (2000):

[...] planejamento é essencialmente atitude. Então, questioná-riamos: que atitude temos empreendido diante da necessidade de olhar e ouvir as crianças, a realidade, o mundo? [...] Assim, não raro, para organizar o cotidiano educativo recorreremos ao modelo, ao ideal, “à criança do livro”, e então produzimos uma relação e um conhecimento didatizado, burocratizado, fechados às múltiplas vozes e linguagens. Se não miramos com os olhos direcionados, fixados nas crianças, nos seus movimentos, gestos, expressões, o olhar se perde e vai parar... na atividade! De um ponto interno (nosso olhar), vamos para o externo (propostas de atividades) e então vagamos a buscar quem possa dar-nos respostas ao já famigerado planejamento... acontece dos educadores ficarem reféns de um livro, de uma cartilha, de um método, de uma teoria, de algum argumento de autoridade pronunciado por um especialista. (OSTETTO, 2000, p.105).

Constata-se desta forma, a importância da observação e da escuta das crianças para o desenvolvimento do planejamento pelo professor, tornando-se essencial que os docentes responsáveis pela Educação Infantil, desenvolvam esta sensibilidade de olhar e escutar as crianças em seus movimentos, gestos e expressões, isto é, que privilegie o olhar a criança, o que ela pede ou questiona, para que assim possam desenvolver um planejamento que considere e valorize os interesses também apresentados por elas e que conseqüentemente contribua de forma significativa para a construção de novos conhecimentos e aprendizagens. A este respeito Schneider e Silva (2014) explicam que esta forma de planejar, exige do professor muita atenção a aquilo que as crianças necessitam, falam ou demonstram com suas atitudes, sendo estas as pistas iniciais coletadas para que possa ser estabelecido os caminhos a serem seguidos no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem e que serão contemplados no planejamento desenvolvido pelo professor. A escuta sensível pelos docentes, de acordo com as autoras acima mencionadas, permite que o professor delinear os interesses

do grupo, as necessidades emergentes, as questões familiares, incorporando tais aspectos ao trabalho pedagógico desenvolvido de maneira enriquecedora para ambos os envolvidos nos processos educacionais, tornando, desta forma, o planejamento, que em outras perspectivas pertencia apenas ao professor, mais significativo com a participação das crianças.

De acordo com Schneider e Silva (2014), ao se compreender a criança enquanto protagonista de seu próprio crescimento, assim como, da capacidade desta em participar dos processos de ensino/aprendizagem, o professor acaba por considerar a criança enquanto alguém potente, criativo, capaz de envolver-se no seu próprio processo de aprendizagem, criando formas de dar sentido ao que ocorre ao seu redor, de modo particular. Deste modo, o professor quando compreende as potencialidades das crianças, passa a perceber a criança enquanto protagonista ativa em que são modificadas as:

[...] as formas de relacionar-se com ela, bem como de organizar o planejamento, pois a criança passa a ganhar mais espaço e respeito, participando ativamente dos seus processos de aprendizagem, juntamente com seus professores e também com seus familiares. A sua opinião, seus anseios, suas necessidades e interesses passam a estar no centro dos processos que a envolvem, e, neste sentido, todo o trabalho passa a contemplar as possibilidades decorrentes da criança. (SCHNEIDER E SILVA, 2014, p.04).

Conforme é possível perceber até este momento, o ato de planejar é indispensável no contexto educacional, visto que é através dele que o professor volta seu olhar e suas ações para os resultados almejados, conforme é destacado também por Guerra e Asseker (2012). Desta forma, a participação da criança no momento do planejamento também é passível de ser possibilitada pelo professor, sendo que quando esta participação ocorre, isto é, quando o planejamento é desenvolvido para e com as crianças, as práticas de ensino e de aprendizagem desenvolvidas conseqüentemente se tornam mais significativas. Deste modo, o planejamento na Educação Infantil requer a centralidade na criança e nas suas potencialidades, sendo a observação e a escuta da criança extremamente importante, na medida em que:

Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo, tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala. Já nesse estágio, a observação e a escuta são experiências recíprocas, pois ao observamos o que as crianças aprendem, nós mesmos aprendemos. (GANDINI & GOLDHABER, 2002, p.152).

A partir do que foi discutido até este momento, torna-se imprescindível buscar compreender como o ato de planejar é desenvolvido e percebido pelas professoras na instituição na qual esta pesquisa foi desenvolvida, de forma a buscar compreender se a criança

participa do planejamento em algum momento, e de que forma esta participação ocorre, assim como, se seus interesses, necessidades, desejos são levados em consideração pelas professoras por meio da escuta e da observação de tais aspectos no momento do planejar. No entanto, é interessante tornar claro, assim como é explicado por Gandini e Goldhaber (2002) que apesar do professor, por meio de suas observações e escuta das crianças, desenvolver hipóteses sobre os interesses e necessidades destas, assim como, da percepção de que rumo as crianças parecem estar interessadas em tomar, respeitá-las não significa que o professor deve seguir cegamente todas as suas ideias, mas sim, estudá-las com a finalidade de determinar a quais delas é possível dar continuidade.

O planejamento na instituição de Educação Infantil pesquisada, conforme explicado pela Diretora é desenvolvido primeiramente no início do ano, no qual a partir da participação de todos os professores são estruturados os diferentes conteúdos que deverão ser trabalhados ao longo do ano letivo com as crianças de zero a cinco anos. Deste modo, a partir deste planejamento, os professores, das distintas turmas das quais são responsáveis, devem realizar o seu planejamento semanal tendo em vista os conteúdos que já foram programados anteriormente neste planejamento anual.

No entanto, constatou-se que das quatro professoras acompanhadas, apenas três delas realizavam o planejamento semanal ou diário, isto é, desenvolviam seu próprio planejamento levando em consideração o planejamento anual apresentado pelo CMEI. Verificou-se deste modo, a ausência de um planejamento semanal ou diário, na turma do Berçário, na qual a professora seguia a rotina proposta pela instituição, assim como, por vezes buscava desenvolver de forma aleatória alguma atividade que estivesse de acordo com o planejamento desenvolvido no início do ano.

Foi possível perceber uma certa tensão da professora Carolina quando questionada acerca de como esta desenvolvia seu planejamento, visto que esta relatou que:

“A professora do Berçário explicou sua dificuldade em desenvolver um planejamento para sua turma, visto que eles são muito pequenos e bebezinhos, de forma em que algumas crianças já andavam, outras ainda estavam começando a engatinhar, algumas falavam e outras não, se questionando de como desenvolver uma atividade pedagógica que viesse a atender aos temas que o CMEI propunha no início do ano, ressaltando que ainda não havia encontrado uma resposta, visto que na maioria das vezes o que apenas conseguia fazer era cuidar deles”. (Professora Carolina, Diário de Campo 11/05/2015).

