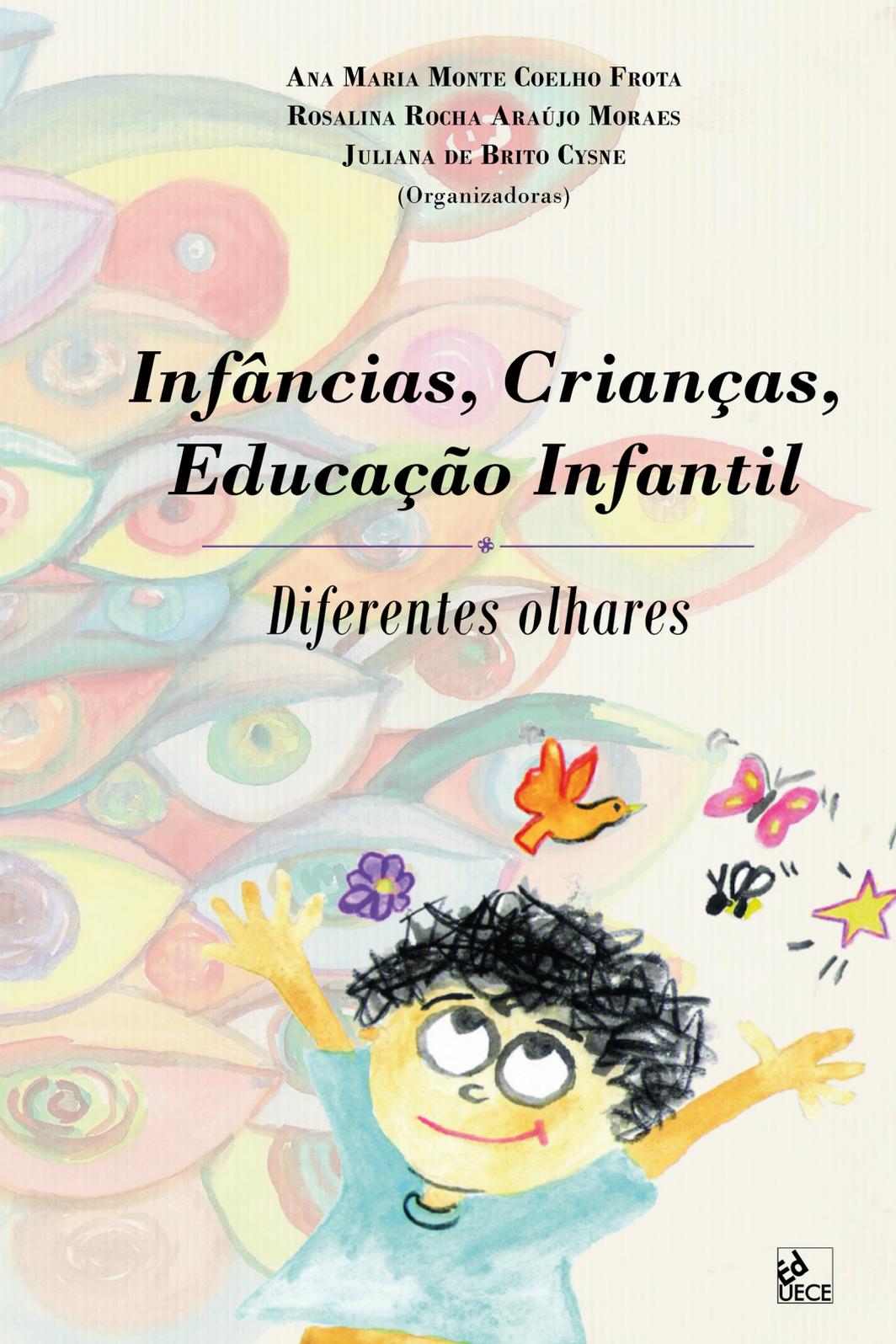


ANA MARIA MONTE COELHO FROTA
ROSALINA ROCHA ARAÚJO MORAES
JULIANA DE BRITO CYSNE
(Organizadoras)

Infâncias, Crianças, Educação Infantil

Diferentes olhares



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmus Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

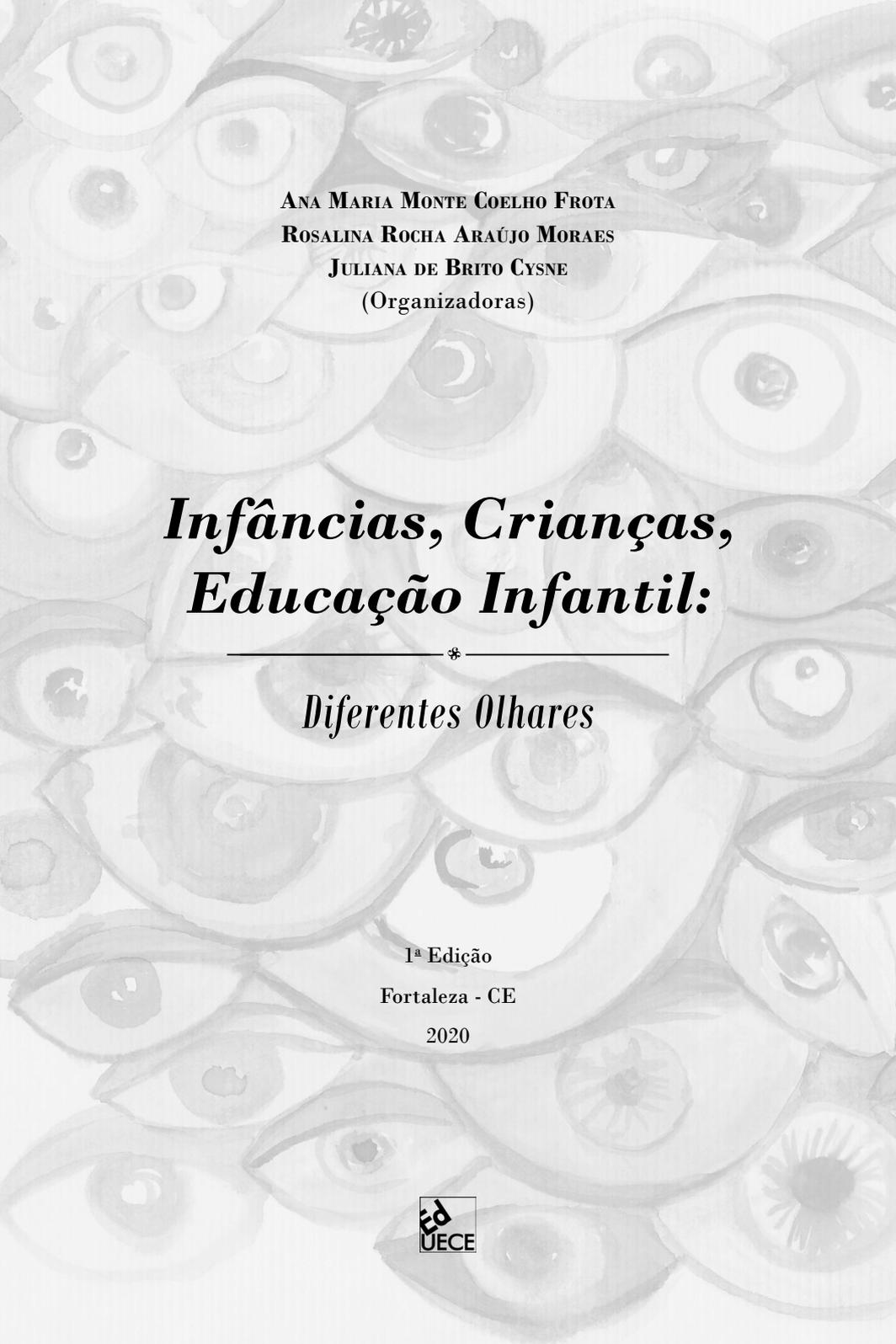
Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antonio Torres Montenegro UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão UFC
Eliane P. Zamith Brito FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF

COMITÊ CIENTÍFICO

Alexandre Santiago da Costa – Universidade Federal do Ceará (UFC)
Ângela de Alencar Araripe Pinheiro – Universidade Federal do Ceará (UFC)
Fátima Maria Araújo Sabóia Leitão – Universidade Federal do Ceará (UFC)
Fátima Sampaio Silva – Universidade Federal do Ceará (UFC)
Luciane Germano Goldberg – Universidade Federal do Ceará (UFC)
Maria Reilta Dantas Cirino – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Maria Socorro Lucena Lima – Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Messias Holanda Dieb – Universidade Federal do Ceará (UFC)
Rosângela Francischini – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Rosimeire Costa de Andrade Cruz – Universidade Federal do Ceará (UFC)
Sheyla Maria Fontenele Macedo – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



ANA MARIA MONTE COELHO FROTA
ROSALINA ROCHA ARAÚJO MORAES
JULIANA DE BRITO CYSNE
(Organizadoras)

Infâncias, Crianças, Educação Infantil:

— * —

Diferentes Olhares

1ª Edição

Fortaleza - CE

2020

Ed
UECE

Infâncias, Crianças, Educação Infantil: Diferentes Olhares

© 2020 *Copyright by* Ana Maria Monte Coelho Frota, Rosalina Rocha Araújo Moraes e Juliana de Brito Cysne

Avaliação por pares

Livro avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893
Site: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial
Erasmus Miessa Ruiz

Capa
Rosalina Rocha Araújo Moraes

Ilustrações
Luciane Germano Goldberg

Diagramação
Narcelio Lopes

Revisão e normalização
Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Ficha Catalográfica
Lúcia Oliveira CRB - 3/304

143	Infâncias, crianças, educação infantil: diferentes olhares [recurso eletrônico] / Organizado por Ana Maria Monte Coelho Frota, Rosalina Rocha Araújo Moraes, Juliana de Brito Cysne. - Fortaleza : EdUECE, 2020. Livro eletrônico. ISBN: 978-85-7826-711-7 (E-book). I. Educação infantil. 2. Prática de ensino. I. Frota, Ana Maria Monte Coelho. II. Moraes, Rosalina Rocha Araújo. III. Cysne, Juliana de Brito. IV. Título. CDD: 370.111
-----	--

PREFÁCIO

Agradeço o convite e me sinto muito honrada de apresentar o livro **Infâncias, Crianças, Educação Infantil: Diferentes Olhares**, que tem sua origem em um seminário da Pós-Graduação em Educação do qual tive a alegria de participar: “Diferentes olhares sobre a infância e pesquisa com crianças”. Destinado aos alunos do mestrado e do doutorado, ministrado e elaborado pela primeira vez pela professora doutora Ana Maria Monte Coelho Frota, ele propõe um estudo crítico, com amparo em uma visão antropológica, histórica, sociológica e filosófica, visando desconstruir a noção universalizante de criança e explorar aspectos teórico-metodológicos de pesquisa com crianças pequenas. Parte da concepção de criança como sujeito de direitos e analisa a Educação Infantil com origem em políticas e leis vigentes na sociedade brasileira. Reflete também acerca das práticas na Educação Infantil, tendo a criança como centro do processo educativo. Qual é mesmo o lugar da criança em nosso mundo? Quais são os diferentes olhares sobre a infância? Com a oportuna participação da professora doutora Ângela de Alencar Araripe Pinheiro, essa primeira direção é enriquecida e prolongada, enveredando com muita propriedade pela poesia e pela arte. Crianças, poesia, arte: temas fortemente relacionados.

O presente livro é fruto das reflexões e dos sentimentos suscitados ao longo da disciplina com as professoras Ana e Ângela. Porém, o resultado não é somente um trabalho acadêmico, senão também uma implicação pessoal, artística e poética dos autores.

O tema da primeira parte é logicamente *Dos olhares que bebem na fonte da poesia*. Para começar, no delicioso texto de Luciane Germano Goldberg, “O Menino-Rabisco”, escutamos a voz da criança que desenha. A criança se encanta, mas infelizmente o olhar crítico dos adultos sobre as suas criações promove inibições e molda uma personalidade dócil: o menino “foi murchando e encolhendo”.

Esse poema ilustrado pela autora é seguido do texto-vivência imerso na obra de Manoel de Barros e repleto de referências pessoais da professora Ângela de Alencar Araripe Pinheiro: “Poesia, presente! Manoel de Barros, presente! Olhares diversificados sobre infâncias, presentes!”. Como escreve a professora: “[...] leveza, linguagem poética, seriedade e respeito são compatíveis, articulam-se e favorecem a construção de conhecimentos sensíveis”.

No capítulo 3, “Um texto para lugar nenhum: Gael, Manoel e as palavras de barriga no chão”, é a visão da criança sobre o mundo que ressalta Ana Kilvia Oliveira Lopes. Uma experiência bem pessoal que tenta fisgar o olhar pesquisador do menino de barriga no chão, debaixo do sofá. Ele experimenta ali um ponto de vista sobre o mundo que ninguém poderia lhe ensinar. Descobre o espaço segundo o lugar que ele escolheu. Esse fato leva a autora a uma reflexão a partir dos trabalhos de Manoel de Barros e Walter Kohan.

Na segunda parte, *Dos olhares que repousam em diferentes práticas*, as autoras destacam o que acontece no dia a dia da vida das crianças nos ambientes coletivos. Articulam diversas concepções da infância na Educação Infantil: creche e pré-escola. Os enfoques vão da escuta ofertada à criança à relação com os corpos dos jovens alunos e sua exploração do

espaço, passando por questões curriculares como o estudo da Matemática nesse nível e a metodologia da Pedagogia de Projeto, até desembocar sobre a formação do professor para essa idade.

Rosalina Rocha Araújo Moraes e Ana Maria Monte Coelho Frota, no capítulo 4, refletem sobre a “A escuta e a participação da criança na creche sob a ótica das professoras”. Elas notam um certo esforço de escuta das professoras, processo que nem sempre consegue promover uma verdadeira aceitação da participação e do protagonismo das crianças pequenas.

No capítulo 5, Girliane Castro de Almeida e Jeriane da Silva Rabelo coletam “Relatos e professoras sobre o ensino e aprendizagem da Matemática na Educação Infantil”. Constatam grande ênfase dada à memorização dos numerais em atividades descontextualizadas e pouca presença das situações-problema e dos desafios cognitivos inseridos no cotidiano da Educação Infantil.

Simone Cordeiro Lopes Acelino, Rosalina Rocha Araújo Moraes e Maria Isabel Bellaguarda Batista descrevem no capítulo 6 as “Vivências psicomotoras relacionais: redescoberta do corpo e do movimento pelas crianças”. Usualmente “o corpo não vai à escola”. O trabalho aqui apresentado é um estudo de caso de intervenção em Psicomotricidade Relacional com crianças de 5 a 6 anos, promovendo um espaço acolhedor de autoconhecimento e regulação emocional no qual os corpos e seus movimentos são aceitos.

Complementamos a temática do capítulo 3 com o capítulo 7, intitulado “A criança e suas competências para explorar o mundo”, proposto por Priscila Alves de Paula Belo

e Ana Maria Monte Coelho Frota. Trata-se de um trabalho teórico a respeito dos olhares sobre a infância e como a criança explora espaços de aprendizagem e descobre interações.

Rosalina Rocha Araújo Moraes, Edjacy Teixeira Calvalcante e Silva e Juliana de Brito Cysne apresentam no capítulo 8 a “Pedagogia de Projetos? Um passeio às cercanias do currículo na creche pública”. As autoras constataam que as professoras têm um conhecimento bastante elementar do currículo na creche. A opção pela Pedagogia de Projetos busca evitar um certo engessamento do currículo. Entretanto, constataam que existem projetos já preparados pela equipe gestora, o que não deixa a necessária autonomia ao docente, ainda menos à criança.

A importância da experiência corporal da criança pequena na Educação Infantil levou Célia Regina Maciel Ventura, Rosalina Rocha Araújo Moraes e Socorro de Maria Cisne Carneiro a escreverem o capítulo 9, “Ressignificação do poder na relação adulto/criança: experiência no corpo vivido”. O tema das vivências corporais é pesquisado em uma descrição de intervenção em uma escola a partir da abordagem da Psicomotricidade Relacional, enfatizando a afetividade e as relações de poder entre adultos e crianças.

Vários estudos descritos neste livro destacam lacunas no conhecimento ou na formação das professoras, o que justifica a escrita do capítulo 10, “O lugar da formação docente para a Educação Infantil na formação do pedagogo: narrativa do estágio curricular supervisionado”, de autoria de Tania Maria Rodrigues Lopes e Cláudia Rodrigues Machado de Medeiros. As autoras descrevem uma breve história da formação do professor para a Educação Infantil no Brasil. Na

prática, elas constataam indefinições e incertezas dos profissionais docentes, os quais em número expressivo apresentam outro curso de graduação, e não licenciatura em Pedagogia, tendo contratos precários. Esse dado revela que os gestores pensam ainda que a Educação Infantil não requer muita qualificação docente.

Na terceira parte, *Dos olhares que se alimentam de fontes diversas*, podemos destacar o capítulo 11, intitulado “Narrativas: uma possibilidade para ouvir e aprender com as crianças?”, no qual Juliana de Brito Cysne, Ana Maria Monte Coelho Frota e Luciane Germano Goldberg discutem a ideia de criança, de alteridade e de compreensão possível do mundo infantil a partir das visões trazidas pela Filosofia da Educação e da Sociologia da Infância: “Novos caminhos estão aparecendo a partir de estudos que buscam desvelar o mundo infantil a partir da voz das próprias crianças”. As narrativas da criança promovem o encontro entre o adulto e a criança.

O capítulo 12, “Crianças e infâncias: modos de ver, de ser e de viver”, de Silvana Mendes Sabino Soares, Meirilene dos Santos Araújo Barbosa e Ana Paula de Medeiros Ribeiro, confronta diversas concepções de criança: às vezes, categoria geracional imposta culturalmente; às vezes, fase de preparação para a vida adulta. As autoras ressaltam que a criança interage como um ser importante nas relações. Infelizmente as escolhas teóricas nem sempre se refletem nas ações cotidianas para permitir a emergência de uma educação que respeite as crianças e suas infâncias.