Esta colocação desenvolvida pela professora do Berçário é discutida por Ostetto (2000) quando esta questiona o fato de que muitas vezes o planejamento na Educação Infantil

compreende apenas a chamada “hora da atividade”, sendo esta considerada o momento pedagógico por excelência. Deste modo, a autora explica que, ao se considerar o planejamento apenas a partir da hora da atividade, o berçário, isto é, os bebês não poderiam desfrutar desta hora, sendo esta praticamente a mesma dúvida presente no discurso da professora. Para Ostetto (2000), é essencial que os professores percebam que aquilo que parece problema para eles no que se refere aos bebês, é característica primeira da instituição que os atende, isto é, o provimento de cuidado e educação.

O pedagógico, então não está relacionado somente aquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos – em regra papel, lápis, caneta...-, e que resultam num produto “observável”. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir. De que forma são realizadas essas ações? Isso conta muito na definição do que é pedagógico! Enfim, o pedagógico envolve cuidado e educação, os tais objetivos colocados hoje, claramente, para a instituição de educação infantil. (OSTETTO, 2000, p.192).

Desta forma, é possível perceber o impasse vivido pela professora do Berçário no que se refere aos bebês na medida em que estes não produzem um produto observável como as demais turmas, e daí provavelmente advêm à dificuldade da professora no que diz respeito ao planejamento, o que provavelmente a leva a considerar com relação à participação da criança no desenvolvimento deste que:

“Não, a criança não participa do planejamento, na medida em que elas são completamente dependentes, muitas ainda nem falam”. (Professora Carolina).

Além da professora não desenvolver seu próprio planejamento, esta não considera como possível a participação da criança no desenvolvimento deste, não a considerando como capaz, visto que para ela, estas ainda não desenvolveram a fala, desconsiderando deste modo, as diferentes formas de linguagem da criança pequena, isto é, o choro, o balbucio, o sorriso, etc. Assim como destacado anteriormente, Ostetto (2000) explica a essencialidade de buscar ouvir e observar as crianças e seus movimentos, buscando apreender suas perguntas muitas vezes desenvolvidas por meio do choro, do balbucio, do gesto, da palavra e da ação, tornando-se extremamente importante escutar e observar a criança para que a prática educativa possa ser direcionada de forma cada vez mais significativa.

Portanto a criança pequena, conforme é possível perceber, é realçada na negatividade, isto é, é destacado aquilo que ela não tem e não faz (não fala, não anda, não escreve, não produz o observável, etc.), o que conseqüentemente faz com que o professor se surpreenda quando esta começa a andar, falar, etc., desconsiderando, muitas vezes, todo o

processo de desenvolvimento que levou a criança a este estágio. Deste modo, conforme destacado por Silva, Schneider e Schuck (2014) torna-se essencial que o professor busque romper com planejamentos isolados, que se assentem somente sobre seu ponto de vista e que não considerem a forma como as crianças estão se relacionando com o processo de ensino e de aprendizagem que vivenciam, sendo que para os autores, para que haja coerência entre o planejamento, a realidade e o interesse dos envolvidos, é necessário que o professor busque desenvolver uma postura de escuta e observação das crianças, conforme já foi discutido anteriormente.

Em relação às demais professoras que participaram da pesquisa, isto é, a professora Alessandra (Maternal I), professora Bruna (Maternal II) e professora Alice (Maternal Misto) todas estas desenvolviam seu próprio planejamento semanal com base no planejamento anual anteriormente explicado. Assim sendo, de acordo com a professora Bruna seu planejamento é desenvolvido da seguinte forma:

“O planejamento é feito em cima do lúdico, pois fica mais fácil da criança aprender e também de participar. Sim, [a criança participa do planejamento] mostrando interesse pela atividade aplicada ou fazendo comentário, interagindo com os colegas” (Professora Bruna).

A partir do que é exposto pela professora, é possível perceber que esta compreende a participação da criança no momento do planejamento, por meio de seu interesse pela atividade que está sendo proposta por ela. No entanto, conforme vimos, a participação da criança vai muito mais além do seu interesse pela atividade proposta pelo adulto, visto que conforme discutido anteriormente, é necessário buscar superar o desenvolvimento de planejamentos isolados que conseqüentemente não levam em consideração as necessidades, curiosidades e desejos das crianças, isto é, que não permitem que a criança também participe do desenvolvimento do seu processo de ensino/aprendizagem, e que conseqüentemente são construídos com base apenas naquilo que o professor considera como importante para o desenvolvimento da criança. Desta forma, torna-se essencial que para o desenvolvimento do planejamento pelo professor, a criança seja colocada como foco central do trabalho que será desenvolvido, no qual o professor não irá ser o único responsável pelo planejamento, na medida em que irá considerar também os interesses e as necessidades das crianças.

Conforme destacado anteriormente, o planejamento anual desenvolvido juntamente com todos os professores das diferentes turmas do CMEI, é baseado em temas que deverão ser trabalhados com as crianças ao longo do ano letivo. De acordo com Ostetto (2000), neste tipo de planejamento o “tema” é o desencadeador ou ainda o gerador de atividades propostas

às crianças, fato este percebido ao longo das visitas as diferentes turmas nas quais esta pesquisa foi desenvolvida, na medida em que todas as turmas, em uma mesma semana, estavam trabalhando com um mesmo tema gerador. No entanto, há de se questionar, assim como fez a autora acima citada, se uma determinada problemática é igualmente significativa para todas as crianças de uma creche inteira ao mesmo tempo, se o que é significativo para as crianças de dois anos é igualmente significativo para as crianças maiores, o que interessa às crianças em diferentes idades, os temas propostos permitem que as crianças participem do ato de planejar do professor, entre outros.

No que se refere a última questão a resposta é positiva, conforme foi possível perceber por meio do discurso de duas professoras a medida que estas destacam:

“Sim, a criança participa do planejamento, pois tudo o que é planejado é em cima da faixa etária, sempre pensando de que forma tal atividade vai ser melhor desenvolvida e vai atingir o seu objetivo”. (Professora Alessandra).

“A criança não participa no momento da escrita diretamente, porém, ele [o planejamento] é todo pensado na criança. Muitas vezes mudo um planejamento através da percepção do interesse dos meus alunos. Meu planejamento é flexível e adaptável, por vezes, as crianças mudam o sentido das atividades e escolhem outros tipos de materiais por exemplo. Meu planejamento é realizado a partir das Diretrizes, do planejamento anual e por orientação do apoio pedagógico”. (Professora Alice).

Ambas as professoras demonstram compreender a importância da participação da criança no ato de planejar, assim como, da essencialidade de tomá-la como foco central no desenvolvimento do planejamento, considerando deste modo, suas necessidades, desejos, curiosidades, interesses assim como explicitado pela professora Alice. Conforme discutido anteriormente a observação e escuta atenta e cuidadosa das crianças permite que o professor enxergue e conheça as crianças de forma mais aprofundada, e conseqüentemente desenvolva práticas pedagógicas mais significativas aos pequenos, visto que busca-se articular os objetivos almejados pelo professor com as necessidades, interesses, desejos apresentados pelas crianças que podem contribuir para seu desenvolvimento integral (Schneider e Silva (2014), Ostetto (2000), Silva, Schneider e Schuck (2014)). Corroborando com o que está aqui sendo discutido, Gandini e Goldhaber (2002) explicam como os educadores italianos compreendem o *progettazione*, isto é, o planejamento em conjunto que os professores realizam:

O currículo é visto como decorrente das observações dos professores sobre as ideias e os interesses das crianças, mas também é elaborado conforme o que os professores pensam que poderá contribuir para o crescimento delas. Portanto, professores e

crianças constroem juntos um plano flexível. (GANDINI E GOLDBER, 2002, p.154).

A observação e a escuta sensível das crianças torna-se extremamente importante na Educação Infantil à medida que permite ao professor, no ato de planejar, considerar e valorizar os interesses apresentados pelas crianças, não impondo apenas aquilo que este considera como essencial para o desenvolvimento das mesmas. Dar a oportunidade de a criança participar do planejamento permite compreender que o professor considera-a não como um ser frágil, inocente, dependente e incapaz (conforme tornou-se claro no discurso da professora do berçário), mas sim, como um sujeito competente, ativo, com potencialidades, construtor de conhecimento, identidade e de cultura, capaz de manifestar seus interesses, desejos e curiosidades, de participar ativamente da sociedade, de opinar, de criar, de possuir visões críticas, assim como um sujeito que aprende e constrói conhecimentos no processo de interação social, conforme destacado por Andrade (2010) e Sarmiento (2005). Assim sendo, corroborando com o que até aqui foi discutido, Ostetto (2000) explica que:

Mas, é preciso destacar, penso que qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita etc., pois, de modo geral, como já indiquei, vejo o planejamento como atitude. O planejamento não é bom ou ruim em si. Tomado como intenção, está submetido à direção que lhe imprimem. Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua, mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano. (OSTETTO, 2000, p.190).

Um planejamento, portanto, desenvolvido também com base na escuta e observação da criança, permite que o professor considere no processo de ensino/aprendizagem a criança real, isto é, a criança que está diariamente presente na instituição de Educação Infantil, e que possui desejos, necessidades, interesses e particularidades próprias. Deste modo, dar a oportunidade da criança participar ativamente da construção do planejamento permite que esta seja considerada como protagonista de seu próprio crescimento, assim como, que esta seja compreendida enquanto um sujeito capaz de dar opiniões, de desenvolver críticas, de demonstrar aquilo que deseja, sendo tais aspectos valorizados pelo professor, conforme foi possível perceber claramente nas práticas e discursos desenvolvidos pela professora Alice e Alessandra.

Este capítulo ao ser finalizado nos remete, os diversos fatores que podem influenciar para o planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras. Aqui foram apresentados de forma minuciosa diferentes fatores, sendo que estes incluem os distintos espaços que podem ser utilizados para se trabalhar com as crianças, a maneira como são organizados e as instalações físicas destes espaços. O ambiente físico é sem dúvida um instrumento de grande importância para o desenvolvimento da criança, visto que ambientes diversificados e lúdicos estimulam o processo de desenvolvimento, crescimento e aprendizagem da criança. Além disso, conforme discutido ao longo de todo este trabalho, a forma como o professor compreende a criança e a infância influencia diretamente no planejamento e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, assim como, na organização do espaço que conseqüentemente também exerce impactos, direto, indireto ou simbólico sobre os indivíduos, isto é, a organização destes pelo professor nunca é neutra, mas sim cheia de intencionalidades daquilo que se espera das crianças.

As diferentes concepções e significados que compõem a visão das professoras que trabalham com as crianças, determinam os modos de se trabalhar com elas. Há diferenças nas ações de uma professora que contempla a criança com um ser incompleto e passivo, daquela que acredita na potencialidade e completude das crianças. Tosatto e Portilho complementam esta ideia ao destacarem que:

O cotidiano da Educação Infantil é, portanto, marcado pela visão que os professores têm sobre as crianças, e isso se revela nas sutilezas das práticas, na organização do espaço e do tempo, nas propostas, nas interações e experiências possíveis, nas vozes que se manifestam e que se silenciam. (TOSATTO E PORTILHO, 2014, p.3).

A maioria das professoras observadas contemplam a criança como um ser passivo, onde são apenas receptoras da cultura dos adultos, vivem mais a reprodução do que a criação, elas mais esperam do que tem iniciativa, mais ouvem do que são ouvidas. Das quatro professoras pesquisadas, três delas não compreendem as crianças como atores sociais, que são capazes de modificar e criar suas culturas, por mais que estejam inseridas e sejam influenciadas pela cultura dos adultos. A criança é vista pelos adultos, na maior parte das vezes, com incompletude e dependência para que possa se desenvolver.

De acordo com as observações, ao refletir sobre as unidades de significação que foram concebidas sobre criança, esta foi contemplada como um ser naturalmente bom. De acordo com Tosatto e Portilho (2014), esse ser natural, bondoso e ingênuo, revela a ideia de um ser dócil fácil de manipular e também de ensinar.