Pelas vozes de Maria Socorro Gomes e Hildemar Luiz Rech, o capítulo 13 nos apresenta “O conceito de autonomia em Immanuel Kant e suas contribuições para a Educação In-

fantil”. A autonomia é caracterizada pelas escolhas conscientes, e não simplesmente por conseguir executar determinadas tarefas e habilidades. Os autores tecem contribuições ao conceito que foi ampliado por Jean Piaget em seus estudos sobre a moralidade infantil e reflexões acerca dos conceitos de *autonomia/independência* e *autonomia/dependência*.

Janice Débora de Alencar Batista Araújo e Ana Maria Monte Coelho Frota apresentam “Diferentes perspectivas sobre a infância: algumas reflexões” no capítulo 14, segundo perspectivas históricas, pedagógicas, filosóficas, antropológicas e sociológicas. Concluem que a infância é um constructo histórico e social e que diferentes olhares nos mostram “[...] as crianças como produtoras de culturas e atores sociais, sendo potentes, ativas e capazes!”. O tempo da infância não é cronológico, mas “aiônico”, centrado nas especificidades das crianças e na sua atividade fundamental, a brincadeira, que evidencia o protagonismo e as potencialidades infantis.

“O não lugar da infância na história da educação brasileira: uma trama de concepções e significados” é o título do capítulo 15, cujas autoras são Talita Almeida Rodrigues, Sara Façanha Bessa e Rebeca Veras Gonçalves. Ressalta a evolução da educação brasileira orientada primeiro pela religião e a seguir pela racionalidade. A Constituição de 1824 estabelece a gratuidade da escola; Couto Ferraz, a obrigatoriedade do ensino primário; Leôncio de Carvalho, a “criação de jardins de infância”. O movimento Escola Nova, por volta de 1932, oferece uma abordagem inovadora. Mais recentemente, creches e pré-escolas são consideradas como um direito das crianças a partir da Constituição de 1988. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional orientam o ensino. A Base Nacional Comum Curricular reconhece, enfim, as interações e brincadeiras que permitem o desenvolvimento infantil e suas expressões diversas.

Esta obra oferece ao leitor um panorama amplo e qualificado da situação das *infâncias, crianças, Educação Infantil* a partir de *diferentes olhares*. A variedade e a complementaridade das abordagens sensíveis se caracterizam pelo respeito e pela defesa da singularidade e da subjetividade das crianças pequenas. A quem se interessa pelo tema eu aconselho um estudo atento.

Sylvie Ghislaine Delacours Lins
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Sumário



PREFÁCIO	5
PARTE 1	16
DOS OLHARES QUE BEBEM NA FONTE DA POESIA	
CAPÍTULO 1	17
O MENINO-RABISCO	
<i>Luciane Germano Goldberg</i>	
CAPÍTULO 2	24
POESIA, PRESENTE! MANOEL DE BARROS, PRESENTE!	
OLHARES DIVERSIFICADOS SOBRE INFÂNCIAS, PRESENTES!	
<i>Ângela de Alencar Araripe Pinheiro</i>	
CAPÍTULO 3	34
UM TEXTO PARA LUGAR NENHUM: GAEL, MANOEL E AS PALAVRAS DE BARRIGA NO CHÃO	
<i>Ana Kilvia Oliveira Lopes</i>	
PARTE 2	48
DOS OLHARES QUE REPOUSAM EM DIFERENTES PRÁTICAS	
CAPÍTULO 4	49
A ESCUTA E A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA CRECHE SOB A ÓTICA DAS PROFESSORAS	
<i>Rosalina Rocha Araújo Moraes</i>	
<i>Ana Maria Monte Coelho Frola</i>	

CAPÍTULO 5 73
RELATOS DE PROFESSORAS SOBRE O ENSINO E A
APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO IN-
FANTIL

Giuliane Castro de Almeida

Jeriane da Silva Rabelo

CAPÍTULO 6 94
VIVÊNCIAS PSICOMOTORAS RELACIONAIS: REDESCO-
BERTA DO CORPO E DO MOVIMENTO PELAS CRIANÇAS

Simone Cordeiro Lopes Acelino

Rosalina Rocha Araújo Moraes

Maria Isabel Bellaguarda Batista

CAPÍTULO 7 121
A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS COMPE-
TÊNCIAS PARA EXPLORAR O MUNDO

Priscila Alves de Paula Belo

Ana Maria Monte Coelho Frota

CAPÍTULO 8 139
PEDAGOGIA DE PROJETOS? UM OLHAR REFLEXIVO
SOBRE AS AMARRAS DO CURRÍCULO NO CONTEXTO DE
CRECHES PÚBLICAS

Rosalina Rocha Araújo Moraes

Edjacy Teixeira Cavalcante e Silva

Juliana de Brito Cysne

CAPÍTULO 9 165
RESSIGNIFICAÇÃO DO PODER NA RELAÇÃO ADULTO/
CRIANÇA: EXPERIÊNCIA NO CORPO VIVIDO

Célia Regina Maciel Ventura

Rosalina Rocha Araújo Moraes

Socorro de Maria Cisne Carneiro

CAPÍTULO 10..... 191
O LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: NARRATIVAS
DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Tania Maria Rodrigues Lopes

Cláudia Rodrigues Machado de Medeiros

PARTE 3 215
DOS OLHARES QUE SE ALIMENTAM DE FONTES DI-
VERSAS

CAPÍTULO 11..... 216
NARRATIVAS: UMA POSSIBILIDADE PARA OUVIR E
APRENDER COM AS CRIANÇAS?

Juliana de Brito Cysne

Ana Maria Monte Coelho Frota

Luciane Germano Goldberg

CAPÍTULO 12..... 233
CRIANÇAS E INFÂNCIAS: MODOS DE VER, DE SER E DE
VIVER

Silvana Mendes Sabino Soares

Meirilene dos Santos Araújo Barbosa

Ana Paula de Medeiros Ribeiro

CAPÍTULO 13..... 255
O CONCEITO DE AUTONOMIA EM IMMANUEL KANT E
SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Socorro Gomes

Hildemar Luiz Rech

CAPÍTULO 14..... 278
DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE A INFÂNCIA: AL-
GUMAS REFLEXÕES

Janice Débora de Alencar Batista Araújo

Ana Maria Monte Coelho Frota

CAPÍTULO 15..... 299
**O NÃO LUGAR DA INFÂNCIA NA HISTÓRIA DA EDU-
CAÇÃO BRASILEIRA: UMA TRAMA DE CONCEPÇÕES
E SIGNIFICADOS**

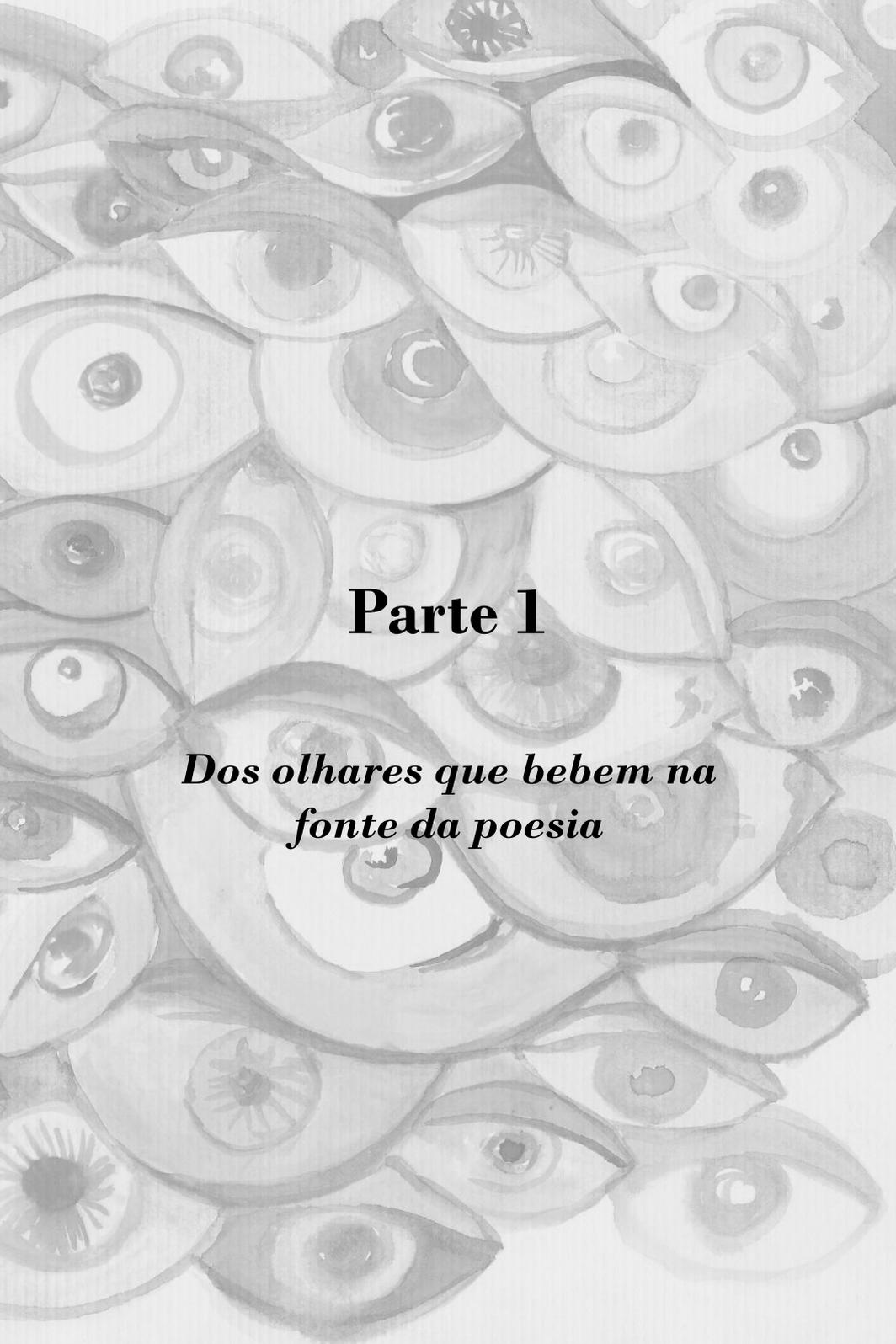
Talita Almeida Rodrigues

Sara Façanha Bessa

Rebeca Vêras Gonçalves

ORGANIZADORAS 325

AUTORES 327



Parte 1

*Dos olhares que bebem na
fonte da poesia*

CAPÍTULO 1

O MENINO-RABISCO

Luciane Germano Goldberg



Rabisco era um menino cheio de imaginação e, como toda criança, tinha seu próprio mundo que lhe servia de inspiração.

Mal começara a andar e a fuçar e, como se tivesse olhos na ponta dos dedos, tudo queria pegar!

Quem não gostava muito era sua mãe, que sempre reclamava:

— Menino, tira o dedo da tomada – não é nariz de porco, vai levar choque e não vai achar graça!

— Menino, largue essa vassoura: ela não voa! Ah, menino danado, solte isso! Vá brincar com outra coisa!

D. Sépia, em seu vestido vermelho de bolas brancas, nunca tinha muita paciência. O tempo todo procurava algo que pudesse entreter o menino. Até que, num belo dia, saiu e voltou com giz de cera e folhas de ofício. Disse:

— Menino, vai desenhar e vê se me deixa trabalhar!

Ele ficou surpreso, nunca havia visto algo parecido. O que faria com os coloridos bastõezinhos? Levou-os direto à boca e, pelo gosto ruim, logo sentiu que não era uma boa.

D. Sépia, impaciente, gritava da cozinha:

— É para riscar no papel, não é para comer, seu traquinas!

Ele, meio desconfiado, resolveu experimentar: segurou um dos bastões de cor e se pôs a rabiscar. Logo pensou:

— Uh-lá-lá! Olha só o que posso criar!

Ficou tentando entender como os traços nasciam. De onde será que surgiam? Virava o papel de cabeça para baixo e olhava deslumbrado. Ficou lá horas a fio, entretido com o que estava descobrindo.

Com a obra de arte pronta, correu à cozinha e olhava de baixo sua mãe em seu vestido de bolinhas. Puxou a barra do vestido e disse, cheio de alegria:

— Mãe, olha o que eu fiz!

D. Sépia, muito ocupada, já olhou de cara amarrada:

— O que você quer menino? Eu já não comprei coisas para você desenhar? Vá desenhar e para de incomodar!

Ele insistiu, fazendo com que D. Sépia quase deixasse cair um prato que então lavava. D. Sépia pegou o desenho na mão e espantada gritou:

— Menino, o que é isso? É só um monte de rabiscos!

Foi para o seu quarto cabisbaixo... Foi dormir e deixou os rabiscos e seu colorido de lado. A partir desse dia, o menino ganhou um apelido, passou a ser chamado de “Rabisco”.

No outro dia, até que acordou disposto, tomou leite com chocolate e comeu um biscoito. Brincava com a colher como se fosse um desenho e misturava o mingau com a ponta do dedo.

D. Sépia fazia que não via e insistia:

— Rabisco, vá desenhar! Quem sabe treinando não vai melhorar?

O pobre menino levantou-se e foi para o quarto, pegou os papéis e o giz de volta e decidiu ser um astro! Caprichou nos traços, de um lado para outro, de cima para baixo, e foi rabiscando. Percebeu que seus traços podiam ser controlados. Foi riscando sem parar, de forma circular. De repente, ficou espantado, um círculo perfeito tinha se formado! Nesse dia D. Sépia puxou conversa:

— Meu filho, a partir de hoje você vai para a escola, mamãe precisa trabalhar fora.

Ele logo imaginou que poderia desenhar lá, mesmo sem saber o que iria encontrar.

D. Sépia apressou-se e disse:

— Rabisco, comporte-se! Faça todas as tarefas e não brinque!

E ele a viu com seu vestido vermelho de bolas brancas sumindo na esquina, logo depois da quitanda. Sentou bem quieto na sua carteira e observou o trânsito na sala inteira. D. Paródia era a professora, usava saia longa e trança, camisa listrada e sapatilhas brancas. Logo ela começou a falar:

— Crianças, hoje iremos pintar!

Rabisco empolgou-se, pegou giz de cera colorido e esperou por seus amigos. Logo surgiu em sua mesa, como na de todos, uma folha com um coelho pronto.

— Engraçado: a professora já fez o desenho!

Ele ficou frustrado, mas começou a pintar o coelho que já veio desenhado. Caprichou, rabiscou, coloriu e, de repente, gritou:

— Ué, o coelho sumiu!

Logo mais, D. Paródia recolheu todos os desenhos e começou a pregá-los na lousa.

Ele ficou observando assustado: todos os coelhos eram iguais, todos “perfeitamente” pintados.

A professora fazia um ar de encantada, até o momento em que viu um desenho esquisito e ficou apavorada!

— Meu Deus, o que é isso? O que são esses rabiscos?

Rabisco levantou encabulado, sem entender o que havia de engraçado. Todos os colegas riam sem parar do coelho que não estava mais lá. Olhou todos os coelhos repetidos e viu que o seu era o único perdido. De tanto rabiscar, o coelho havia sumido.

D. Paródia gritava:

— Você não sabe pintar, menino? Terá que se esforçar se quiser passar. A nota dos colegas é dez. Talvez um dia você chegue lá!

Rabisco voltou da escola desencantado, não entendia por que todos riam. O que havia feito de errado? Ao chegar à sua casa, foi direto para seu quarto.

D. Sépia o viu de canto de olho passando calado. Ele fechou a porta e correu aos seus rabiscos:

— Eles não sabem de nada! Eu sou um artista, eu encontrarei uma saída!

Ao ver que havia feito círculos no desenho guardado, percebeu que podia fazer vários círculos no papel quadrado. Imaginava muitas histórias de contos animados em apenas pontos e bolas riscados.

Saiu do quarto correndo para contar ao mundo aquilo que estava vivendo. Viu que sua mãe tinha visita, a tia Tinta. D. Sépia logo cortou sua empolgação:

— Menino, você viu que estou com visita, ou não?

Tia Tinta, distinta, prestou atenção:

— Deixe-me ver, meu sobrinho, o que lhe causa tanta agitação.

Feliz, logo ele começou a contar:

— Olhe bem, tia Tinta; eu desenhei uma galáxia. Olha como ela é bonita!

Tia Tinta olhava com animação, enquanto ele dizia:

— Olha só essa constelação! Na minha galáxia tem planetas e estrelas de montão!

Na verdade, não havia nada disso traçado, mas tia Tinta olhou e disse:

— Que bonito! Conte-me tudo que existe nesse espaço!
E Rabisco começou a contar e tia Tinta estava a admirar.
Logo D. Sépia retrucou impaciente:

— Ah, mas já está tarde! Rabisco, vai dormir e me deixa conversar com minha comadre.

Ela pegou o desenho na mão, não vendo nada de verdade ali, exclamou:

— Aqui não tem nada de galáxia ou espaço! Só tem rabiscos, círculos e mais nada!

Rabisco chorou e pensou:

— Como pode ela não ver a minha galáxia?

O tempo foi passando e Rabisco continuou desenhando. De um círculo nasceram olhos, braços e pernas e ele encantado festejava! E surgiram muitas pessoas, animais, o sol, lindas mandalas – do círculo tudo se criava, no espaço do papel tudo flutuava.

Apesar do desinteresse de D. Sépia, ele insistia em compartilhar suas peripécias gráficas. Ela mal olhava para as figuras no papel e logo exclamava:

— Está lindo! Está lindo!

Ele pensava desconcertado:

— Como pode ser linda a morte da nossa gata?

Na escola, continuava a mesma desgraça: pintar tudo igual na cor que a professora mandava. Agora estava mais difícil, tinha que aprender as letras e formar palavras. Dese-

nhar não cabia na lição. Tudo agora era diferente, sentar em fileiras, fazer silêncio, copiar os textos. Pintar só se for a capa da prova, data comemorativa: o Papai Noel ou o coelhinho da Páscoa.