Os paradoxos que cercam a relação das professoras com as crianças alternam entre a ideia de uma criança idealizada cuja imagem é da pureza, da inocência, da ingenuidade, da bondade e da felicidade, contrapondo a criança com suas múltiplas faces e condições de reproduzir e produzir cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo este trabalho de Conclusão de Curso buscamos analisar e discutir questões que consideramos de extrema importância para nosso futuro enquanto professoras ou pedagogas principalmente no que se refere à área da Educação Infantil. Desde o início do curso nos inquietamos durante os estágios (obrigatório e não obrigatório) com questões que emergiam do cotidiano das docentes, primordialmente no que se refere à concepção de criança e infância expostas tanto por meio dos discursos e da observação de suas práticas pedagógicas, como também através da organização e desenvolvimento do espaço. Deste modo, ao acreditarmos na importância dos professores buscarem refletir de forma crítica em relação a suas concepções de criança e infância, devido a estas poderem, muitas vezes, interferir em grande medida no modo de desenvolvimento e condução de suas práticas pedagógicas, buscamos pensar e discutir tanto por meio de uma perspectiva histórica o processo de construção da concepção de criança e infância, como também através da perspectiva dos estudos contemporâneos, abrangendo, analisando e discutindo sobretudo as concepções das docentes (sujeitos de nossa pesquisa) no que se refere à criança e à infância, não desconsiderando neste processo o espaço sob o qual as crianças passam grande parte de seu dia, sendo este muitas vezes desenvolvido pelos próprios adultos.

Desta forma, buscamos desenvolver uma discussão teórica acerca das concepções de criança e infância (histórica e contemporânea), levando em consideração os principais autores que discutem esta temática e que consideram as crianças enquanto atores sociais e produtoras de cultura e a infância enquanto categoria social. Além disso, buscamos analisar as concepções que norteiam o trabalho pedagógico das educadoras de um Centro Municipal de Educação infantil, localizado no município de Colombo. Assim sendo, por meio de nossa pesquisa qualitativa conseguimos apreender tanto as concepções de criança e infância das professoras, por meio de seus discursos, práticas, desenhos e respostas dadas no questionário por elas respondido, como também, por meio da observação e análise dos diferentes espaços que constituem a instituição de Educação Infantil. Deste modo, acreditamos que nosso principal objetivo, isto é, a compreensão das concepções das docentes no que se refere à criança concreta e a criança idealizada foi definitivamente alcançado, na medida em que os instrumentos de coleta de dados nos forneceram informações essenciais e importantes que nos permitiram desenvolver a discussão que foi principalmente travada no capítulo III.

Olhar como as concepções de criança e infância foram sendo construídas ao longo do tempo, através de uma perspectiva histórica se tornou essencial para a compreensão da infância enquanto categoria social e histórica. Deste modo, compreendemos que as diferentes visões e concepções acerca da infância e da criança são sociais e historicamente construídas, sendo a inserção concreta das crianças e os papéis que estas desempenham na sociedade dependentes das formas de organização social. Assim sendo, principalmente no que se refere à perspectiva histórica acerca da compreensão da criança e da infância recorreremos sobretudo aos estudos desenvolvidos por Ariès (1981), sendo este um dos principais autores que contribuem para a compreensão da infância enquanto categoria social ao invés de um simples fato biológico. O autor em questão, conforme constatou-se ao longo de todo o primeiro capítulo, trouxe variadas contribuições no que diz respeito ao desenvolvimento do sentimento da infância, fomentando diversas reflexões sobre a compreensão da criança e da infância na sociedade ao longo dos anos.

A infância atualmente é compreendida enquanto categoria social do tipo geracional conforme discutido em todo o capítulo II, sendo a criança percebida enquanto um ator social de plenos direitos na sociedade. Desta forma, a criança passa a ser percebida enquanto um sujeito capaz de produzir culturas e produzir simbolicamente, dotada de capacidade de ação e culturalmente criativa, conforme destacado por Sarmiento (2005). No entanto, apesar de atualmente haver um imenso conhecimento teórico avançado no que diz respeito à criança e à infância, estas ainda são, muitas vezes, tratadas de formas paradoxais na sociedade (são mais consideradas quando em menor número na sociedade, valoriza-se a espontaneidade da criança ao mesmo tempo em que a submete às regras das instituições, etc.).

Assim como também foi discutido no capítulo II, principalmente por meio da contribuição de Sarmiento e Pinto (1997) os paradoxos da infância, na maioria das vezes, no que diz respeito às instituições escolares, são percebidos através de uma visão dos comportamentos considerados “ideais” para as crianças pelos docentes, estando esta visão baseada principalmente na compreensão paradoxal da infância e da criança que o adulto possui, o que foi claramente percebido através da pesquisa desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil que posteriormente será retomada. A compreensão das concepções de criança e infância, assim como, das problemáticas que as envolvem, foi de extrema importância para a análise dos dados coletados na pesquisa, visto que a partir disso foi possível perceber que estas podem definitivamente interferir no desenvolvimento e na

condução das práticas pedagógicas dos sujeitos que desenvolvem um trabalho de cuidar e educar na Educação Infantil.

As crianças na atualidade, conforme compreende-se através da discussão travada em todo este trabalho, devem ser percebidas enquanto atores sociais de plenos direitos, sendo necessário a consideração de que estas são capazes de agir no mundo, de produzir culturas e de construir seus mundos sociais, visto que não apenas recebem a cultura, como também a transformam, conforme apontado por Ferreira e Barros (2013). Além disso, assim como aponta Kramer (2000) torna-se essencial compreender a criança reconhecendo o que é específico da infância, isto é, compreender seu poder de imaginação, de fantasia, de criação, assim como a perceber como crianças cidadãs, que produzem cultura ao mesmo tempo em que nelas são produzidas (as crianças absorvem de forma criativa as informações advindas do mundo adulto, para assim produzir suas próprias culturas, sendo estas sujeitos ativos e não passivos na sociedade) e que possuem um olhar crítico acerca do mundo e da sociedade em que vivem.

A infância e a criança atualmente, portanto, não devem ser tratadas de forma universal, isto é, não há apenas um tipo de criança, e um tipo de infância, visto que é possível constatar a existência de uma pluralidade de infâncias que se distinguem a cada contexto sociocultural, não sendo mais possível, deste modo, considerar a infância enquanto uma fase a ser vivida de forma igual por todas as crianças. A infância é uma construção social, sendo esta sempre contextualizada conforme o tempo, local e cultura, assim como variando a partir da classe, gênero e condições socioeconômicas, o que nos remete a uma infância não natural, não universal e não única.

Compreender as concepções de criança e a infância que norteiam o trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil é extremamente importante para aqueles que em um futuro próximo pretendem se dedicar a área da Educação, visto que conforme destacado anteriormente, a forma como o professor compreende a criança e a infância influencia no desenvolvimento e execução de suas práticas pedagógicas. Deste modo, sentimos a necessidade de não apenas trabalhar com as concepções de criança e infância por meio de teóricos que abordam sobre esse assunto, como também analisar alguns documentos oficiais que trazem a discussão de como a criança e a infância devem ser percebidas na atualidade, isto é, norteando o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Assim sendo, os principais documentos analisados foram de cunho nacional e municipal, nos atendo também

as leis que regem a Educação Infantil do município em que esta pesquisa foi desenvolvida: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) Diretriz Municipal da Educação (COLOMBO, 2012) Regimento Escolar (COLOMBO, 2013) e Projeto Político e Pedagógico (COLOMBO, 2013).