Rabisco, triste, facilmente se entediava e a cada tempo livre ele desenhava. Desenhava nos cantos dos livros, no caderno, nas mesas e até na porta do banheiro da escola. Ninguém ligava ou o encorajava.

— O importante agora é a nota! O importante agora é a nota!

Era isso que ecoava!

Rabisco foi devagar se deixando levar. Levantar cedo. Escovar os dentes. Se arrumar. Correr para não perder o ônibus escolar. Foi-se esquecendo de si mesmo. Foi murchando e encolhendo. Nem em casa desenhava.

D. Sépia estava faceira, o Rabisco menino agora estava na linha! Linha reta, sem cor e sem curva.

Aos 6 anos de idade, Rabisco parou, nunca mais um traço desenhava. Viu multiplicarem-se bonecos palitos por todos os cantos, tanto quanto se vangloriarem os colegas que copiavam tudo “perfeito”.

Se você vir o Rabisco por aí e lhe perguntar sobre esse engraçado apelido, ele dirá:

— Não sei o porquê desse nome, pois “eu não sei desenhar”!

CAPÍTULO 2

POESIA, PRESENTE! MANOEL DE BARROS, PRESENTE! OLHARES DIVERSIFICADOS SO- BRE INFÂNCIAS, PRESENTES!

Ângela de Alencar Araripe Pinheiro

O Encanto: do convite ao delineamento da disciplina

Fizemos convite à poesia, a Manoel de Barros e a Novos Olhares sobre Infâncias. Fomos, de pronto, atendidas. Sentíamos que assim estávamos navegando no mar da ousadia e do encantamento, do surpreendente e do imprevisível. Estávamos a planejar uma disciplina a ser ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação. Inseridas no mundo universitário há bastante tempo, a professora Ana Frota e eu o conhecíamos o suficiente para avaliarmos que estávamos inovando. Diante disso, desafios se faziam presentes para concretizar a disciplina *Novos Olhares sobre a Infância* e sua oferta nesses moldes, pela primeira vez, naquele Programa. Ao mesmo tempo, tínhamos a arte como propulsora de reflexões, de expressão no mundo e do mundo. Linguagens, mundos simbólicos, possibilidades as mais diversas de alcançar lugares profundos dentro e fora de cada um, de cada uma de nós.

Estávamos no segundo semestre de 2012. A professora Ana Frota me convidara para juntas planejarmos e nos responsabilizarmos por aquela disciplina. Planejá-la foi se fazendo tarefa acadêmica das mais agradáveis e profícuas: a escolha dos temas; as possibilidades de textos; o folhear deleitoso de livros que compõem a obra do poeta mato-grossense Manoel de Barros – já, para cada uma de nós duas, um tanto conhecido e sempre surpreendente, irreverente nas formas de perceber e falar da infância. Um mundo de infâncias a desbravar. Poeta a “inventar” memórias de infância – até ter mais de 90 anos. Inspiração para nós, para o cultivo de alegrias e descobertas constantes de mundos dentro e fora de nós mesmas.

O contato com a diversidade de saberes que a temática das infâncias requer foi nos levando a ideias, estudos e vivências que iam tecendo um programa a ser proposto para a turma de interessados pela disciplina. Incidíamos nosso olhar em ideias de autores que abordavam a infância como categoria em construção (Lúcia Rabello de Castro; Ângela Pinheiro; Ana Frota); História da Infância (Heywood; Maria Cristina Gouvêa); Pedagogia (Miguel Arroyo; Pedro Ângelo Pagni); Filosofia da Infância (Walter Kohan); Antropologia (Cohn; Gomes); Sociologia da Infância (Manuel Sarmiento); Psicologia (Vera Vasconcelos; Clotilde Rossetti-Ferreira, Ana Frota); para ficarmos com alguns exemplos. A ruptura com paradigmas que tentam encaixar a infância em parâmetros que desconsideram tanta riqueza, potência e beleza seguia também para os modos de concretizar estudos e pesquisas com crianças. Dispusemo-nos a trazer na disciplina um novo olhar também para o campo investigativo: pesquisas com crianças a se contrapor àquelas que se propõem a falar sobre

ou pelas crianças. A fala é das crianças, em interlocução com pesquisadores e pesquisadoras, na relação em que todos se implicam no estudo, que considera distintos contextos nos quais nos inserimos e nos construímos, participando de sua construção. Formulações de Sonia Kramer, Rosângela Francischini, Herculano Campos, Maria Malta Campos, Maria Manuela Ferreira, Lúcia Rabello de Castro e nossas próprias experiências em pesquisas com crianças fizeram-se subsídios para debates em sala de aula, para o delineamento de trabalhos de dissertações e teses dos alunos da disciplina.

Sedimentavam-se em nós dimensões das vivências de infância e do ser criança que podem permanecer em nós como fonte de criação e criatividade, de ampliação da compreensão de tantas infâncias, de outras construções do ser criança, a depender de contextos, inserções e redes de afetos e acessos.

Ademais, a professora Ana Frota e eu vivenciávamos, à época da disciplina, experiência paralela, profundamente relacionada ao seu conteúdo, à nossa forma de pensar, sentir e interagir com crianças: como integrantes de um grupo de novos estudiosos, estávamos concretizando pesquisa-intervenção em assentamento do campo, no semiárido cearense, por um período de dois anos, entre 2011 e 2013. Fomos uma equipe multiprofissional, com participantes do Departamento de Economia Doméstica e do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (Nucepec) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Faz-se impossível expressar as tantas implicações dessa vivência. Por agora, vale partilhar que o contato com a terra, com as formas de viver e trabalhar no campo, com as famílias, com as crianças, bem como a vivência do trabalho em grupo, tudo isso nos permitiu in-

cluir esse universo em nossas representações de infância e práticas culturais com crianças. Dessa forma, passávamos a poder contribuir para tensionar a visão, hegemonicamente vigente, de uma só infância, de um modo padronizado de ser criança, a partir de seu estar no mundo nos espaços urbanos, com valores das classes abastadas, desconsiderando contextos e inserções outras de cada uma delas (FROTA et al., 2013).

Outras vivências potentes, no trato teórico, empírico e pessoal, tanto com a arte como com as infâncias, anteriores ou simultâneas à disciplina, já nos existiam. A título de ilustração, aponto a experiência que tive na implantação e ministração da disciplina Psicologia e Arte, no curso de graduação em Psicologia da UFC, processo iniciado nos anos 1980. Por cerca de 20 anos, sementes foram plantadas, cultivadas, a germinar em espaços sociais, pessoais e profissionais, a perder de vista. Ampliávamos em nós e em torno de nós, que vivenciávamos a disciplina semestre a semestre, as possibilidades de compreensão do mundo, das relações interpessoais, das subjetividades, a partir da imensidão de expressões artísticas.

Uma outra vivência atravessa-me, implica-me e é por mim implicada: a pertença, também desde a década de 1980, ao Nucepec, programa de extensão da UFC voltado fundamentalmente à garantia de direitos de crianças e adolescentes. Concomitante à construção de conhecimento sobre e com esses sujeitos sociais, de ações políticas e de formação humana, de presença na cena pública, temos vivenciado entre nós cotidianamente a dialogia e as tantas trocas, a experiência do trabalho e a autoridade coletiva, de afetos, práticas de cuidado mútuo e vínculos entre nós e a partir de nós, nas nossas inserções sociais, a partir do Nucepec e no Nucepec.

Por fim, é importante expressar a minha imensa satisfação ao receber o convite da professora Ana Frota – mais aproximado a uma instigação – de juntas planejarmos e concretizarmos a disciplina *Novos Olhares sobre a Infância*. A instigação, de imediato, ressoou com disponibilidade, que percebo em mim, para novos e novos aprendizados, de dialogia teórica, em interações em sala de aula, de construções infindas de conhecimentos, partindo de fontes diversificadas: ciências, cultura e arte, saberes do povo, das representações sociais que circulam nas conversações cotidianas – entre crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos.

Os Encantos da disciplina

A receptividade da proposta para a disciplina foi extremamente incentivadora e se manifestou de diversas formas: pela implicação de cada um dos alunos; pela profundidade e boniteza (para usar um termo tão presente nos textos de Paulo Freire) de suas participações a cada encontro; bem como pela elaboração de trabalhos e suas apresentações – cada uma delas trazia a expectativa de que assistiríamos a mais um novo olhar sobre as infâncias, que teríamos mais e mais motivos para nos tornarmos passíveis de sermos afetadas com os conteúdos abordados, de nos afetarmos mutuamente!

Encantava-me com os diálogos (quase) inesgotáveis; sentia-me partícipe de uma rede, de uma tessitura a se fazer por todo o semestre, a partir de nossas vivências, reflexões, vontade de aprender mais sobre infâncias, de acessá-las em nós mesmas, de cultivá-las, de expressá-las.

A nossa proposta metodológica de incluir a poesia de Manoel de Barros (e de mais algum/a poeta se a turma assim o quisesse) em cada início de encontro da disciplina¹ (difícil até nominar como aula, tamanha a interação entre nós) foi recebida com entusiasmo por toda a turma. Era um deleite para nós, professora Ana Frota e eu, fazermos a escolha do poema para o encontro seguinte da *Novos Olhares sobre a Infância*. Muitas vezes, ficávamos a ler vários deles, refletindo sobre eles e nos deixando inundar por seus conteúdos.

As implicações da disciplina claramente se faziam presentes em nós duas, e havíamos nos disponibilizado para tanto. Tal disponibilidade se concretizava também em nossa vontade de nos fazermos presentes – tanto assim que, salvo alguns impedimentos, estávamos nos encontros as duas professoras sempre e a grande maioria dos estudantes.

Por vezes, chegavam a ser estonteantes as reflexões profundas que se gestavam entre nós, assim como os predominantes gestos de “cooperância”, do exercício da escuta mútua, da dialogia, a contrastar com expressões de competição, lamentavelmente tão entranhadas no mundo contemporâneo a partir dos tentáculos capilarizados da forma de pensar, sentir e agir dos alicerces da civilização do capital². A metodologia construída conjuntamente, no meu entender, contribuiu para consolidar interesses sobre o tema – diver-

1 A disciplina foi ministrada entre outubro de 2012 e fevereiro de 2013, obedecendo ao calendário letivo, modificado em razão de iniciativas que ameaçavam o andamento das atividades das universidades públicas, levando à necessidade de concretização de amplo movimento grevista para fazer frente a tais ameaças em todo o país.

2 A civilização do capital é fonte primária para as desigualdades abissais que nos cercam (de renda, de terra urbana e rural, de alocação de recursos públicos, de acesso à justiça, para citar algumas de suas dimensões), do silenciamento histórico de parcelas significativas da população, como o são as mulheres, os negros e os pardos, os pobres, as crianças e os idosos. Para aprofundamento dessas ideias, recomendo a leitura de Carvalho (2018).

sificados modos de vivenciar a infância e de ser crianças; diferentes olhares que podem incidir sobre a temática, olhares interdisciplinares, consideração da imensa quantidade de contextos e inserções sociais das crianças; possibilidades de integração entre conhecimentos advindos do fazer científico e de expressões de universos simbólicos no cotidiano acadêmico.

Além disso, a metodologia que optamos e fomos construindo favoreceu o brotar e florescer de conhecimentos conjuntos e a constante formulação de questionamentos e críticas. Quantas inquietações e desassossegos se fizeram presentes entre nós – para usar um termo tão caro ao poeta Fernando Pessoa! Conviver com diversificadas linguagens ao longo do semestre letivo contribuiu para a ampliação de possibilidades de interpelar e compreender os mundos em que se inserem as crianças, em que se constroem significações de infância e de suas experiências.

Muitos desdobramentos da *Novos Olhares sobre a Infância* foram se dando: nos trabalhos acadêmicos em curso dos estudantes; na integração de conteúdos abordados de outras disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira; nas temáticas e categorias de dissertações e teses dos partícipes da disciplina; na elaboração de artigos publicados por nós, duas professoras; nos honrosos convites a nós formulados – professora Ana Frota e eu – para compormos bancas de avaliação de trabalhos acadêmicos de estudantes que estavam cursando a disciplina.

Tantas e intensas vivências permitiram-nos sentir que leveza, linguagem poética, seriedade e respeito são compatíveis, articulam-se e favorecem a construção de conhecimentos sensíveis (PINHEIRO; GOLDBERG, 2017); o estar no

mundo saudavelmente, implicadamente, consigo, com os outros, com distintas leituras e interpretações das relações interpessoais, das relações entre instituições; e de nos sentirmos parte da natureza, da comunidade de vida³, e de como estamos nos inserindo, a partir de tudo isso, no cotidiano universitário, nos espaços acadêmicos.

O que reverberou em mim e em mim vem se desdobrando

Para finalizar, seguem breves reflexões sobre as reverberações, os desdobramentos que advêm da experiência do trabalho conjunto de facilitar, com a professora Ana Frota, a disciplina *Novos Olhares sobre a Infância* e de construí-la conjuntamente com os alunos:

- Metodologias integrativas e participativas podem contribuir efetivamente para o florescimento do sentimento de identificação, de pertença, de sociabilidades, de possibilidades de partilhas e de interações por parte de e entre professores e estudantes no universo acadêmico, concebido como um campo ético-político-sensível, em quaisquer de seus redutos, incluindo, portanto, as atividades concernentes a programas de pós-graduação *stricto e lato sensu*; a adoção dessas metodologias favorece também o exercício da ousadia, fundamental à quebra de paradigmas, como nos propusemos, com relação ao exercício da significação de

³ Comunidade de vida é categoria utilizada pelo estudioso e teólogo Leonardo Boff e se faz presente igualmente no teor da *Carta da Terra*. Para mais detalhes, ver Boff (2000).

crianças como sujeitos epistêmicos, históricos, de direitos e de desejos;

- Consolidação do sentimento de que são muitas as universidades em uma mesma universidade: somos nós a nos acomodar a um modelo hegemônico, que hierarquiza saberes e seus integrantes (servidores docentes, servidores técnico-administrativos, estudantes e pessoal de apoio); ou a construirmos cotidianamente reflexões e práticas contra-hegemônicas, voltadas para trincar (ou mesmo o romper) o modelo hegemônico, a partir de “pequenas revoluções cotidianas” (PINHEIRO, 2018) do conhecimento sensível, qual seja, reconhecer e fazer-nos presentes nos recônditos do mundo acadêmico, a partir de sua concepção como espaço social da racionalidade e da sensibilidade, da objetividade e da subjetividade, indissociavelmente.

A propósito, quero finalizar este texto transcrevendo uma síntese da concepção que porto do espaço universitário, que vem me “suleando” – para utilizar expressão cunhada por Boaventura de Sousa Santos para reflexões e práticas:

Concebo a Universidade como um campo ético-político-sensível: espaço social que precisa e deve ser, diuturnamente, de formação profissional, política e humana; da construção de conhecimento, do exercício da cidadania e do desenvolvimento da sensibilidade para a percepção das interpelações e das interrogações da dinâmica da realidade histórica,

social e política, na qual estamos inseridos. No espaço acadêmico, partilhamos mundos institucionais prenhes de possibilidades e limites; de superações e equívocos; de obstáculos e descobertas; de escolhas e potências para ensejar pequenas revoluções cotidianas. (PINHEIRO, 2015).

Referências

- BOFF, L. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília, DF: Letra Viva, 2000.
- CARVALHO, A. M. P. *Contemporaneidade brasileira: o golpe em processo, a democracia em risco e a construção de resistência(s)*. Fortaleza: UECE, 2018. Mimeografado.
- FROTA, A. M. M. C. et al. *A compreensão da infância na perspectiva do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra*. Fortaleza: UFC, 2013. Relatório Final de Pesquisa. Disponível em: <<https://oppceufc.wordpress.com/>>. Acesso em: 10 out. 2018.
- PINHEIRO, A. A. A. Entre construções e desconstruções, práticas e representações sociais. In: BISINOTO, C.; RODRIGUES, D. S.; SANTOS, M. M. P. (Org.). *Anais I Simpósio Nacional em Socioeducação: a escolarização e o atendimento socioeducativo em perspectiva*. Brasília, DF: UnB, 2017. p. 71.
- PINHEIRO, A. A. A. *Juventude e universidade: o exercício cotidiano da crítica e da sensibilidade*. Fortaleza: UECE, 2015. Mimeografado.
- PINHEIRO, A. A. A.; GOLDBERG, L. G. “O abandono me protege”: da pesquisa com crianças em acolhimento institucional. In: OLINDA, E. M. B.; GOLDBERG, L. G. *Pesquisa (auto)biográfica: afetos e (trans) formações*. Fortaleza: UECE, 2017. p. 137-154.

CAPÍTULO 3

UM TEXTO PARA LUGAR NENHUM: GAEL, MANOEL E AS PALAVRAS DE BARRIGA NO CHÃO

Ana Kilvia Oliveira Lopes

É mais fácil fazer da tolice um regalo do que da sensatez. Tudo que não invento é falso. Há muitas maneiras sérias de não dizer nada, mas só a poesia é verdadeira. (MANOEL DE BARROS).

Em poucas palavras

Este texto consiste em uma experiência de escrita a partir de uma experiência de vida e encontro entre a poesia e a filosofia. Não tem por objetivo a discussão de nenhum conceito absoluto de certezas, antes reflete sobre acontecimentos que irrompem a linha contínua da história para estabelecer novas relações e criar verbos.

Para esta experiência, foram convidados meu filho Gael, de um ano e seis meses, o poeta Manoel de Barros e o filósofo Walter Omar Kohan. O diálogo estabelecido entre os convidados me levou a questionar uma maneira única de perceber e viver a infância, bem como as formas dadas de se relacionar com ela. A reflexão sobre alguns conceitos, como o tempo, infância e devir-criança, aquece outras maneiras de pensar e fazer educação.

Fraseação

Atravessada pela poesia de Manoel de Barros, cunho a palavra “fraseação”, inspirada em seu poema “Fraseador” (2018, p. 23), para, então, iniciar o texto. Apresento a seguir o que constitui um texto entre um relato de experiência e um ensaio de filosofia.