Através da pesquisa desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no município de Colombo, foi possível perceber que a forma de compreender a criança e a infância pelos adultos é explicitada não apenas por meio de seus discursos, como também através da forma com que organizam os espaços que as crianças frequentam diariamente, assim como no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Desta forma, apesar de nossa proposta inicial ter sido desenvolvida de forma a abranger apenas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e os discursos por elas proferidos no que se refere à criança e à infância, nas visitas desenvolvidas no campo de pesquisa sentimos a necessidade também de analisar as concepções explicitadas por meio do espaço, visto que percebemos que este é, na maioria das vezes, pensado e elaborado pelos adultos. Em relação ao espaço, percebemos que sua organização é tão importante quanto os demais elementos que constituem o trabalho pedagógico na instituição de educação infantil, visto que qualquer ambiente elaborado é passível de exercer impactos, tanto direto como indireto, ou simbólico sobre os indivíduos, isto é, sua organização nunca é neutra. Sempre há intencionalidades por parte de quem os organiza, sendo este fator bastante percebido ao decorrer desta pesquisa (ambientes que disciplinam, que não favorecem a interação entre as crianças, que centram o olhar no adulto e não na criança, etc.). Desta forma, ao perceber a importância do cuidado para com a organização dos espaços e o quanto estes demonstram aquilo que se compreende de infância e de criança pelos adultos, analisamos diversos espaços destinados as crianças de zero a três anos na instituição de ensino visitada, dentre eles, a porta de entrada, o saguão, as salas de referência, o desenvolvimento dos painéis, os espaços destinados ao brincar, os brinquedos, o parque de diversão, as instalações físicas, o refeitório, entre outros.

Em relação á visão das professoras sobre infância e criança, percebemos quatro distintas visões: A primeira considera a criança enquanto um ser feliz, livre, despreocupado, inocente, brincante, sem responsabilidade ou preocupações, isto é, uma criança ideal, visto que principalmente a professora do Berçário, ao definir ser criança desta forma, acaba por desconsiderar a própria realidade da instituição de ensino, visto que conforme foi discutido anteriormente, encontram-se matriculadas na instituição crianças abandonas pelos pais e que estão sob o cuidado de outros familiares, crianças advindas do orfanato (embora este ano não

possua nenhuma, em anos anteriores era bastante frequente), isto é crianças que já sofreram algum tipo de violência. Contudo, ao expor sua concepção acerca de seu trabalho na educação infantil, percebeu-se que esta demonstrou uma outra forma de compreender a criança, isto é, uma criança escolarizada. Deste modo, foi possível constatar um paradoxo na concepção de criança e infância por esta professora, visto que ao mesmo tempo em que ela definiu o ser criança enquanto um ser brincante, alegre, despreocupado, esta demonstrou frente ao seu trabalho na educação infantil, a necessidade de uma criança escolarizada, não apresentando novamente esta suposta criança feliz, com liberdade, etc. Além disso, para esta mesma professora, uma criança ideal não seria aquela criança alegre, feliz e despreocupada, mas sim uma criança obediente, boazinha, que não é teimosa e nem chora.

Já para a professora do Maternal I demonstrou uma concepção de criança e infância bastante próxima da compreensão destas na sociologia da infância, isto é, a criança enquanto um ser social e também de direitos. Além disso, por meio do discurso, práticas pedagógicas e do desenvolvimento dos desenhos, percebeu-se que a professora em questão compreende as crianças enquanto seres brincantes, produtores de cultura, que possuem particularidades e especificidades próprias, assim como que estas diferenciam uma das outras, o que evidencia a consideração da existência de uma pluralidade de infâncias, isto é, de que a infância não é vivida da mesma forma por todas as crianças em uma mesma sociedade. Além disso, esta mencionou também a sua compreensão acerca de que a forma de se compreender a criança e a infância vão sendo transformadas ao longo do tempo, destacando que em tempos anteriores as crianças não possuíam os mesmos direitos que possui na contemporaneidade, além de que eram vestidas igualmente aos adultos, o que consequentemente evidencia a sua compreensão de que ser criança varia entre as sociedades, culturas e comunidades, assim como pode variar no interior de uma mesma família, de acordo com a estratificação social destas, e da definição institucional da infância dominante em cada época, conforme destacado por Sarmiento e Pinto (1997). Além disso, para esta professora em questão, não existe uma criança ideal, na medida em que para ser ideal ela deveria apresentar apenas qualidades, o que evidencia que esta busca compreender as crianças pelas quais é responsável, enquanto seres concretos, com particularidades e especificidades próprias. Assim sendo, é possível dizer, portanto, que esta professora apresenta visões mais críticas no que se refere à criança e à infância, se aproximando em vários aspectos no que é exposto pelos principais autores que discutem acerca deste assunto e que compõe a Sociologia da Infância.

A professora Alessandra, do Maternal II, tem uma concepção, que se apresenta bem corriqueira, quando se trata de criança e infância, ela imagina a criança sempre feliz, brincante e que vive momentos mágicos, ou seja, vive momentos de fantasias, ela desconsidera as possíveis tribulações/violências que as crianças possam enfrentar, apresentando assim uma concepção idealizada para a vivência das crianças, onde estas devem viver alienadas do mundo supostamente “cruel” dos adultos. Ao que diz respeito ao seu trabalho com as crianças a professora pontuou muito o lúdico no seu planejamento, porém podemos concluir que ela idealiza uma maneira de desenvolver sua aula, a qual busca distanciar-se do método tradicional e trabalhar mais o lúdico, porém suas ações perante as aulas observadas, se além ao método tradicional, com atividades desenvolvidas com papel, lápis e giz, onde são realizadas atividades prontas, e que a professora ao invés de dar liberdade pra que as crianças criem suas estratégias para desenvolver a atividade, ela induz as respostas “corretas”. Percebe-se que estas ações pertencem ao seu cotidiano de sala de aula.