Os devaneios que se seguem são frutos de uma experiência real (recorro à redundância) com meu filho Gael, de um ano e seis meses, que dialogam com o poeta da infância e apanhador de desperdícios, Manoel de Barros (19 de dezembro de 1916 – 13 de novembro de 2014), a partir de um poema da obra *Memórias inventadas* (2018), e com as ideias do filósofo contemporâneo Walter Omar Kohan, expressas no livro *Lugares da infância: filosofia* (2004).

Este escrito não tem como propósito exaltar verdades ou certezas. Compromete-se apenas em refletir sobre a metáfora das “palavras de barriga no chão”, iniciada por Manoel de Barros em seu poema “O apanhador de desperdícios” (2018, p. 25), das quais amplio: “bebê”, “escuro”, “infância” e “devir-criança”.

Gael, memórias e o tempo constituem o espaço em que as memórias da minha infância e da infância de Gael, junto à poesia de Manoel de Barros, são evocadas para construir um devaneio sobre estar de barriga no chão e suas perspectivas.

Em Manoel, Kohan e a contradição criativa, início um diálogo mais próximo da Filosofia da Infância sobre o tempo e as proposições de ser/estar.

Apresento, então, breves reflexões sobre o verbo “infantilizar”. Uso esse neologismo, assim como Kohan (2004, p. 60), “[...] para evitar o ‘infantilizar’ de sentido usualmente pejorativo”. Sandra Corazza (2003, 2004) é mestre dessa criação, dela são “meninar”, “devir-crianceiro”, “crianceirar”, “devir-infantil” e tantos outros.

Concluo com as palavras de barriga no chão em uma aproximação dos diálogos estabelecidos com um possível novo início para a educação.

Gael, memórias e o tempo

Certo dia, chego em casa e encontro Gael de barriga no chão. A ação certa de mãe seria a de prevenir doenças e exclamar para que levante. A ação da mãe reflexiva foi: “Por que você está deitado assim? O que está fazendo?”.

As questões foram retóricas. Não investi em travar-lhe o pensamento. Havia muito naquela cena. Gael, um bebê de um ano e seis meses, olhava atentamente em diversas perspectivas para debaixo do sofá. Assim, deitado de barriga no chão.

E foi exatamente sua posição de ser brincante que me fez apanhar um desperdício de pensamento, tal qual Manoel. Um verbo delirante tomou conta do momento: passei a “infantilizar”. Lembrei-me, em versos desconexos, do poema de Manoel de Barros “O apanhador de desperdícios” (2018, p. 25), que exponho ao leitor em sua forma original:

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Dei muito respeito à ação de barriga no chão do meu bebê.
Todas as crianças pequenas brincam de barriga no chão.
Não escrevo essa assertiva com o interesse de provar a banalidade da conduta infantil, antes exalto tamanha conquista.

A memória me leva ao baú de lembranças afetivas em que os tesouros em breves *flashes*¹ se completam. Gael, com poucos meses, deitado em um tapete no chão, de barriga para cima. As mãos tremulantes tentam alcançar algo. Algo muito distante. Seria o teto?

Imaginar estar de barriga para cima é imaginar estar frente ao inalcançável. Tudo muito novo. Não diferente. Isso porque, além da visão da face da mãe e de sua mama, esta posição não proporciona ao bebê de poucos meses de vida tantas experiências para comparação. Dentro de casa, o teto. Ao ar livre, a luz que nada permite ver.

Sou um apanhador de desperdícios. Quantos desperdícios podem ser apanhados do céu? Talvez haja muitos desperdícios desperdiçados no alto, onde o verbo “apanhar” não me parece caber. Nem mesmo em um delírio.

Os *flashes* se reorganizam e posso ver Gael virar a cabeça e perceber um chocalho de tecido em forma de girafa. Um pescoço de poá verde completa uma cabeça de girafa amarela. Toda a composição do delicado objeto.

O pescoço de guizos da girafa de pano faz Gael mudar de perspectiva. Lenta e insistentemente, ele vira para seu lado direito ao encontro do chocalho. A mão bate algumas vezes. Gael ouve o barulho com atenção. Mais algumas vezes e ele já percebe o poder que tem na mudança de som do ambiente. Enfim, prenúncio de algo que pode ser apanhado.

Toda criança brinca de barriga no chão, mas isso não acontece ao nascer, assim, facilmente. É tudo fruto de uma conquista. Uma saborosa conquista.

1 Palavra da língua inglesa que, em livre tradução, pode ser entendida como fragmentos imagéticos de memória (minha tradução).

Gael ainda se viraria para a direita e para a esquerda tantas vezes. Ainda tentaria apanhar tantos outros objetos em vão. Até seu corpo fortalecido, em um gesto aguerrido e veloz, virar-se de barriga para baixo.

Em outra justaposição, os *flashes* da memória me trazem a visão de uma barriga amassada no chão. A barriga pequenina de Gael se espremeria no tapete por muito mais tempo até ele encontrar a força e as estratégias para erguer-se, deslocar-se.

As fases dos movimentos do bebê, a partir do engatinhar, já são muito observadas por todos. Os adultos torcem, vibram por esses deslocamentos. Em geral, desconsideram todo o esforço empreendido até ali. Eu, contudo, presa a um *flash*, quero refletir sobre a conquista de uma posição que permanecerá para sempre, de valor imensurável: o estar de barriga no chão.

É sobre estar que se trata esta reflexão. Não sobre ser, ou vir a ser. Um devir talvez. Um devir-criança. Uma experiência, certamente. Trata-se de uma experiência com a infância.

Experienciar a infância me pareceu uma forte presunção naquele momento. Lembrei da barreira do tempo já imposta por Aristóteles ao conceituar *chrónos* como “o número do movimento segundo o antes e o depois”, na Física (IV, 220a); percebemos o movimento e o numeramos, dando a essa numeração sequenciada o nome de “*chrónos*”. O tempo é, por esse ângulo, a soma do passado, presente e futuro. O presente, um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, mas será (o futuro) (KOHAN, 2004).

Quase cedi à tentação de me posicionar no confortável lugar do observador, mas a reflexão que me arrastou tempo adentro – e afora – não respeitou os limites temporais aristotélicos. Tarde demais! Uma experiência com a infância se concretizava ali. Uma experiência com a infância de um bebê de um ano e seis meses em diálogo com a infância de uma mãe anos mais velha.

A observadora passou a ter função ativa em uma perspectiva atemporal. Por alguns segundos, evoquei Kohan (2004, p. 54): “Notemos que a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência”. Foi neste momento que o bebê conversou com a mãe, com Manoel, com Aristóteles e com Kohan.

Uma conversa. Ação de falar a partir de algo, mas sem destino certo de chegada.

Por isso, um adulto não pode aprender a falar; foram crianças e não adultos os que acessaram pela primeira vez a linguagem e, apesar dos quarenta milênios da espécie *Homo sapiens*, a mais humana de suas características, precisamente – a aprendizagem da linguagem – permaneceu tenazmente ligada a uma condição infantil e a uma exterioridade: quem acredita num destino específico não pode verdadeiramente falar. (AGAMBEN apud KOHAN, 2004, p. 53).

Aión² apresentou-se como ser brincante que é, atravessador, multifacetado, roubando-me a consciência temporalizada, mostrando-me uma busca pela linguagem. Da linguagem ausente na infância de Gael (e sua busca em tê-la) à ausente linguagem infantil em mim, a prepotente certeza do domínio da palavra.

Não gosto das palavras fatigadas de informar. Imaginei que Manoel encontrou aión quando passeava com o filho³. Provavelmente no dia em que o filho perguntou o que aconteceria se o avião tropicasse no passarinho. No dia em que concluiu “com certeza” que a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

A palavra informativa não vale a experiência de não saber, descobri observando Gael de barriga no chão. O olhar pesquisador do menino para debaixo do sofá me prendeu nesse tempo infante. O que ele via? Será que via / imaginava o mesmo que eu quando olhava o escuro debaixo da cama? O escuro sedutor, o nada. O que pode estar escondido no escuro? Muitos adultos evitam o escuro por medo do desconhecido. A criança, até aprender com o adulto o que para ele é o medo, explora-o, esconde-se nele, esconde objetos, escosta-lhe com mãos que apanham vácuo, veem nada e tudo. Um escuro de possibilidades. Um túnel sem a luz, mas que certamente leva a algum lugar. Um lugar já explorado e esquecido, ou um lugar especialmente novo.

2 “O intrigante fragmento 52 de Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que ‘aión’ é uma criança que brinca [literalmente, ‘criançando’], seu reino é o de uma criança. [...] esse outro modo de ser de temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números” (KOHAN, 2004, p. 54).

3 Poema “Exercícios de ser criança” (BARROS, 1999).

Imagino que, assim como “água pedra sapo”, “escuro” deve ser uma palavra de barriga no chão. Entendo bem o sotaque do escuro. Entendo que essas palavras estão escondidas para aqueles que não estão de barriga no chão, que “adulteraram” por um passar de ponteiros e nunca mais se permitiram debruçar-se ao chão.

Manoel, Kohan e a contradição criativa

Manoel (permito-me a intimidade), poeta, é rico em oxímoros⁴. Uso a palavra para compor meus silêncios. Talvez ele próprio seja a encarnação de um. Quantos silêncios têm suas palavras! Quanta infância há nesses silêncios!

Os adultos, aqueles que “adulteraram” no saltar dos ponteiros, detentores da palavra, não ousam compor silêncios, tampouco observar o silêncio da escuridão, isso porque o desconhecido e o inabitável moram lá.

Kohan (2004) insiste na novidade de Manoel, nascida da contradição. Da contradição que poucos homens se permitem. Da contradição que foi trilho da vida do velho que galgava a infância:

Alguém poderia pensar que um oxímoro congela o pensamento. Mas acontece o contrário. É justamente nas contradições que podemos pensar, se é que pensar tem a ver com criar, e não apenas com reproduzir o já pensado. É quando nos situamos nesse espaço em que o

⁴ “Figura em que se combinam palavras de sentido oposto que parecem excluir-se mutuamente, mas que, no contexto, reforçam a expressão (p. ex.: obscura claridade, música silenciosa); paradoxismo” (HOUAISS, 2009, s.p.).

já pensado parece impossível que nascem as condições para pensar outra coisa, algo diferente do já pensado. O pensar é algo que se faz sempre entre o possível e o impossível, entre o saber e o não saber, entre o lógico e o ilógico. Se estivéssemos situados na clareza do absolutamente lógico, da pura consistência, muito provavelmente não teríamos materiais para criar; se estivéssemos situados na absoluta certeza do que não responde a qualquer lógica, talvez não poderíamos sequer pensar. É na tensão da contradição entre os dois extremos que algo nos força a pensar, nos faz perceber o sentido e o valor de pensar algo não pensado. E assim, pensamos como quem caminha sobre um fio composto pela consistência e a contradição. (KOHAN, 2004, p. 56).

O exercício do novo não pode se dar pelas maiorias. As maiorias estão cheias de certezas. Elas reproduzem continuamente o “certo”. Em suas ações, repetem uma espécie de ditado: “Faz o que se faz porque é assim que se faz”. As mães mandam os filhos tirarem a barriga do chão. Eles crescem e, embora descubram que a vida os colocará nessa posição tantas outras vezes, não veem sentido em experienciá-la.

Kohan (2004) defende, à luz de Deleuze e Guattari, que as minorias, aquelas inagrupáveis, nômades, é que estão propensas ao acontecimento, à experiência que revoluciona a história, são as que “infantilam”. Essas colocam-se de barriga no chão. Por esse motivo, concordo com Kohan (2004) quando afirma que o devir é sempre minoritário.

Infantil

Porque eu não sou da informática: / eu sou da invencionática. (MANOEL DE BARROS).

Aos que são da informática, a infância já está preestabelecida. É um conceito simples e, por que não, óbvio. Infante é aquele que ainda não é. O ser da ausência. O que não fala, não sabe ainda se comportar. O que deve ser educado (KOHAN, 2007). A estes cabe a escola das majorias. A escola dos reprodutores. Nessas escolas, as infâncias são facilmente docilizadas para que nenhum rompante de novidade as tire do lugar que lhes foi estabelecido.

Seu tempo de ser infância deve ser bem aproveitado a fim de que, completos os seus anos e chegada a “adultícia”, as normas e regras vigentes sejam observadas e repassadas. Esse tempo é o *chrónos*, o tempo de nascer, ser bebê, ser criança, ser adolescente, ser jovem, adulto e velho.

Na “invencionática”, lugar onde nasceu Manoel, existem infâncias que habitam outros tempos, seguem outros caminhos. As minoritárias. Aquelas que prezam insetos mais que aviões. Essas infâncias se encontram num detalhe (KOHAN, 2004). Elas estão constantemente de barriga no chão a investigar escuros, abertas ao que pode ser. Essas infâncias revolucionárias, que mudam os trajetos da história, que transformam o tempo, seduziram meu pensamento. Um desperdício que apanhei.

Nesse momento, Gael me enxergou em um lance de olhos. Meu silêncio, composto de muitas palavras, desperitou-o de sua investigação. “Deita no chão, mamãe!”. Deitei.

As palavras de barriga no chão

Iniciei este texto a partir de uma experiência, algo que me passou, que me aconteceu, que me tocou. Concluí-lo também caracterizou uma experiência para mim. Fui conscientemente sujeito da experiência, território dessa passagem (LARROSA, 2002).

Não tentei trazer conceitos estabelecidos ou fazer uma explanação sobre “infantil” com Manoel. Nisso ele é douto, eu não. Tratei de relatar, de forma incomum, uma rota de fuga ao pensamento que não se desdobra. Dos desperdícios que apanhei, nenhum foi mais significativo do que a experiência da consciência de estar em duas infâncias. A infância posta, cronológica, regular, e a infância que aqui chamei de barriga no chão. Essa última irrompe a primeira, não em um desejo de sobrepujá-la, mas como memória atemporal, como um ser que está aberto. Como um devir.

Isso que Kohan (2004, p. 64) conceitua como devir-criança: “[...] uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’ a ‘núpcias antinatureza’, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada”.

Deitar-me de barriga no chão não é corriqueiro, mas está no detalhe, na sutileza de uma pergunta, que é tão mínima quanto cataclísmica.

Ao passo que escrevia estas linhas, embora irrompendo os modelos tradicionais da escrita acadêmica, da língua portuguesa, da forma, propus-me a apanhar desperdícios para invencionar a educação, para pensar na infância da educação

e inverter a lógica da formação da infância. Propor estar de barriga no chão, ao invés de erguer-me a desejo de outrem. Propor uma nova forma de ver o escuro. Assim, pude unir minhas reflexões às de Kohan (2004, p. 66):

Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto.

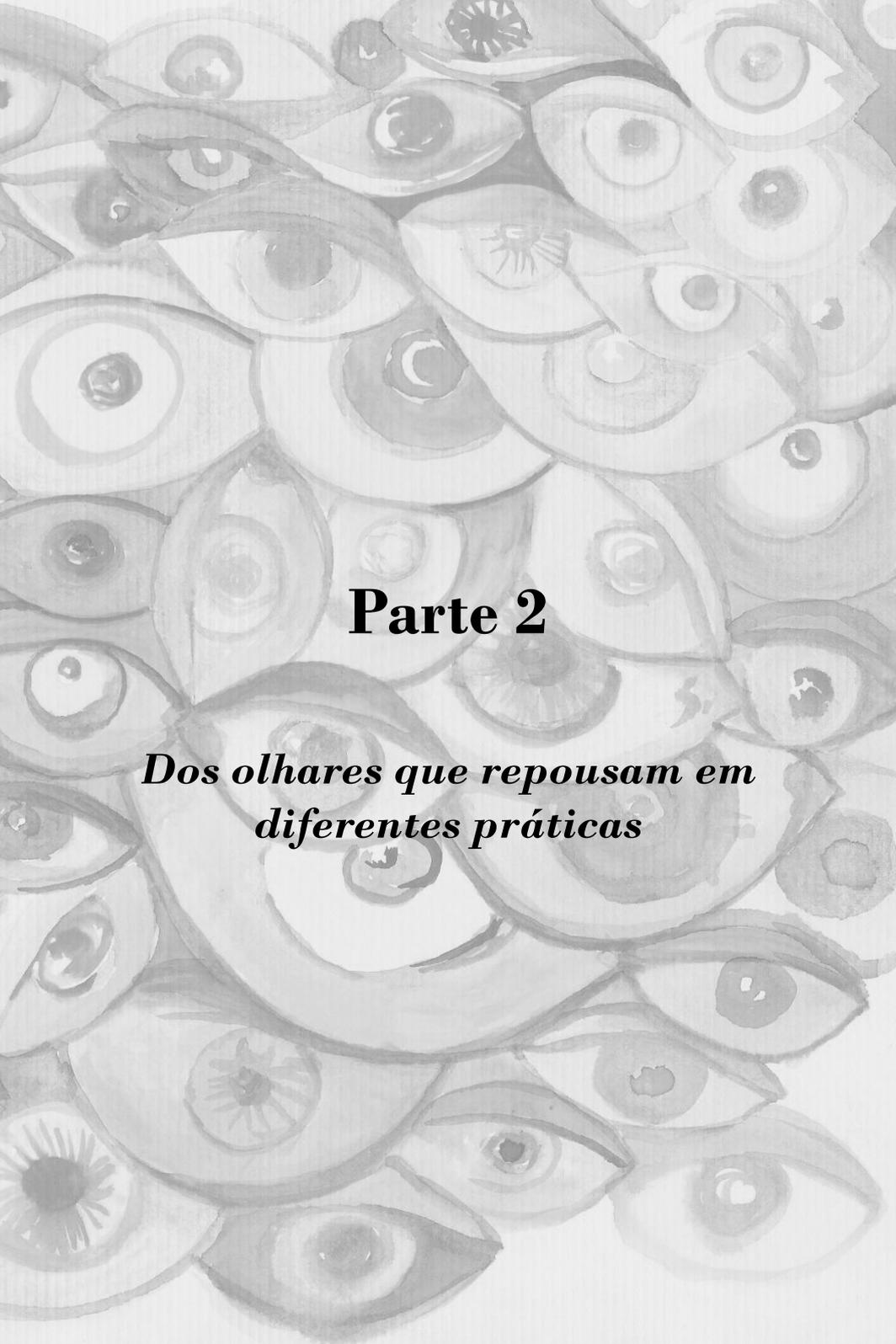
Assim, quem sabe, perceberíamos que *a velocidade das tartarugas* é mais digna de respeito que a dos *mísseis*, que *insetos* podem ter voos mais belos do que *aviões*. Aprenderíamos a dar valor às *coisas desimportantes* e que *as palavras de barriga no chão* podem ser ampliadas: “água pedra sapo bebê infância escuro devir”.