A professora Alice, do Maternal Misto, se aproxima da concepção da professora Alessandra, ela idealiza as crianças como seres puros, ingênuos, bons, felizes, que vivem momentos mágicos e de alegria, ou seja, vivenciam destes momentos no seu cotidiano, porém, ela se contradiz, quando coloca a criança como um ser do futuro, ignorando a criança em sua vivência presente, pensando somente no seu desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens que a criança irá desenvolver e utilizar no futuro. Pressupõe-se que a infância é vista, portanto, como um treinamento para o futuro, como estágio preparatório, formativo, como um tempo de passagem, que desconsidera a vivência presente da criança.

Em relação ao planejamento na Educação Infantil, percebe-se o quão é importante e fundamental para o bom desenvolvimento das atividades. Este deve ser percebido como um processo de reflexão que envolve atitude e compreende todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Ao fazer seu planejamento o professor deve se ater aos interesses das crianças, propondo, atividades e situações desafiadoras e significativas que contribuam para novas aprendizagens, que contemplem os interesses das crianças e não apenas aquilo que o professor considera importante. O planejamento deve ser considerado o ponto de partida para concretizar aquilo que se almeja, deve ser pensado com muita responsabilidade e comprometimento, mas também não deve ser absoluto, pode ser flexível e repensado. Na instituição que foi desenvolvida a pesquisa, das quatro professoras observadas, três fazem o seu planejamento semanal e uma delas não faz, ela acredita que por trabalhar com bebês não é necessário fazer o planejamento, pois percebe-se que a visão que

ela tem em relação ao planejar é somente de “atividades pedagógicas”/ “concretas” e como ela não trabalha com estas atividades na turma do berçário acredita que não há a necessidade de o fazer. A maioria das professoras observadas contempla a criança como um ser passivo, onde são apenas receptoras da cultura dos adultos, não compreendem as crianças como atores sociais, que são capazes de modificar e criar suas culturas, por mais que estejam inseridas e sejam influenciadas pela cultura dos adultos. A criança é vista pelos adultos com incompletude e dependência para que possa se desenvolver.

Ao concluirmos este trabalho, portanto, torna-se necessário evidenciar a importância dos professores pensarem e refletirem acerca das concepções que possuem no que diz respeito à criança e à infância, visto que, conforme foi possível perceber ao longo de toda a discussão aqui desenvolvida, a forma como o professor compreende estas questões influencia em grande medida na elaboração e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, assim como, no desenvolvimento dos diferentes espaços que compõem o ambiente que seus alunos frequentam diariamente. A forma de organização dos espaços, as disposições dos objetos e a forma como tais espaços são apropriados conseqüentemente revelam sentidos, práticas e concepções de educação, criança e infância, além de que de forma implícita demonstram aquilo que se espera daqueles que farão o uso deste determinado espaço, isto é interação, silêncio, brincadeiras, etc. No entanto, no campo de pesquisa compreendemos que mais do que buscar compreender a concepção de criança e infância implícitas neste e aquilo que se espera delas, é necessário também observar o uso que se faz destes diferentes espaços. Destacamos isso, devido a acreditarmos que de nada adianta o desenvolvimento de um espaço que indica livre escolha pelas crianças, se este for utilizado de forma contrária, isto é, se a prática pedagógica do professor continuar centrada no adulto e não na criança, como por exemplo, o uso dos cantos temáticos.

Considerando os aspectos acima citados, é necessário evidenciar que para se compreender a concepção de criança e infância é fundamental abrir o olhar, buscar analisar e perceber diferentes dimensões. Dizemos isso, devido a adentrarmos no campo de pesquisa buscando apreender estes aspectos apenas por meio dos discursos e da observação da prática pedagógica desenvolvida pelos professores, no entanto, entramos em choque quando percebemos que compreender a concepção de criança e infância, e mais, buscar entender se há a busca por parte dos docentes de uma criança ideal, em detrimento de uma criança concreta, é mais difícil do que imaginávamos, visto que entram em contraste múltiplas visões de criança e infância, estando estas explícitas e implícitas por todo o ambiente que compõe a educação

infantil, desde as salas de referência, os murais, os discursos, a prática pedagógica, a organização dos espaços, as disposições dos móveis, etc. Ou seja, a compreensão de criança e infância, com vistas à criança ideal e concreta, só é possível se todos estes aspectos forem analisados em conjunto, visto que muitas vezes, pode haver contradições entre, por exemplo, o discurso proferido pela professora, da forma como desenvolve suas práticas pedagógicas e da forma como organiza o ambiente.

Finalizamos, portanto este trabalho, com a certeza de que a pesquisa que aqui foi discutida poderá futuramente se desdobrar em diversas outras pesquisas, visto que muitas foram as nossas inquietações e questionamentos acerca de variados assuntos que dizem respeito a este campo de estudo, porém, que não poderiam ser abrangidos nesta pesquisa em questão, como por exemplo, quais são os fatores que contribuem para a construção das concepções de criança e infância por cada uma das professoras? O que as leva a compreender a criança e a infância de uma determinada forma (criança feliz, brincante) e quando questionadas acerca de seu papel na Educação Infantil compreendê-las de outra forma (criança escolarizada)? São algumas indagações frente a tantos outros assuntos tão instigantes e que podem contribuir de forma significativa para uma compreensão cada vez mais aprofundada acerca da criança, da infância e do papel do professor.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. IN: KRAMER, s. & LEITE, M.I. (org). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p.121-147.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Educação Infantil, legislação e práticas institucionais [online]. **Tecendo os fios da infância**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.47-77. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/06>>. Acesso em: 13 de julho 2015.

ARAÚJO, Denise Silva. **Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche**. 32ª Reunião anual da ANPEd, Caxambu, 2009, p.01-16. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5627--Res.pdf>>. Acesso em: 03 de agosto de 2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança**. 3ª ed. Coleção Girassol, moderna, 2009, p. 18.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. **Concepções de criança na educação infantil: ambiguidades e contradições docentes sobre a infância**. Anais do II Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, Goiânia, 2007, p. 01-09. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/IIedipe/pdfs/concepcoes_de_crianca.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2015.

BARBOSA, Ivone Garcia; Alves, Nancy Nonato de Lima; Martins, Telma Aparecida Teles. **Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na Educação Infantil**. 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2007, p.01-16. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-5024--Int.pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2015.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. (org). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p.67-79.

BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **As crianças em cena, contextos e identidades: Reflexões sobre o contributo de pesquisadores vinculados ao “Projecto de investigação sobre a infância em Portugal”**. Educação e Filosofia. Uberlândia: v.27, n. especial, 2013, p.143-162. <Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/22687/12727> >. Acesso em: 13 de julho de 2015.

BERNARTT, Roseane Mendes. **A infância a partir de um olhar sócio histórico**. IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, p.4225-4236. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2601_1685.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2015.