Convidados

BARROS, M. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARROS, M. *Memórias inventadas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

- CORAZZA, S. M. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CORAZZA, S. M. Plano de imanência para o currículo. In: SILVA, T. T.; CORAZZA, S. M.; ZORDAN, P. (Org.). *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 127-205.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 3.0. São Paulo: Objetiva, 2009.
- KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: (novos) ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, W. O. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.



Parte 2

*Dos olhares que repousam em
diferentes práticas*

CAPÍTULO 4

A ESCUTA E A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA CRECHE SOB A ÓTICA DAS PROFESSORAS

Rosalina Rocha Araújo Moraes
Ana Maria Monte Coelho Frota

Há um grande silêncio que está à escuta... E a gente se põe a dizer inquietamente qualquer coisa, qualquer coisa, seja o que for, desde a corriqueira dúvida sobre se chove ou não chove hoje até a tua dúvida metafísica, Hamleto! E, por todo o sempre, enquanto a gente fala, fala, fala, o silêncio escuta... e cala. (MÁRIO QUINTANA).

Introdução

No campo educacional, o interesse investigativo sobre as crianças é recente. Neste novo século, tem-se notado o surgimento de mais estudos sobre a infância no campo das ciências humanas e sociais. Sarmiento e Gouveia (2009, p. 7) destacam que a infância, “[...] ao longo do século XX, foi mais anunciada em algumas esparsas investigações que firmada num conjunto de produções restringindo-se preponderantemente ao domínio da psicologia, onde configurou um campo próprio”. Nesse sentido, destaca-se a relevância dos estudos acerca da criança e da infância numa perspectiva social, viés em que se insere este capítulo.

Parte-se da concepção da Sociologia da Infância que confere à criança um papel de destaque nas relações sociais e a entende como: ator social ativo; ser de potencialidades e capacidades; produtora de cultura; protagonista de sua história. É desse lugar que miramos as docentes em atuação na creche.

A docência com bebês e crianças bem pequenas vive hoje um processo intenso de construção de identidade. Assim, destacam-se os desafios de educar respeitando as especificidades desse público. Questiona-se, então: as professoras têm clareza da concepção de criança como seres potentes, participantes ativos, capazes de contribuir com o seu processo de educação no cotidiano da creche? Se há essa clareza, como as professoras buscam promover a participação efetiva das crianças no cotidiano da creche? Como as docentes compreendem o processo de escuta às crianças? Essas e outras indagações norteiam a discussão que se estabelece neste capítulo, sem, contudo, que se tenha a pretensão de formular respostas acabadas. O intuito aqui é o de promover a reflexão acerca dessas questões e estimular o debate. Desse modo, apresenta-se como objetivo discutir, a partir das concepções das próprias professoras, como elas conduzem o processo de escuta e de participação da criança no cotidiano da creche.

A pesquisa foi realizada com onze professoras¹ da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, Ceará. O critério fundamental para a escolha dessas docentes foi seu *locus* de atuação profissional. Uma vez que o interesse incidia sobre

1 Visando à integridade da identidade das docentes, atribuiu-se um número a cada uma, por isso, quando essas profissionais forem mencionadas neste texto, será utilizada uma codificação composta pela letra inicial da palavra “professora” e um número arábico atribuído à docente, por exemplo: P1, P2, etc.

a Educação Infantil, etapa da creche, convidaram-se professoras que trabalhavam em Centros de Educação Infantil (CEI) do município. O contato com essas profissionais foi feito por meio eletrônico. Encaminharam-se uma carta de apresentação da pesquisa e o convite para participarem. Às que responderam positivamente foi enviado um *link* do instrumental disponibilizado eletronicamente para coleta das informações.

O formulário de pesquisa foi constituído de oito questões mistas (abertas e/ou fechadas) associadas a temas e aspectos do cotidiano da creche, como: práticas pedagógicas, relação crianças/professoras, participação das crianças, escuta pedagógica, etc. Neste capítulo, tomaram-se para análise os dados produzidos a partir de cinco dessas questões.

A análise dos dados se insere na perspectiva qualitativa, que, de acordo com Martínez Miguélez (2007, p. 8), se caracteriza por ser “[...] descritiva, indutiva, fenomenológica, holística, ecológica, estrutural-sistêmica, humanista, de desenho flexível e destaca mais a validade do que a replicabilidade dos resultados e da investigação” (traduziu-se)². Esta escolha, portanto, dá-se em função da complexidade do campo investigado, da subjetividade dos dados produzidos, da necessidade de um olhar mais sensível ao fenômeno estudado e de uma análise contextualizada, entre outros aspectos abarcados por esse paradigma.

2 “[...] *descriptiva, inductiva, fenomenológica, holista, ecológica, estructural-sistémica, humanista, de diseño flexible, y destaca más la validez que la replicabilidad de los resultados de la investigación*”.

Breves palavras, categorias complexas: criança, infância e Educação Infantil

Quando se volta um interesse investigativo para a Educação Infantil, não se pode prescindir de olhar cuidadosamente para a criança, neste caso, sujeito-centro do processo educacional. O olhar para a criança, por sua vez, pede uma ampliação do foco para o debate sobre infância como categoria social concernente à criança.

Embora possa parecer lugar-comum falar da diferença conceitual entre criança e infância, considera-se aqui relevante fazê-lo, visto que foram encontradas algumas produções que tratavam tais termos como sinônimos. Nesse sentido, recorreu-se a Heywood (2004, p. 22), que considera a infância como uma “[...] abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças”. Considera-se ainda que não se trata de uma etapa evolutiva, uma vez que a criança não se constitui como um ensaio do adulto. A infância, como ensina Sarmiento (2007, p. 28), refere-se a “[...] um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano”.

Voltando à discussão sobre olhar e ver, convém considerar, todavia, que o olhar perseguido aqui não é o de quem apenas vê e segue adiante. A busca é de se construir um olhar capcioso, cuidadoso. Trata-se de um olhar que tenta articular os dados obtidos a elementos teóricos importantes acerca destes três eixos: criança, infância e Educação Infantil. Um olhar que ousa pretender enxergar, nas entrelinhas das falas

veiculadas pelas participantes, concepções que porventura possam tentar esconder-se atrás de um discurso.

É providencial, desse modo, a diferença que Silva (2011, p. 8) faz entre ver e olhar: “Enquanto aquele que vê é passivo, discreto, mas também desatento e disperso; o que olha é ativo, tenso, alerta, inquiridor, malicioso, imaginativo”. A criticidade, portanto, constitui característica fulcral do olhar nessa perspectiva. Aquele que para além do ato de ver consegue olhar o mundo adquire uma compreensão de que este possui “[...] natureza porosa, cavernosa, misteriosa, lacunar. Um mundo trincado, fragmentado, inacabado, indeciso. O olhar faz perguntas, procura sentidos, aproxima” (SILVA, 2011, p. 8). É esse olhar questionador que nos interessa no ato de pesquisar, que se alicerça, por própria natureza, sobre o exercício da busca incessante. Entende-se que o exercício investigativo busca respostas que, embora encontradas, conduzem a novos questionamentos. Em consequência, essas indagações levam a novas investidas à procura de outras respostas, constituindo um processo de retroalimentação da prática de investigar.

Historicamente os estudos sobre a infância possuem uma identidade atrelada à área da Saúde como um todo e ao campo da Psicologia. Ao largo do século XX, identificam-se inúmeras iniciativas de estudos nessas perspectivas. A abordagem social da infância configura uma concepção ainda jovem. Para Sarmento e Gouveia (2009, p. 7), “[...] a infância enquanto categoria social, constituída por sujeitos historicamente situados, permanece em larga medida por estudar” ao longo do século XX. Esse quadro produz um paradoxo segundo o qual se tem “[...] crianças abundante-

mente (excessivamente) escrutinadas, analisadas, classificadas como seres biopsicológicos, mas ignoradas como atores sociais, portadores e produtores de cultura” (SARMENTO; GOUVEIA, 2009, p. 7).

Não estão em discussão aqui as contribuições dos estudos da área da Saúde sobre as crianças. É importante destacar que a Pedagogia se alimentou e se alimenta muito das teorias psicológicas da infância. Contudo, entende-se que é salutar lançar novos olhares para a criança e para a infância a fim de conduzir uma análise mais ampla e contextualizada dessas categorias.

Compreender a infância é um exercício necessário quando se vislumbra um atendimento educacional adequado às demandas e interesses da criança. Um primeiro aspecto a ser considerado é que a infância é uma construção que agrega aspectos sociais, culturais e históricos. Assim, a Educação Infantil também precisa considerar todos esses aspectos. É necessário, então, como educadores, que se questione: com que conceito de infância se está operando? A quais crianças se está buscando contemplar quando se opta por esta ou aquela prática pedagógica?

O conceito de infância tem evoluído ao longo da história, acompanhando as mudanças sociais, históricas e culturais. Ariès (1981), precursor nessa área, oferece uma contribuição importante à compreensão da evolução desse conceito. Na obra *História social da criança e da família*, ele faz uma análise da criança no período medieval, utilizando-se da iconografia. O autor busca confirmar suas teses, entre as quais se destaca a ideia da ausência de consciência acerca das particularidades da criança. Esta era vista como

adulto em miniatura, o que o historiador exemplifica pelas vestimentas e posturas que reproduzem a figura do adulto. Ou seja, a criança inexistente, uma vez que não se diferencia do adulto, uma vez que a sociedade não possui esse sentimento de infância. O autor aponta “[...] elementos que fizeram com que esta criança fosse reconhecida por suas particularidades e como ao longo da História ela foi separada do mundo dos adultos para viver uma fase que hoje conhecemos como infância” (SOUZA, 2015, p. 9).

A obra é referência quase unânime entre os investigadores da infância no Brasil. Contudo, é necessário que se esteja atento à natureza complexa e subjetiva do fato histórico. Desse modo, evitam-se as análises simplistas e descontextualizadas, como alerta Kuhlmann Júnior (2012). O autor chama a atenção para as interpretações que encaram a história como “[...] uma sucessão de passes de mágica, em que se transitaria da indiferença em relação à infância para a capacidade de identificar e compreender esse período da vida como uma transformação em que se passaria da água ao vinho” (KUHLMANN JÚNIOR, 2012, p. 22). Destaca ainda que outros estudos pós-Ariès “[...] trouxeram novos elementos para se interpretar a condição das crianças no passado e as formas como os adultos se relacionam com elas” (KUHLMANN JÚNIOR, 2012, p. 22). Tomando as concepções de Heywood como suporte, argumenta a respeito da simplificação de se operar com a polaridade ausência *versus* presença do sentimento de infância na história quando seria “[...] mais frutífera a busca de diferentes concepções sobre a infância em diferentes tempos e lugares [...]” (KUHLMANN JÚNIOR, 2012, p. 23).

Neste estudo, faz-se um exercício de aproximação com esses conceitos tão complexos e com o não menos complexo contexto da creche, um dos espaços onde se dá o processo de educação institucionalizada de bebês e crianças bem pequenas. A creche figura como uma das instituições em que se dá o processo de “Privatização da infância” (SARMENTO, 2009, p. 19). O autor problematiza o apagamento da criança do contexto social ou, como ele denomina, sua invisibilização. Para ele, a modernidade “[...] confinou as crianças ao espaço privado, ao cuidado da família e ao apoio de instituições sociais – creches, reformatórios, asilos de menores, orfanatos [...]” (SARMENTO, 2009, p. 19). Seguindo a perspectiva eugenista, ou seja, a lógica do controle social, esse movimento vai retirando “[...] da esfera pública os cidadãos mais jovens, especialmente se apresentam indicadores potenciais de desviância ou se a indigência econômica os remete para cuidados assistenciais” (SARMENTO, 2009, p. 19).

Nota-se até aqui que a Educação Infantil guarda uma relação próxima e direta com as concepções de criança e de infância. A Educação Infantil passa a existir em função das mudanças que ocorrem nas concepções sociais de criança e de infância. “Não se passa de um momento histórico em que a educação ocorra no interior da família para outro em que passe a ocorrer na instituição escolar. Família, infância, escola, pedagogia se produzem por meio de processos sociais e interdependentes” (KUHLMAMM JÚNIOR, 2012, p. 29).

Hoje, no Brasil, a Educação Infantil é compreendida como um Valor Público, que, segundo Vieira (2007, p. 58), é aquilo que está na “[...] intencionalidade das políticas. Quando a Constituição afirma a educação como um ‘direito

de todos e dever do Estado e da família' (Art. 205), está professando um valor público [...]”.

Sob esse viés, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui um Valor Público, uma vez que é professada na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, como um dever do Estado, sendo ainda obrigatória sua oferta para crianças a partir de 4 anos, consoante ainda o artigo 208, inciso I, da vigente Constituição. Sabedores de que a Educação Infantil é um direito da criança, cumpre buscar meios de promover o acesso a esse direito, sem, contudo, perder de vista a natureza e a identidade da criança. O destaque que se busca fazer é de que nesse processo a condição de “aluno” não pode ser sobreposta à condição de “criança”. É coerente trazer ao debate o alerta de Vasconcelos (2007, p. 7) quando diz: “[...] suspeitamos que, algumas vezes, as sociedades esquecem que precisam de suas crianças e que para tê-las há de se respeitar o direito de viver a infância”.

Mesmo – e sobretudo – no ambiente institucional que tem por característica a norma e a disciplina, é preciso que se criem oportunidades para as crianças serem elas próprias; viverem sua infância; vivenciarem o tempo presente. Cohn (2005, p. 41) destaca a capacidade de superação e de participação da criança quando afirma que “[...] as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam”. Há que se privilegiar, portanto, no âmbito da Educação Infantil, a participação da criança. É necessário que ela assuma a dianteira de seu processo de aprendizagem, sem, porém, prescindir do apoio, da mediação do adulto, que, neste caso, é o professor.

A Sociologia da Infância defende conceitos que se consideram cruciais para se pensar a educação dos bebês e das crianças: protagonismo, autoria, processos de socialização, cultura da infância, dentre outros, que conferem à criança papel de destaque no processo educacional. O papel do professor, neste sentido, é condição *sine qua non* para que a criança ocupe esse lugar de protagonismo na Educação Infantil. Para que isso aconteça, é necessário ao professor um aparato de conhecimentos teórico-práticos, além da própria disponibilidade de desnudar-se de concepções historicamente arraigadas acerca da relação adulto-criança. A tarefa docente, portanto, precisa ser:

[...] consubstanciada numa concepção de educação infantil suficientemente explicitada, fundamentada num corpo teórico/prático capaz de subsidiar práticas propiciadoras do desenvolvimento infantil, da emancipação dos conhecimentos prévios da criança, da construção de novos conhecimentos, da cidadania e da construção de uma educação e de uma sociedade mais democrática. (GUILMARÃES; SOUZA, 2012, p. 146).

No tópico que segue, o olhar estará voltado à capacidade das professoras de construir uma prática pedagógica democrática, que leve em consideração os aspectos destacados até aqui e que coloque as crianças como partícipes dos processos interativos, e não como destinatárias deles.

O contexto da creche em cena

Neste tópico, apresentam-se os dados do estudo e algumas reflexões emergidas no exercício de análise. Em virtude do reduzido número de laudas deste escrito, elegeram-se para análise as questões do instrumental que tratavam, de forma mais direta, do aspecto da escuta à criança. Estabeleceu-se uma divisão da seção em dois tópicos visando a uma compreensão mais didática da discussão.

Concepções das professoras sobre a necessidade de escuta às crianças e possibilidades de participação destas na construção das experiências de aprendizagem

Perguntadas sobre a escuta às crianças e participação delas, as professoras foram unânimes em afirmar ser possível fazer a escuta de suas demandas, assim como considerar a participação das crianças na tessitura das práticas pedagógicas do professor da Educação Infantil. Com vistas a compreender melhor como as professoras conduzem ou pensam ser possível conduzir a participação das crianças, questionou-se: “Como você acredita que a criança pode contribuir/participar na construção da prática pedagógica do professor de Educação Infantil?”.

A maior parte das respostas apresentadas indicou uma compreensão das docentes em relação à capacidade das crianças de contribuir para a construção das práticas pedagógicas do professor de Educação Infantil. A única resposta diferente denotou que não houve uma compreensão clara da professora acerca do que foi perguntado, uma vez que sua

resposta se direcionou para outros focos, como, por exemplo, relacionado aos aspectos religiosos e de valores, conforme nota-se na transcrição: “*Através das brincadeiras, teatros, vídeos e outros recursos, podemos orientar os pais com palavras religiosas trabalhando os valores [...]*” (P2). As outras dez professoras apontaram aspectos e possibilidades de participação e contribuição das crianças nesse processo.

Na concepção das professoras, a criança é capaz de “guiar” o professor “[...] *através de seus interesses*” (P10). Ela participa e contribui com as práticas pedagógicas na medida em que demonstra “[...] *seus anseios e seus sentimentos, suas curiosidades*” (P4). O reconhecimento da necessidade de o professor desenvolver competências como a capacidade de observação e de escuta foi algo patente no discurso das participantes. Elas destacaram que o professor precisa: estar atento às “[...] *suas atitudes [das crianças] nas diferentes atividades do dia*” (P8); interpretar mensagens expressas “[...] *através das suas vivências e experiências [das crianças]*” (P9); perceber “[...] *suas descobertas, suas atitudes, seus comportamentos [das crianças]*” (P1). Entende-se que esses são mecanismos de comunicação das crianças, portanto sinalizações de suas demandas, interesses, necessidades, etc.

Uma das professoras chamou a atenção para o fato de que, para além da sensibilidade de observação e escuta, “[...] *cabe ao professor fazer um planejamento de aula voltado para as necessidades da criança*” (P5) a partir do observado, do escutado. Entende-se que, para a efetivação da participação das crianças, o exercício sensível e democrático de ouvi-las precisa promover uma autorreflexão e se materializar em atitudes práticas capazes de deflagrar mudanças qualitativas

das práticas pedagógicas. Assim, o planejamento, tomando como ponto de partida as necessidades das crianças (expressas por elas), parece ser um indicativo desse processo autor-reflexivo e de tomada de decisões no sentido da mudança.

Nos discursos de P6 e P11, as crianças se destacaram de forma positiva, sendo vistas como “[...] *protagonistas de suas escolhas em ambientes promovidos, pensados nelas e com elas [...]*” (P6). Seus interesses são levados em consideração, uma vez que se entende a importância de terem “[...] *mais tempo e mais liberdade de escolher e manifestar seus interesses [...]*” (P11). Nesse aspecto, compete ao professor “[...] *observar muito para conhecer a criança e trazer experiências desafiadoras*” (P11). O alcance do sucesso na Educação Infantil estaria relacionado à capacidade de “[...] *escuta, observação e registro, como [elementos] indispensáveis para promover experiências de qualidade*” (P6).

A capacidade de escuta da criança pelo professor e a consideração de sua participação na configuração das práticas pedagógicas foram aspectos notadamente defendidos nos discursos das professoras. Visando ter mais clareza acerca desses pontos, solicitou-se às professoras que assinalassem entre sete opções de afirmativas aquelas que mais se aproximavam de suas concepções sobre escuta e participação das crianças (ver quadro 1).

Quadro 1 – Questão relacionada à escuta e participação das crianças nas práticas pedagógicas

Marque as respostas que mais se adequam às suas concepções em relação a escutar a criança e considerar sua capacidade de participar na construção das práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil.	
1.	Elas ainda não conseguem comunicar suas opiniões e pensamentos, por isso é preciso ouvir os pais e responsáveis, seus representantes, buscando construir práticas pedagógicas que atendam às necessidades das crianças.
2.	Elas devem ser ouvidas sempre que possível, mas isso não deve interferir nos conteúdos nem na construção das práticas pedagógicas, que são aspectos que só dizem respeito à Secretaria de Educação, ao professor e à coordenação pedagógica.
3.	Mesmo que a criança não fale, é possível ao professor escutá-la e considerar sua participação na definição dos conhecimentos e das experiências pedagógicas desenvolvidas.
4.	Seria bom que elas fossem ouvidas, mas ainda são muito pequenas e não têm um bom domínio da linguagem oral, portanto não conseguem expressar suas opiniões.
5.	Uma vez que as crianças são os sujeitos a quem se destina a prática pedagógica do professor, elas não só podem como devem ser ouvidas e ter suas opiniões absorvidas na definição dos conhecimentos e das experiências a serem desenvolvidos.
6.	Se as crianças já possuírem uma boa capacidade de comunicação oral, elas devem, sim, ser ouvidas e participar na escolha dos conhecimentos e experiências pedagógicas.
7.	Embora já possuam um bom domínio da linguagem oral, não têm ainda discernimento para decidirem o que é melhor para elas. Definir os conhecimentos e experiências é tarefa dos profissionais da educação (professores, coordenadores, técnicos).

Fonte: Elaboração própria (2018).

As respostas a esse item do questionário foram construídas de modo a considerar tanto as concepções mais tradicionais, conservadoras, como também as concepções mais progressistas, construtivistas. As participantes foram escl-

recidas quanto ao fato de que poderiam marcar múltiplas opções. Ao todo, foram coletadas dezoito respostas nesse item. Quatro das sete opções (respostas: 1, 2, 4, 7) não foram assinaladas por nenhuma das colaboradoras. O dado a ser destacado é que em todas essas opções estão diluídas concepções de crianças como seres passivos, incapazes ou menos capazes em relação ao adulto. Ideias que conferem à criança um papel de receptáculo, de continente dos conteúdos que os adultos lhe depositam. Essas são concepções já superadas acerca da criança e contrastam com as ideias de capacidade e protagonismo infantil defendidas pela Sociologia da Infância. Nessa perspectiva, é possível constatar que as professoras não se identificaram com tais concepções, o que é positivo.

O maior número de respostas nesse item se concentrou na opção 5: “Uma vez que as crianças são os sujeitos a quem se destina a prática pedagógica do professor, elas não só podem como devem ser ouvidas e ter suas opiniões absorvidas na definição das experiências e conhecimentos a serem desenvolvidos”, marcada dez vezes. Esse dado indica que, no plano do discurso docente, as professoras, além de reconhecerem as potencialidades das crianças, compreendem e defendem a necessidade de o professor ouvi-las e considerar suas contribuições na escolha e construção das experiências de aprendizagens desenvolvidas na creche. Saber se esse discurso se revela nas práticas pedagógicas dessas docentes constitui um aspecto a ser mais bem investigado em outras iniciativas, visto que esta não se debruçou sobre a observação direta das práticas pedagógicas.

A resposta 3 – “Mesmo que a criança não fale, é possível ao professor escutá-la e considerar sua participação na

definição dos conhecimentos e das experiências pedagógicas desenvolvidas” – foi a segunda mais assinalada pelas professoras, sete vezes. Nesse caso, além de perceber se o professor entende a necessidade de considerar a participação das crianças e de desenvolver ele próprio a habilidade de escutá-las, pretendeu-se perceber se o professor considera e valida outras formas de expressão da criança além da oralidade. Os resultados observados aqui foram bastante positivos. Nota-se, com base nas respostas apresentadas, que boa parte das docentes – sete entre as onze que responderam – era consciente das diferentes formas de comunicação das crianças, considerando válidos os múltiplos dizeres infantis.

Embora apenas uma pessoa tenha assinalado a opção 6 – “Se as crianças já possuem uma boa capacidade de comunicação oral, elas devem, sim, ser ouvidas e participar na escolha dos conhecimentos e experiências pedagógicas” –, considera-se relevante problematizá-la aqui. O uso da conjunção subordinativa “se”, neste caso, foi pensado para tentar apreender, de forma indireta, a concepção das professoras a respeito da supremacia da linguagem oral em relação às outras formas de comunicação da criança. Note-se que a docente assumiu os discursos de que o professor deve ouvir a criança e de que a criança deve participar na escolha das experiências de aprendizagem. Uma primeira aproximação pode indicar uma concepção progressista da professora acerca da criança, das práticas pedagógicas, da relação professor-criança, etc. Contudo, ela acolheu a ideia de que o bom desenvolvimento da comunicação oral é uma condição para que a criança se comunique e participe. Na medida em que faz isso, revela concepções equivocadas concernentes à

criança, de suas múltiplas linguagens, do fazer pedagógico na Educação Infantil. Esse dado talvez possa ser apreendido como um indicativo de que a professora tenta se desvencilhar de um discurso equivocado, sabidamente rechaçado no meio pedagógico, mas se trai ao acolher a ideia de que, no trato com a criança, apenas a linguagem oral é legítima e deve ser valorizada. Outra aceção possível é a de que a docente desconheça ou não compreenda o valor real da experiência.

Efetividade da escuta e da participação das crianças no cotidiano da creche

Neste subtópico, o último da análise de dados, busca-se apreender as nuances em torno da efetividade da escuta do professor e participação das crianças na construção de práticas pedagógicas na creche. Nesse sentido, solicitou-se às professoras: “Se você costuma ouvir a opinião das crianças e considerar a participação delas na constituição de suas práticas, dê exemplos de como você realiza essa escuta e coloca em prática a opinião das crianças”. Uma professora ignorou essa questão. Portanto, o item coletou as respostas de dez professoras. A maioria canalizou suas respostas para o aspecto da escuta da criança, deixando uma lacuna em relação à dimensão participativa. Nota-se, a partir desse dado, que, embora tenham legitimado o discurso da necessidade de escuta, as professoras apresentaram dificuldade de indicar ações práticas em que esse aspecto fosse privilegiado por elas, convertendo-se em oportunidade para a participação das crianças. Isso parece significar uma discrepância entre o discurso proferido e a prática efetivada. No que tange à

escuta, destaca-se que a linguagem oral foi bastante mencionada e valorizada, denotando uma compreensão pouco clara e talvez uma desvalorização referente às outras formas de comunicação da criança.

A roda de conversa foi apontada como um forte espaço para a realização da escuta da criança, tendo sido mencionada por seis professoras. Esse é um dado bastante positivo, haja vista que se vislumbra que a roda de conversa está cumprindo sua função, qual seja, permitir que as crianças se expressem. Uma das professoras disse que a escuta se dava através de “*Conteúdos interativos em que desenvolvam a linguagem oral*” (P2, grifou-se). Embora não se tenha claro em que se constituem os “conteúdos interativos”, nota-se a ênfase na linguagem oral. P3 também destacou esse aspecto ao lembrar que a escuta das crianças se dá “*Através das rodas de conversas, que fazem parte da rotina da sala [...]*”. Entretanto, apontou um avanço em termos da variação de espaços dessa escuta ao complementar: “[...] *durante o dia, temos o hábito de conversar*” (P3). As outras linguagens da criança, contudo, não apareceram na sua fala.

É importante salientar que em todas essas situações se nota uma valorização da linguagem oral em detrimento das outras formas de linguagem, o que precisa ser repensado. Cabe destacar aqui que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em suas propostas pedagógicas, as instituições de Educação Infantil precisam apresentar objetivos que garantam “[...] à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de *diferentes linguagens [...]*” (BRASIL, 2009, art. 8º, grifou-se).

Ainda acerca da roda de conversa, uma das participantes apresentou dois aspectos que se avaliam positivos: os questionamentos e o registro das opiniões das crianças. A roda de conversa foi apontada pela docente, porém, como uma das possibilidades de se fazer a escuta das crianças: “*Na roda de conversa, por exemplo, perguntar de que mais gostam de brincar, anotando suas respostas [...]*” (P4). Ela avançou na resposta, dando indícios de como efetivar a participação das crianças quando argumentou que, após o registro das opiniões das crianças, procurava “[...] *planejar uma aula ou até mesmo um projeto voltado para as brincadeiras*” (P4), que se nota que elas gostam.

O discurso de P2 corroborou a perspectiva da colega em relação à prática de questionar as crianças, conduzindo-as a falarem sobre suas preferências, opiniões, etc. Contudo, a professora não se fez clara ao colocar que podiam ser “[...] *feitas perguntas escritas à criança a respeito de algo que ela discorra sobre seus interesses e dificuldades*” (P2). Considerando que no contexto de creche a criança possivelmente ainda não tenha adquirido essas competências (codificação, decodificação, escrita), não se compreendeu como a professora pretendia pôr em prática essa proposta.

A professora P6 também elencou a roda de conversa como um importante espaço de escuta e participação da criança, mas não limitou sua percepção a esse espaço. Nesse sentido, assumiu uma perspectiva mais construtivista e democrática. Ela ressaltou que:

A escuta se dá em diversos momentos. Na roda de conversa, podemos organizar a rotina do dia, as crianças podem participar efetivamente da construção dessa rotina, por exemplo, sugerindo

'atividades' ou mesmo materiais para serem usados em algum dos tempos. Pode-se deixar diariamente um tempo para a escolha das crianças oferecendo ao grupo algumas opções. (P6).

As possibilidades de outros tempos e espaços e de diferentes formas de comunicação e expressão das crianças foram confirmadas por outras professoras. P8 enfatizou que o professor faz a escuta das crianças *“Observando-as durante as interações, brincadeiras e na rodinha de conversa”*. Essa escuta também pode contemplar a linguagem gráfica e as brincadeiras, como destacou P1 ao afirmar que a criança pode comunicar seus desejos e opiniões *“Através dos rabiscos e da construção do brincar”*. A valorização da linguagem gráfica também apareceu na fala de outra professora ao descrever a roda de conversa que organizava: *“Faço rodas de conversas com um quadro deitado no chão, com pincéis, para que se expressem”* (P5).

A linguagem corporal, negligenciada nas respostas das professoras, pode ser notada, embora não mencionada, no trecho adiante, em que a docente relatou fazer uso de registro das crianças em vídeo: *“Filmo suas reações em uma experiência e depois repasso em data show tanto para que revejam o vivenciado quanto para que eu possa observar novamente suas reações”* (P5). Desse relato deduz-se que haja uma intenção da professora de fazer uma leitura das reações das crianças e compreender seus dizeres expressos através da linguagem corporal apresentada por elas frente às experiências propostas.

Para concluir este subtópico, elencam-se as contribuições da professora P10, que apresentou um relato harmônico do processo de escuta das crianças e consideração de suas contribuições na definição das experiências de aprendizagem:

As minhas crianças de 1 ano observaram borboletas vindo do jardim. Então faremos uma exploração visitando o jardim, observando as plantas, os pássaros, as borboletas... Poderíamos procurar imagens de borboletas, fazer colagens, pinturas, dobraduras, depois estudar outros bichos que observamos [...].

A fala da professora ilustra bem uma situação em que a docente – se estiver atenta, se tiver uma capacidade aguçada de observação e escuta – poderá ouvir as crianças e dar efetividade à participação delas nas experiências de aprendizagem. Nota-se que, no exemplo trazido pela educadora, há um interesse que emerge espontaneamente do grupo em situação não planejada, mas que pode se configurar como uma oportunidade rica de aprendizagem e significativa para as crianças. Concluída a análise de dados, procura-se adiante esboçar algumas considerações a título de finalização deste capítulo.

Considerações finais

As reflexões realizadas neste texto precisam ser aqui encerradas por questões eminentemente práticas. Contudo, a discussão que ora se inicia – sobre a escuta da criança e a efetividade de sua participação no seu processo educacional – perdurará e dará corpo a outros ensaios, abordando esta ou outras nuances pertinentes ao atendimento educacional de bebês e crianças.

Neste capítulo, analisaram-se dados produzidos a partir de pesquisa com um grupo de onze professoras de cre-

che. Sob o prisma da Sociologia da Infância, que tem uma compreensão da criança como ator social ativo, protagonista de seus processos, buscou-se compreender como as docentes lidavam com as dimensões de escuta da criança e de sua participação no contexto da creche.

As professoras apresentaram, na média geral, discursos que defendiam a necessidade de o docente da Educação Infantil fazer uma escuta atenta às crianças e de considerar as contribuições delas na definição das experiências de aprendizagem e na construção das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Essa postura, porém, não foi percebida com a mesma ênfase quando elas refletiram sobre as próprias práticas. Solicitadas a falarem sobre as formas de escuta às crianças e efetivação das contribuições delas em suas práticas pedagógicas, as professoras apresentaram perspectivas pouco democráticas e construtivistas. A maioria limitou-se a falar do aspecto da escuta e poucas mencionaram formas de participação, de contribuição das crianças. Em relação à escuta, predominou a vinculação à linguagem oral. Nesse sentido, a roda de conversa foi o principal espaço apontado pelas docentes como oportunidade de o professor fazer essa escuta.

A título de conclusões, cabe destacar dois pontos. Quando se trata de ouvir as crianças no contexto da creche, notou-se, por parte das docentes investigadas, uma valorização acentuada da linguagem oral em detrimento das outras diversificadas formas de comunicação da criança. A comunicação tônica, tão presente nos primeiros anos de vida, foi ignorada quase que por completo nas falas das professoras. Ressalta-se ainda que, quando se trata de abrir espaço para a escuta e a participação das crianças na creche, ainda exis-

te um fosso considerável entre o discurso e as práticas das professoras. Ao que parece, elas demonstraram possuir um conhecimento razoável sobre estes aspectos: a escuta e a participação das crianças, contudo em seus discursos deixaram transparecer que esse conhecimento não está diluído em suas práticas. Embora endossem o discurso da necessidade de se ouvir as crianças e de se considerar a participação delas na construção do currículo – das experiências de aprendizagem, dos projetos, das práticas pedagógicas – na creche, as professoras evidenciaram que esse discurso não se traduzia em ações práticas.

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2010.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GUIMARÃES, C. M.; SOUZA, N. C. Projetos de trabalho no estágio da formação inicial: contribuições para elaboração da especificidade do trabalho pedagógico do professor da educação infantil. In: GARMS, G. M. Z.; RODRIGUES, S. A. (Org.). *Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil: desafios e caminhos*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 139-171.

- HEYWOOD, C. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. 3. ed. México: Trillas, 2007.
- PESSOA, F. (heterônimo: Alberto Caeiro). Deste modo ou daquele modo. In: PESSOA, F. *O guardador de rebanhos: poemas de Alberto Caeiro*. 10. ed. Lisboa: Ática, 1993.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEIA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.
- SARMENTO, M. J.; GOUVEIA, M. C. S. Apresentação: olhares sobre a infância e a criança. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEIA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 62-81.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.
- SILVA, L. L. M. Prefácio: entre estágios, diários de campo, leituras. In: SILVA, A. et al. (Org.). *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7-11.
- SOUZA, C. A. B. *Concepção de infância em Philippe Ariès*. 2015. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- VASCONCELOS, V. M. R. Apresentação: infância e crianças visíveis. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 7-23.
- VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007.

CAPÍTULO 5

RELATOS DE PROFESSORAS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Girliane Castro de Almeida

Jeriane da Silva Rabelo

Introdução

No que se refere à prática pedagógica dos professores de Educação Infantil¹, apenas recentemente, com as publicações específicas para a primeira etapa da Educação Básica, foi possível ter em mãos documentos que elucidam de forma clara os fazeres pedagógicos de qualidade.

O professor, na maioria das vezes, transmite regras mecânicas e sem significado, sem vínculos com o cotidiano das crianças, muitas vezes repetindo a maneira como lhe “ensinaram” em sua infância. Tudo isso pode ser consequência de uma instrução insuficiente e precária se comparada à complexidade dos conteúdos atuais, como esclarece Sadowsky (2007, p. 2):

1 Em consonância com a vigente Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, esse referencial utiliza a denominação “professor de Educação Infantil” para designar todos/as os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de 0 a 6 anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não.