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. (2009) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº20**, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. (2009) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº5, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, de 17 de dezembro de 2009, Brasília.

BRASIL (1990) Convenção sobre os Direitos da Criança. **Decreto nº99.710**, de 21 de novembro de 1990.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.

BUSSON, Shayana. Debate sobre mudanças na consideração da infância e adolescência: história, direito e sexualidade. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 106, nov 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12391>. Acesso em: 28 de junho de 2015.

CAMPOS, Raquel Discini de. **Philippe Ariès: A paixão pela história**. Cadernos de História da Educação, v.11, n.1, jan./jun. 2012, p.01-16. Disponível em:

<www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/17542/9625>. Acesso em: 05 de outubro de 2015.

CARVALHO, M. I. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (org). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo, Cortez, 1994, p.107-131.

CASTRO, Michele G. Bredel De. **Noção de criança e infância: Diálogo, reflexões, interlocuções**. Seminário do 16º COLE (Congresso de Leitura do Brasil) vinculado: 13, Campinas, 2007, p.01-10. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2015.

COLOMBO. (2012) Secretaria Municipal de Educação. **Diretriz Municipal da Educação – Berçário ao Quinto ano**. Colombo, 2012.

COLOMBO. (2013) Prefeitura Municipal de Colombo, Secretaria Municipal da Educação, Cultura e Esportes, Coordenação Geral dos Centros Municipais de Educação Infantil. **Regimento Escolar: Centro Municipal de Educação Infantil *****.

COLOMBO. (s/a) Prefeitura Municipal de Colombo, Secretaria Municipal da Educação, Cultura e Esportes, Coordenação Geral dos Centros Municipais de Educação Infantil. **Projeto Político e Pedagógico: Centro Municipal de Educação Infantil *****.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. IN: Muller, F. & Carvalho, A. M. A. (orgs). **Teoria e Prática na Pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p.01-22.

CURITIBA, SME. DEI. Planejamento e Avaliação: orientações básicas para CMEIs, CEIs conveniados e escolas com Educação Infantil. **Referenciais para Estudo e planejamento na Educação Infantil**. Curitiba, 2010

DELGADO, Ana Cristina Coll. MULLER, Fernanda. **Apresentação “Sociologia da infância: Pesquisa com crianças”**. Educação e Sociedade [online]. 2005, vol.26, n.91, p.351-360. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200002>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

DELGADO, Ana Cristina Coll. MULLER, Fernanda. **Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento**. Currículo sem Fronteiras, 2006, v.6, n.1, PP.15-24. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf>> Acesso em: 15 de julho de 2015.

ENGELS, Friedrich. A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado. In: **Marxists Internet Archive**, Seção em Português. Editorial Vitória Ltda, Rio de Janeiro, 1964. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1884/origem/>>. Acesso em: 25 de junho de 2015.

ELALI, Gleice Azambuja. **O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil**. Estud. psicol. (Natal) [online]. 2003, vol.8, n.2, pp. 309-319. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19047.pdf>. Acesso em: 05 de outubro de 2015.

FERNANDES, Cinthia Votto. **Infâncias e idades: o pertencimento etário na instituição escolar**. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL – Pesquisa em Educação e inserção social. Santa Catarina: 2008, nº17, p.01-08. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_infancia/Poster/02_09_20_Infancias_e_idades.pdf>. Acesso em: 13 de julho de 2015.

FERRO, Andrea Rodrigues. KASSOUF, Ana Lúcia. **Efeitos do aumento da idade mínima legal no trabalho dos brasileiros de 14 e 15 anos**. *Rev. Econ. Sociol. Rural* [online]. 2005, vol.43, n.2, pp. 307-329. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032005000200006>. Acesso em: 13 de julho de 2015.

GANDINI, Lella. GOLDHABER, Jeanne. Duas Reflexões sobre a Documentação. In: GANDINI, Lella. EDWARDS, Carolyn. **Bambini: A abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.150-169.

GINZBURG, Carlo. Sinais, raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.143-179, 260-275.

GOULART, M. I. M. A criança e a construção do conhecimento. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p.51-71.

GUERRA, Edny Ribeiro; ASSEKER, Andreika. **Concepções de planejamento por professores da Educação Infantil de uma creche do Recife**. Universidade Federal de Pernambuco, 2012, p.01-19. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.1/concepes%20de%20planejamento%20por%20professores%20da%20educacao%20infantil%20de%20uma%20creche%20do%20recife.pdf>. Acesso em: 24 de agosto de 2015.

GUIMARÃES, D. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês. In: KRAMER, S. (org). **Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009, p.07-09, 94-108.

GUIMARÃES, Daniela; KRAMER, Sônia. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2008. P. 82-94.

HORN, Maria da Graça Souza. O papel do espaço na formação e na transformação. **Revista Criança**. Nº 38. Brasília: MEC, jan.2006, p.29-32.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, Belo Horizonte, 2010, p.01-20.

KRAMER, S. Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. IN: KRAMER, s. (org). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 1999, p.269-280.

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e Educação contra a barbárie**. Revista Teias. 2000, v.1, n.2, p.01-14. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/41/0>>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de Criança, Infância e de Educação dos professores de Educação Infantil**. 2012. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2012. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2015.

MELLUCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.25-66.

MOTTA, Xênia Fróes da; SILVA, Renato da. **Um olhar possível sobre a infância.** Revista eletrônica do Instituto de Humanidades, Vol. 10, nº 35, 2011, p.36-50. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/1579/888>>. Acesso em: 15 de maio de 2015.

NONO, Maévi Anabel. **Concepções de criança, creche e pré-escola.** Acervo digital da UNESP (Universidade Estadual Paulista), 2010, p.01-04. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/229/1/01d12t03.pdf> >. Acesso em: 15 de maio de 2015.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L.E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil.** Campinas: Papirus, 2000, p.175-2000.

PASCHOAL L. AMARAL, M. PANTONI, R. **Momentos de sono e descanso são questões de currículo na Educação Infantil?.** 2014, p.01-15. Disponível em: <<http://www.saocarlos.usp.br/creche/?p=898>>. Acesso em: 05 de agosto de 2015.

PAULA, Ercília M.A.T. de; OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. Comida diversão e arte: o coletivo infantil no almoço na creche. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. (org) **A criança e o seu desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 1995, p.85-104.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. IN: Pinto, M. & SARMENTO, M. J. (org). **As crianças contextos e identidades.** Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança, 1997, p.09-30.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural.** Educação e Pesquisa [online]. São Paulo: 2010, v.36, n.2, p.631-644. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Crianças e infâncias: uma categoria social em debate**. Zero-a-seis, v.6, n.9, 2014, p.01-05. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/10152/9388>>. Acesso em: 05 de outubro de 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação e Sociologia [online]. 2005, vol. 26, n.91, p.361-378. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 13 de julho de 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan. 2005. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9857/9109>>. Acesso em: 14 de julho de 2015.

SCHNEIDER, Mariângela Costa; SILVA, Jacqueline Silva da. **O planejamento no enfoque emergente e a manifestação dos princípios da participação e do protagonismo infantil na prática de professores**. II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança – Pesquisa com crianças: Desafios éticos e metodológicos, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014, p. 01-12. Disponível em: <http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1405620534_ARQUIVO_protagonis_moeparticipacao.rtf.pdf>. Acesso em: 24 de agosto de 2015.

SILVA, Jacqueline Silva da; SCHNEIDER Mariângela Costa; SCHUCK, Rogério José. **O princípio do protagonismo infantil e da participação da criança na construção do planejamento no enfoque emergente**. Revista Contemporânea de Educação, vol.9, n.17, jan/jun de 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1715>>. Acesso em: 24 de agosto de 2015.

STAMATO, Juliane Stamato Taube. **A Família e a Questão da Negligência: Papéis Atribuídos e Relações Estabelecidas**. 2004. 112f. Dissertação (Mestre em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Franca – SP. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/98537/stamato_jst_me_fran.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 de junho de 2015.

TOSATTO, Carla. PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **A Criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil**. *Educ. rev.* [online]. 2014, vol.30, n.3, pp. 153-172. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a07.pdf>>. Acesso em: 05 de agosto de 2015.

TRIERWEILLER, Priscilla Cristine. Repertórios artístico-culturais de professores da Educação Infantil: Discursos e sentidos estéticos. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (orgs.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2011, p.85-104.

VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi e; AMORIM, Katia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos and FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **A incompletude como virtude: interação de bebês na creche**. Psicologia. Reflexão. Crítica. [online]. 2003, vol.16, n.2, pp. 293-301. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a09v16n2.pdf> >. Acesso em: 14 de julho de 2015.

APÊNDICE

I. Questionário – Professores da Educação Infantil

Identificação:

Formação:

Instituição (ões) em que se formou:

Quanto tempo trabalha neste nível de ensino?

Turma em que trabalha:

Motivo pela escolha docente:

Como foi sua infância?

Fale um pouco em relação à rotina das crianças nesta instituição:

Como você faz o seu planejamento? A criança participa dele em algum momento? De que forma?

Na infância frequentou creche ou pré-escola? Qual?

O que é ser criança para você?

A criança de hoje é a mesma criança de alguns anos atrás? Por quê?

Como é a participação das crianças de sua turma nas atividades diárias do CMEI?

Como são as crianças de sua turma? Quais as principais características apresentadas por elas?

Há indisciplina?

Para você o que seria uma criança/aluno (a) ideal? Quais características elas deveriam apresentar? As crianças de sua turma se adéquam a tais características?

ANEXOS

Anexo 1



(O que é ser criança, Professora Carolina, Berçário).

Anexo 2



(O papel do professor na Educação Infantil, Professora Carolina, Berçário).

Anexo 3



(O que é ser criança, Professora Bruna, Maternal I).

Anexo 4



(O papel do professor na Educação Infantil, Professora Bruna, Maternal I).

Anexo 5



(O que é ser criança, Professora Alessandra, Maternal II).

Anexo 6



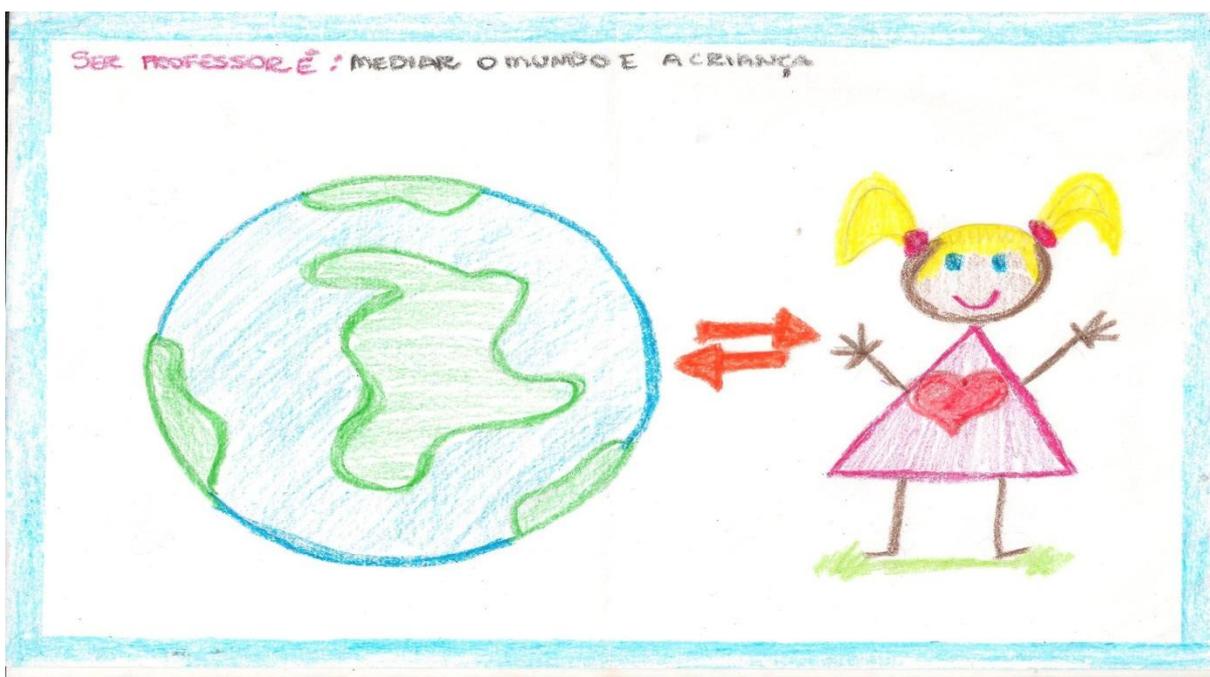
(O papel do professor na Educação Infantil, Professora Alessandra, Maternal II).

Anexo 7



(O que é ser criança, Professora Alice, Maternal Misto).

Anexo 8



(O papel do professor na Educação Infantil, Professora Alice, Maternal Misto).