Há 40 anos, esperava-se que um professor de Matemática ensinasse cálculos. Hoje as calculadoras fazem essa tarefa e a sociedade espera desse professor outras competências que possibilitem a formação de crianças autônomas, capazes de ler diferentes formas de representação e de elaborar ideias para novos problemas, além daqueles abordados em sala de aula. Isso tudo requer um profissional com pleno domínio do conteúdo.

A Matemática faz parte do conjunto de aprendizagens a serem exploradas pelas crianças e é mencionada nos principais documentos referentes à Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e as Orientações Curriculares para Educação Infantil (2011). Segundo o RCNEI (1998), a Matemática pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas de sua rotina diária. As DCNEI (2010) consolidam o discurso uníssono de uma diversidade de experiências para que as crianças possam ter a oportunidade de participar ativamente da construção e apropriação dos conhecimentos matemáticos apropriados para cada faixa etária.

A relevância deste estudo está na possibilidade de observar, na prática, o que as professoras entendem sobre a Matemática na Educação Infantil e lançar luz sobre as concepções e práticas, a fim de vislumbrar os desafios e possibilidades, de modo a contribuir para preencher lacunas na formação de professores.

Para oferecer às crianças condições para apropriação dessas aprendizagens, o professor deve estar seguro de como acontece a construção desses conhecimentos matemáticos, por meio de leituras e de reflexões sobre a temática, além de proporcionar um ambiente acolhedor e propor situações em que esses conceitos sejam praticados na resolução de situações-problema, tornando-se significativos para as crianças.

Em face do exposto, o objetivo principal deste trabalho é compreender qual a concepção que professores têm sobre a Matemática na Educação Infantil. Espera-se, por fim, que o presente estudo ofereça uma forma de auxílio aos professores da Educação Infantil, promovendo novas reflexões sobre “o como, o para que e o porquê” referentes ao ato de ensinar, proporcionando, assim, experiências significativas e adequadas da educação matemática para o público da Educação Infantil.

Metodologia

A pesquisa apresentada neste trabalho utilizou uma abordagem qualitativa como procedimento, pois obteve dados descritivos no contato direto com as professoras, em busca de alcançar o objetivo proposto.

Para a coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada realizada a partir de um roteiro elaborado. A entrevista, mais do que outros instrumentos, consiste em uma das principais técnicas de trabalho da pesquisa qualitativa, por favorecer uma interação do pesquisador com o sujeito pesquisado. Nas entrevistas semiestruturadas, em função da inexistência de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema com as informações que detém, que

ganham então vida, fluindo de modo mais autêntico, o que não ocorreria com outras modalidades de técnicas.

Para Manzini (2003), a entrevista semiestruturada é um instrumento muito importante na investigação de um determinado assunto e usar esse recurso exige planejamento no sentido de atingir os objetivos pretendidos.

Desse modo, os sujeitos desta pesquisa foram duas professoras de Educação Infantil, chamadas de Cloe e Lia², de uma mesma instituição da rede municipal de Fortaleza, as quais atuam com crianças de 4 e 5 anos de idade que frequentam o Infantil 4 no período da tarde.

Cloe tem 24 anos, sendo natural de Teresina, estado do Piauí. É professora de Educação Infantil desde 2011, sempre com crianças de 5 anos, bem antes de se graduar em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 2013³.

Lia tem 48 anos e atua há 22 como professora efetiva da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF). Durante 21 anos foi professora do 1º ano do Ensino Fundamental, a qual, por estar prestes a se aposentar, teve sua carga horária reduzida, atuando desde então na Educação Infantil. Na instituição, está desde março de 2015. Sua formação em Pedagogia se deu em “Regime Especial”⁴ pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em 2000.

2 Todos os nomes próprios da pesquisa são fictícios.

3 Contradizendo a vigente LDBEN, no título VI, artigo 62, que especifica a formação dos profissionais para atuarem nessa etapa da Educação Básica: “A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental”.

4 Essa expressão refere-se ao curso de graduação em Pedagogia que foi ofertado para pessoas que trabalhavam em Educação Infantil sem titulação mínima.

Foi utilizada na pesquisa uma entrevista parcialmente estruturada, conforme Laville e Dionne (1999), cujos temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente, mas com plena liberdade quanto a eventuais mudanças de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas.

Todas as entrevistas foram gravadas, objetivando não perder nenhum detalhe das falas das professoras e das pesquisadoras. Cada entrevista durou aproximadamente 30 minutos, sendo realizadas 13 perguntas, as quais se dividiam em subtemas, como: formação acadêmica, atuação na educação, práticas realizadas em sala, etc.

As entrevistas com as professoras aconteceram no dia e horário de seus respectivos planejamentos. O espaço em que aconteceram as entrevistas foi selecionado com cuidado com vistas a garantir privacidade, silêncio e anonimato.

A Matemática na Educação Infantil

As crianças desde cedo são expostas ao uso de diversos conhecimentos matemáticos em seus diferentes contextos, mesmo sem conhecê-los como tais. Na maioria das vezes, antes mesmo de chegarem à escola, por exemplo: ao responderem aos familiares a sua idade utilizando os dedos, ao organizarem os brinquedos em seus devidos lugares, ao observarem o número do sapato, ao marcarem e contarem os gols de seu time preferido, ao colecionarem e contarem bonecas, moedas e cartinhas, ao manipularem pequenas quantidades de dinheiro, etc.

Também observam e atuam no espaço ao seu redor e, aos poucos, vão organizando seus deslocamentos, descobrindo caminhos, estabelecendo sistemas de referência, identificando posições e comparando distâncias. Essa vivência inicial favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos. Fazer matemática é expor ideias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas. Dessa forma, as crianças poderão tomar decisões, agindo como produtoras de conhecimento, e não apenas executoras de instruções. Portanto, o trabalho com a Matemática pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas. (BRASIL, 1998, p. 207).

A educação matemática não pode estar fora do contexto social, histórico e cultural das crianças, sendo essencial que seja apresentada sistematicamente de forma prática nas vivências cotidianas para que as crianças possam se apropriar e dar significados, construindo, assim, seus próprios conhecimentos.

Portanto, o início de uma proposta significativa é a resolução de problemas que deve ser diariamente proporcionada às crianças para que elas possam ressignificar os conhecimentos que já trazem de casa. “Isso significa expor a criança a situações que explorem o estabelecimento de

analogias, o levantamento de hipóteses, a elaboração de conjecturas, as habilidades de observação, análise, comparação, inferência, entre outros aspectos” (REAME, 2012, p. 78).

Ao expor as crianças a situações-problema, não significa que elas irão se apropriar de conceitos matemáticos. É necessário que haja um processo de reflexão, de confronto entre os diferentes modos de se chegar aos resultados, de questionamentos das distintas ideias que irão surgir e de registros.

Cada vez que o professor solicita à criança para que explique um determinado resultado encontrado para que verbalize os procedimentos, estratégias, hipóteses que adotou na resolução de um problema, está permitindo que esta reflita sobre o que fez e possa (re)fazer o registro. (CARVALHO; BAIRRAL, 2012, p. 123).

Esses elementos são indispensáveis para que as crianças construam e se apropriem de determinados conceitos, mas é responsabilidade do professor propor relações e vivências de forma intencional e significativa para que esses aprendizes vivenciem situações de uma forma eficaz e prazerosa. Para isso, é função do docente conhecer a gênese da construção do conhecimento para não transferir sua responsabilidade em mediar e proporcionar situações desafiadoras nas brincadeiras e interações e com os objetos.

É nessa primeira etapa da Educação Básica que são construídos os primeiros conhecimentos matemáticos, que, se vivenciados de forma significativa e desafiadora, são essenciais para a vida das crianças como seres sociais e produtores

de cultura que possuem ideias próprias e são protagonistas na construção de seus conhecimentos. A criança precisa compreender o significado social do que está sendo aprendido para que possa atribuir um significado pessoal a esse conhecimento, um processo que é interpessoal transformado num processo intrapessoal (VYGOTSKY, 1991).

Nessa perspectiva histórico-cultural, as atividades são significativas e apresentadas às crianças por meio de situações contextualizadas, em que o professor é o mediador, apresentando os desafios, mobilizando suas ações e respeitando as diferenças entre elas.

Através da interação com o meio físico e social, as crianças realizam uma série de aprendizados. No seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, aprende a fazer perguntas e também obter respostas para uma série de questões. Como membro de um grupo sociocultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo material cultural conceitos, valores, ideias, objetos concretos, concepção de mundo. (REGO, 1995, p. 76).

Em virtude disso, no desenvolvimento da prática pedagógica é fundamental cuidar dos espaços, a ponto de serem verdadeiros ambientes tanto físicos como afetivos, de uma forma que proporcionem às crianças tempos de qualidade em diversos lugares, bem como que crianças e professores, juntos, conversem, brinquem e se acolham. O trabalho do-

cente na Educação Infantil deve ser sensível e instigante para um encontro produtivo. “O meio pode agilizar ou retardar o desenvolvimento do pensamento” (KAMII, 1991, p. 38).

O trabalho docente na construção dos saberes matemáticos

Diante do exposto, é importante perguntar: qual o papel do professor na construção de saberes matemáticos? Inúmeras vezes já encontramos em pesquisas que os conhecimentos matemáticos não são construídos sozinhos, sendo necessários: um ambiente propício, situações significativas, interações e mediações por parte do profissional capacitado de forma intencional.

Segundo Barguil (2015, p. 68), o fracasso na educação matemática é ocasionado por vários motivos, dentre eles:

[...] falta de compreensão docente dos conceitos matemáticos; ii) desconhecimento da História da Matemática, do desenvolvimento dos seus conceitos e da sua aplicabilidade no cotidiano; iii) inadequação das metodologias, que privilegiam a oralidade do professor; iv) pouca (ou nenhuma) utilização de recursos didáticos ou momento reduzido à dimensão mecânica; e v) entendimento docente incipiente sobre a composição humana e as complexas dimensões – afetivas, corporais e cognitivas – envolvidas na aprendizagem, que se expressa no distanciamento entre docente e discente.

O profissional que dá espaço à criança para que ela possa se expressar, ouvir, ser ouvida, enfim, ser responsável pela construção de seu próprio conhecimento, diminui consideravelmente as experiências em sala que exijam das crianças memorização, cópias e tarefas repetitivas.

Apontamos finalmente dois posicionamentos que julgamos indispensáveis para um bom desempenho do papel do professor de Educação Infantil: o primeiro é expor as crianças a situações-problema de forma sistemática e significativa, nas quais elas possam observar, explorar e elaborar estratégias para resolvê-las, partindo de seus conhecimentos e das relações entre as situações que poderão ser estabelecidas. De acordo com Parra (1996, p. 55), “[...] as crianças devem modificar seus conhecimentos como resposta às exigências do meio, e não a um desejo do professor”. O segundo é mediar situações para que os conhecimentos sejam construídos, ou seja, ao propor situações-problema desafiadoras para as crianças, cabe ao professor, de forma intencional, questioná-las e orientá-las para que elaborem seus próprios conceitos.

Na verdade, ser o orientador do processo de crescimento de crianças com pequeno vocabulário, com instrumentos cognitivos ainda pré-lógico, que não conseguem manter a atenção além de alguns minutos, que centram sua atenção em alguns detalhes em detrimento de outros, que não dominam as relações espaciais dos ambientes em que vivem, que nem mesmo desenvolveram toda a motricidade do seu corpo, que em seus julgamentos consideram apenas as consequências dos atos

e não as suas intenções, enfim, ser um condutor de seres iniciantes, mas com um enorme potencial de aprendizagem, é uma difícil missão e de grande responsabilidade. (LORENZATO, 2008, p. 19).

Ao falar sobre o papel do professor, não poderíamos deixar de fazer uma breve reflexão sobre as condições para que isso aconteça, ou seja, à qualidade de materiais disponíveis para a realização dessas vivências. Se, por um lado, o professor deve adotar uma atitude crítica, sensível e participativa, por outro, deve ser-lhe ofertado o mínimo de boas condições para isso. Condições estas que não se limitam apenas a grandes espaços ou materiais pedagógicos suficientes, devendo também abranger aspectos relacionados a tempo e disponibilidade para estudos aprofundados e contínuos, especializações e pós-graduações, já que a formação inicial parece ainda não contemplar as especificidades da educação das crianças e a necessidade de compreender que experiências são fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagens plenas.

O que dizem as professoras de Educação Infantil?

Identificar o que as professoras compreendiam sobre a Matemática na Educação Infantil nos ajudou a analisar suas concepções sobre as experiências matemáticas.

Diante disso, iniciamos questionando se as professoras haviam tido alguma disciplina relacionada à Matemática durante o período da graduação. Obtivemos as seguintes falas:

Teve duas disciplinas ‘bem ralas’, Estatística e Didática da Matemática, que abrangiam muito a parte de como trabalhar jogos, etc. Eu gostei muito. (PRA – Entrevista, 2014).

Não. Não teve porque, quando eu fiz, ela ensinou mais Português, porque no grau em que eu estava ensinando, ‘Infantil 2’, ele não mostra muita Matemática. (PRB – Entrevista, 2014).

A PRA⁵, antes de responder à pergunta, pensou bastante, procurando em suas memórias alguma disciplina sobre a Matemática. Após responder sobre a confecção de jogos, ela também se lembrou da Estatística, mas não do que havia sido explorado em tal disciplina. As disciplinas mencionadas em seu discurso não contemplavam discussões sobre o ensino-aprendizagem e como proporcionar experiências para a construção dos saberes matemáticos, deixando uma lacuna na formação dos futuros professores.

A PRB afirmou que o objetivo de sua graduação foi a linguagem, já que as crianças do Infantil 2 são pequenas demais para trabalharem os conhecimentos matemáticos.

Ao serem questionadas sobre o que é ser criança, obtivemos das profissionais a ideia unânime de que a “*Criança é um ser livre para brincar*” (PRA) e “[...] *fazer o que o adulto não pode fazer*” (PRB), enfatizando o brincar. Infelizmente não foi mencionada a criança como um ser competente, ativo, um sujeito com direitos e construtor de conhecimentos. A fala das professoras em relação ao brincar confronta a ro-

5 A nomenclatura se diferencia por carga horária: a que tem maior carga horária em sala é chamada Professora Regente (PR) A e a que tem menor carga horária, Professora Regente (PR) B.

tina observada, na qual não foi destinado nenhum tempo para o brincar.

No decorrer das entrevistas, perguntamos sobre o que elas pensavam sobre a Educação Infantil. Destacamos as seguintes falas:

É muito importante. É uma etapa para ajudar a criança a se adaptar ao meio escolar. Imagina a criança chegar logo no 1º ano, para a alfabetização, imagina o susto, o baque que ia ser para a criança. Então é uma forma de a criança se adaptar e já chegar com um suporte para o 1º ano, 2º ano. (PRA – Entrevista, 2014).

No meu modo de pensar, é a primeira fase que a criança tem que interagir. ‘Como assim: interagir com as outras crianças? Ali, qual o papel da professora?’. É mostrar que, a partir do momento que a mãe nos entrega a criança, ela já tem que aprender a agir com outras pessoas, outras crianças, em certos momentos de dificuldades. (PRB – Entrevista, 2014).

Ao observarmos a fala da PRA, conjecturamos sobre sua concepção de Educação Infantil como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, antagônica ao que reza o artigo 31 da vigente LDBEN quanto à primeira etapa da Educação Básica: “Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. As DCNEI, por seu turno, ressaltam a importância das experiências diferenciadas e o cui-

dados para que o trabalho pedagógico não cesse a atenção à singularidade de todas as crianças em suas diferentes faixas etárias, assim como observamos:

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. (BRASIL, 2010, p. 9).

A criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no contexto da Educação Infantil, é uma ação histórica no enfrentamento das desigualdades educacionais no que se refere ao acesso a bens culturais e experiências da infância, através dos direitos de aprendizagem da criança.

No tocante à contribuição dos saberes matemáticos para as outras áreas do conhecimento, foram estes os posicionamentos das profissionais entrevistadas:

Sim, pelo fato de ela já viver isso na vidinha dela. Quando a mãe dá uma moedinha para ela, ela já vão se adaptando a isso. (PRA – Entrevista, 2014).

Eu vejo que a Matemática, por enquanto, para eles, é muito difícil, mas eu sempre coloco a Matemática para eles mostrando que os numerais são importantes, porque precisamos deles em quase

tudo que vamos utilizar. Por exemplo, lápis de cor, sempre mostro quantas cores tem naquela caixa de lápis, que são 12, daí pergunto para eles: ‘Como é o 12?’. Começando sempre do 0, mostrando que o 0 também faz parte dos números, que não devemos desprezá-lo. Para mim é importante, como para eles também. Mas muitos dizem que não, porque são crianças e não vão entender, mas entendem. (PRB – Entrevista, 2014).

Entendemos que, de fato, as professoras mencionaram haver uma contribuição dos saberes matemáticos nas outras áreas do conhecimento, porém não podemos afirmar em suas práticas pedagógicas ações que contribuam para isso.

Chamamos a atenção para a fala da PRB em relação ao uso equivocado das cores como conhecimento lógico-matemático. As cores são um exemplo de conhecimento físico, uma propriedade que está nos objetos, assim como o brilho, a aspereza, a forma e a posição, e significa que não devem ser ensinadas, mas conhecidas pela observação das crianças a partir de situações corriqueiras.

Outra observação importante é o fato de “[...] *começar sempre do 0*” (PRB). Na Educação Infantil, os números estão diretamente ligados à contagem/quantidade, ou seja, contamos a partir de uma determinada quantidade. O número 0 é um algarismo que conota ausência de quantidades, o que é bastante complexo para a maioria das crianças, visto que o sistema de numeração decimal é posicional. Para Lorenzato (2008, p. 36), a maneira correta de apresentar o 0 é como um número que guarda lugar para os outros: “Na introdução da escrita dos numerais acima de nove, o zero deve ser

apresentado como um numeral que representa ausência de quantidade, como registra a história da matemática”.

O papel do professor consiste em proporcionar situações de aprendizagem em que as crianças possam fazer relações a fim de construir o raciocínio lógico-matemático, essencial para as diversas áreas do saber. Observamos que as professoras confundiram alguns conteúdos como matemáticos, por exemplo, acreditavam que a cor se enquadra na área de saber da Matemática, destinando, por isso, uma parte razoável de suas falas em “ensinar cores”. Como afirmam Parra et al. (1996, p. 77), “[...] um professor que simplesmente recita não pode comunicar o essencial, e se quisermos fazê-lo apresentar uma situação sem margem para recriá-la o ensino fracassaria”.

Destacamos a fala das professoras quando questionadas sobre como agir para que as crianças se apropriem dos saberes matemáticos. Houve divergências entre as docentes:

Brincar com elas. (PRA – Entrevista, 2014).

A minha maneira de lecionar é a seguinte: vamos fazer um círculo, tem o quadro e vamos chamando sempre desenhando algo e perguntando a elas. Tipo uma bola, desenhamos uma bola e chamamos aquela criança 'X' para ela fazer o numeral que a tia colocou ali no quadro, aí já entra pares. Sapato? Vamos colocar que o sapato é par; só quem tem 1 pé é o Saci; estamos estudando o par. O ímpar, vamos mostrar que é o 3. Vamos com calma porque a criança, quando vamos mostrar Matemática, não sabe nem o que é. Ela vai pensar que é uma brincadeira, mas na realidade nós brincamos e ensinamos. (PRB – Entrevista, 2014).

Com base nas falas das professoras, observamos que a PRA afirmou que brincando as crianças se apropriavam desses saberes, o que é extremamente importante nessa etapa da Educação Básica. Sob essa ótica, é interessante ressaltar que a qualidade da brincadeira proposta, a interação, a exploração e as relações construídas sob um olhar atento e intencional do professor são fatores essenciais para a construção dos conhecimentos, inclusive os matemáticos.

No discurso da PRB sobre sua ação para que as crianças se apropriassem dos conhecimentos matemáticos, ficou evidenciada a falta de contextualização, de regularidade e de preparo em não iniciar seus questionamentos pelos conhecimentos das crianças e não buscando situações por meio das quais pudesse haver relação entre os objetos.

Lorenzato (2008) afirma que a primeira configuração mais próxima do conceito de número se dá quando as crianças percebem as relações abstratas entre as coleções de objetos. Então, não há sentido para a criança pequena que ainda não construiu o conceito de número a classificação dos numerais em par e ímpar.

Em relação ao tempo destinado, as duas professoras afirmaram categoricamente que no momento estavam dando mais ênfase à linguagem, estando em desacordo com a ideia de que a Matemática está presente em todos os lugares e situações, que é extremamente importante para a resolução de situações-problema que acontecem na vida cotidiana em que as crianças podem colocar em relação todo e qualquer elemento, favorecendo, assim, a construção dos conhecimentos matemáticos. De acordo com os RCNEIs:

Diversas ações intervêm na construção dos conhecimentos matemáticos, como recitar a seu modo a sequência numérica, fazer comparações entre quantidades e entre notações numéricas e localizar-se espacialmente. Essas ações ocorrem fundamentalmente no convívio social e no contato das crianças com histórias, contos, músicas, jogos, brincadeiras etc. (BRASIL, 1998, p. 213).

E ainda:

Considerando como problema tudo aquilo que possibilita um desafio ao aluno, colocando-o em movimento de resolução. Defendemos um trabalho com problemas não convencionais, pois a partir deles o aluno pode entrar em contato com diferentes gêneros textuais e desenvolverem a capacidade de leitura e análise. (CARVALHO; BAIRRAL, 2012, p. 122).

A partir dos dados coletados, é possível supor que a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras parece ter características de uma prática fundamentada numa abordagem tradicional, ou seja, uma prática que tem o professor como detentor do conhecimento ao centro, aquele que está para “ensinar”, e as crianças como seres que estão esperando para serem “ensinados” de forma passiva os conteúdos que o professor julga necessário.

As situações a que as crianças foram expostas objetivavam a mera reprodução, repetição, memorização e frag-

mentação dos números sem o mínimo desafio. Percebemos ainda que os saberes das professoras quanto à Matemática na Educação Infantil e sua finalidade não eram suficientemente sólidos, visto que não mencionaram nenhum teórico ou reflexão teórica sobre o assunto, impossibilitando-as de proporcionarem experiências significativas em que as crianças fossem realmente participantes e construtoras de seus conhecimentos. Afinal, como ensinar o que não se sabe?

Considerações finais

Na presente pesquisa, observamos que a educação matemática na Educação Infantil é uma área do conhecimento ainda pouco conhecida e mal interpretada na proposição de experiências para as crianças.

As concepções destacadas nos relatos das professoras sobre a importância dos saberes matemáticos na Educação Infantil parecem fundamentar uma prática focada na memorização dos numerais, descontextualizada, sem nenhum desafio para essas crianças. É possível supor que essa perspectiva distorcida sobre o que significa aproximar as crianças dos conhecimentos matemáticos já era esperada, pela falta de fundamentação teórica resultante de uma graduação em que não foram discutidos temas como a construção dos saberes matemáticos.

Com base nesses resultados, algumas indagações ainda estão sem respostas; diante disso, esperamos que possam ser utilizadas em futuras pesquisas, como, por exemplo: nos cursos de Pedagogia, que disciplinas discutem sobre o ensi-

no-aprendizagem da Matemática na Educação Infantil? Que enfoque as formações continuadas dos profissionais da rede pública estão destinando a essa área do conhecimento? Que acompanhamento por parte das Secretarias Executivas Regionais (SER) é feito com os profissionais buscando orientar o trabalho de construção desses saberes matemáticos pelas crianças? Que experiências estão sendo oferecidas nas escolas municipais que permitam às crianças construir seus próprios conhecimentos matemáticos? E o que as crianças falam e pensam sobre as experiências propostas pelas professoras de Educação Infantil?

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CARVALHO, M.; BAIRRAL, M. A. *Matemática na educação infantil: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CEARÁ. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Fortaleza: Seduc, 2011.

KAMII, C. *A criança e o número*. Campinas: Papirus, 1991.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMQ, 1999.

LORENZATO, S. *Educação Infantil e percepção matemática*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

MANZINI, E. J. *Entrevista semiestruturada: análise de objetos e de roteiros*. Material do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista. São Paulo: CNPq, 2003.

PARRA, C. et al. *Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

REAME, E. et al. *Matemática no dia a dia da educação infantil: rodas, cantos, brincadeiras e histórias*. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SADOVSKY, P. Falta fundamentação didática no ensino da matemática. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 199, 2007. Entrevista concedida a Roberta Bencini. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/matematica/fundamentos/fundamentacao-didatica-ensino-matematica-428262.shtml>>. Acesso em: 7 set. 2014.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 6

VIVÊNCIAS PSICOMOTORAS RELACIONAIS: REDESCOBERTA DO CORPO E DO MOVIMENTO PELAS CRIANÇAS

Simone Cordeiro Lopes Acelino
Rosalina Rocha Araújo Moraes
Maria Isabel Bellaguarda Batista

Introdução

Corpo e movimento se revelam temas importantes quando investigamos o contexto da infância e da Educação Infantil, visto que esse corpo é, para a criança, instrumento genuíno de interação e comunicação com seu meio. A escola, porém, tem atuado na contramão dessa concepção, assumindo uma postura de controle dos movimentos infantis e ignorando, muitas vezes, a importância do corpo e do movimento para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Na perspectiva da Psicomotricidade Relacional, a dimensão corpórea se destaca, uma vez que essa abordagem aposta na intervenção corporal como estratégia de favorecimento do desenvolvimento. Lapierre (2002) considera necessária uma intervenção pautada na exploração aprofundada das problemáticas da criança. Salienta ainda que isso não

ocorre “[...] no nível verbal, mas ao colocar em discussão as próprias vivências e comportamentos corporais” (LAPIERRE, 2002, p. 15).

As discussões teóricas sobre corpo e infância apontam uma dicotomia em que “[...] o corpo ora foi concebido como herança de natureza biológica, ora como herança cultural, fruto da trajetória social e histórica” (BUSS-SIMÃO et al., 2010, p. 151). É importante frisar que essa polarização em nada contribui para a promoção de uma revisão no olhar pedagógico que se tem sobre o corpo da criança.

Não restam dúvidas acerca da importância das discussões teóricas, contudo, mais do que isso, entendemos que há uma necessidade clara de a escola buscar estratégias que favoreçam práticas afinadas com a ideia de globalidade do desenvolvimento infantil, compreendendo, nesse sentido, que o corpo constitui uma das dimensões da pessoa, não sendo cabível, portanto, tratá-lo como algo apartado dos demais aspectos e alheio aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Como nos lembra Silva (2007, p. 182), “[...] para além da fragmentação da criança em áreas e setores de desenvolvimento quais sejam: cognitivo, afetivo, social, motor, linguístico [...], urge compreender a criança como sujeito ‘na’ e ‘da’ história”. A Psicomotricidade Relacional revela importantes contribuições nesse sentido, tanto no que diz respeito à abordagem teórica, como no que diz respeito à prática interventiva corporal. Lapiere (2010) propõe uma prática de intervenção corporal pautada no movimento e alicerçada na ideia de globalidade do ser.

A pós-modernidade, imbuída de toda sua complexidade, é terreno fértil para discussões sobre o corpo. Contudo, conforme Silva (1996), estabelece-se aí uma contradição. Ao passo que se reconhece, cada vez mais, a importância da liberdade e dos prazeres do corpo, menos se permite que estes sejam efetivados diante de uma cultura controladora e disciplinadora dos corpos. Em um contexto social marcado pelo controle, a escola figura como espaço de “educação” do corpo, constituindo um, embora não o único, mecanismo de controle da criança (PANIAGO; FERNANDES, 2013).

Com a convicção de que a forma equivocada como a escola lida com o corpo e o movimento infantis constitui um problema para a educação escolar atualmente, questionamos: “O que poderia ser feito para arrefecer essa questão?”. Entre as muitas estratégias que poderiam ser apontadas, apostamos na intervenção psicomotora como meio de auxiliar a escola em relação a essa problemática. Assim, nosso objetivo é discutir a importância de se considerar o corpo e o movimento da criança no contexto escolar como dimensões fundamentais para seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, estabelecemos um diálogo com a Psicomotricidade Relacional destacando uma experiência de intervenção em Psicomotricidade Relacional com crianças matriculadas na rede pública municipal de Fortaleza.

A análise do texto caracteriza-se como qualitativa, haja vista que não foca em dados estatísticos. Trabalha, pois, com “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (MINAYO, 2001, p. 20).

Corpo, infância e Educação Infantil

A infância, imersa em um contexto social cada vez menos propício ao reconhecimento da subjetividade da criança, ressent-se de estudos nos mais diversos campos do conhecimento. Em face de sua complexidade, entendemos, em conformidade com Prout (apud DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 351), que é necessário “[...] intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância [...]”. Essa interdisciplinaridade precisa estar viva no cotidiano da escola.

A educação, nestes últimos anos, tem apresentado como um importante avanço no campo da Educação Infantil o reconhecimento da criança como ator social e sujeito de direitos, compreendendo a criança em sua totalidade. A mudança de visão da infância e da criança faz-se importante, uma vez que “[...] as crianças, não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações” (SARMENTO, 2009, p. 17).

Como uma das instituições de “privatização da infância”, portanto mecanismo de “invisibilização” da criança, a escola tem se caracterizado também como lugar de negação de direitos fundamentais desses sujeitos. Como exemplo, a negação do direito de brincar e de se movimentar, relaciona-se geralmente ao disciplinamento e controle.

As visões sobre o corpo foram sendo modificadas desde a Antiguidade até os dias atuais. Lapierre (2010, p. 11) diz que passamos do dualismo teológico, em que “[...] a alma imortal, de essência divina, é exterior ao corpo e só o habita provisoriamente”, ao dualismo cartesiano alicerçado na célebre máxima de Descartes: “Penso, logo existo”. O autor enfatiza a culpa

e vergonha que a religião associa ao corpo – objeto do pecado, da imoralidade –, sendo necessário escondê-lo. Há nessa visão a negação do prazer corporal, considerado pela religião errado, impuro. O corpo, pois, é mortal, apenas matéria que contrasta com a essência divina da alma. Portanto, uma vez satisfeitos os desejos do corpo, macular-se-ia a alma indo contra a vontade de Deus. Descartes considera que a existência depende do pensamento e do espírito. Nessa perspectiva, o corpo não influenciaria a razão de existir, ou seja, não seria levado em consideração. O corpo é visto como mero executor de tarefas, estando, pois, a serviço da mente. Do dogmatismo passamos ao racionalismo. E, nessa transição, como ficou o corpo? Arriscaríamos uma palavra: marginalizado. De acordo com Lapierre (2010, p. 13), “O espírito é livre e o corpo não é mais culpado, mas o que ele se torna? O corpo físico é racionalizado e se torna objeto da ciência médica. De resto, se quer reduzi-lo ao papel de instrumento a serviço da mente”.

É inegável que essas ideias sobre o corpo cruzam séculos de história e desaguam nos tempos atuais, embora sob novos discursos, novas roupagens. Lapierre (2010) considera que, a despeito dessa herança tão arraigada em nossa cultura, vem sendo construída uma nova visão de corpo, de modo que hoje já percebemos uma mudança de atitudes e de olhares em relação a esse aspecto. É notório o reconhecimento do corpo e da atividade física em todos os seus aspectos. O corpo tem vida própria, expressa-se, influencia e é influenciado por componentes cognitivos, afetivos e sociais. Nesse sentido, corpo e movimento se configuram como essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem, discussão que aprofundaremos na próxima seção.

Corpo, movimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança

Não é de hoje que estudos do campo do desenvolvimento humano apontam a importância do corpo e do movimento para os processos de desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo da criança, cuja estratégia comunicativa primeira é a corporal. A comunicação, a interação e o conhecimento do mundo se dão, em um primeiro momento, através das vivências e sensações corporais. Portador da primeira forma de linguagem, o corpo da criança fala, fazendo com que assim se inicie no processo de comunicação.

Considerando a importância do corpo para o desenvolvimento e aprendizagem infantis, refletimos sobre o tratamento que esse corpo vem recebendo no ambiente escolar. Diante disso, conjecturamos: “Teria a escola conseguido superar o dualismo, libertar-se dos preconceitos, para finalmente assumir um novo olhar sobre o corpo?”. A experiência docente nos autoriza a afirmar que esse ainda é um problema a ser superado pela escola e pelos educadores. Para isso, professores precisam de suporte teórico e prático para compreenderem e aprenderem a lidar com os corpos, com o movimento, extraindo deles o melhor proveito para o desenvolvimento e a aprendizagem de seus educandos.

A Psicomotricidade Relacional se insere nessa perspectiva, que constrói um olhar renovado sobre o corpo e o movimento, reconhecendo o indivíduo como um todo e o corpo como lugar de experiências profundas, sacrário de memórias. O método propõe a estimulação do movimento, por meio do jogo livre, em contexto favorável a vivências

corporais que possibilitam ao indivíduo submergir no inconsciente para acessar conteúdos que não estão no plano da consciência. Através da adequada intervenção corporal do psicomotricista relacional, esses conteúdos e experiências podem ser revividos e ressignificados, favorecendo o desenvolvimento global da pessoa.

A Psicomotricidade Relacional valoriza a expressão do corpo em movimento como estratégia para: acessar o desejo de aprender; promover experiências lúdicas e significativas; criar um espaço para a escuta da criança em que ela possa se expressar de forma livre e autônoma; possibilitar experiências por meio das quais crianças possam ser respeitadas e assumir papel de protagonistas, etc. É uma abordagem, portanto, que se harmoniza com as ideias de áreas como a Pedagogia da infância, Sociologia da infância, Filosofia da infância, Pedagogia em participação e outras que colocam a criança no foco de seus interesses.

A Psicomotricidade Relacional combate a falsa e corrente ideia educacional de que a criança aprende na imobilidade. A atividade motora é essencial para o desenvolvimento, não apenas cognitivo, mas em todas as dimensões. Segundo Fonseca (apud COSTA, 2012, p. 16), “O corpo é uma totalidade e uma estrutura interna fundamental ao desenvolvimento mental, afetivo e motor da criança [...]”. O professor deve levar em consideração esse corpo, que se expressa, sente e conhece o mundo à sua volta. Superando o dualismo cartesiano corpo/mente, deve adotar uma postura que enxergue o corpo e o movimento em um contexto de totalidade da pessoa, não sendo possível, portanto, segregá-los dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. O corpo

deve ser vivenciado no processo de aprendizagem; deve-se criar espaço para o aprendente se expressar corporalmente com espontaneidade e originalidade.

Para aprender, a criança necessita se comunicar e interagir com o outro e com o meio. Assim, devem ser propiciadas a interação, a comunicação, a experiência da criança com o meio que a rodeia, em que se incluem pessoas, objetos e tudo o mais que compõe o ambiente exterior ao indivíduo. Se entendemos que os mecanismos cognitivos se baseiam na atividade motora, o corpo necessariamente constitui o principal instrumento desse processo. A criança aprende e desenvolve-se a partir do contato com o mundo, da interação e da manipulação.

O corpo é o primeiro instrumento de exploração e conhecimento do ser humano sobre o mundo, expressado de formas variadas, pelo som, gestos, tonicidade, suas necessidades afetivas, físicas e cognitivas. Ele é o local de vivência direta no processo de conhecimento do mundo. (VIEIRA, 2005, p. 44).

Por isso, é importante que a criança conheça o seu próprio corpo e o que pode viver e fazer com ele, desde que ele é o elo entre seus dois mundos: interior e exterior. Nessa perspectiva de valorização da motricidade e do corpo como esse instrumento que expressa e aprende, precisamos levar em consideração que as dificuldades de aprendizagem escondem, muitas vezes, problemas de caráter afetivo-emocional refletidos no aspecto pedagógico. Nessa proposta, o

movimento corporal não é apenas um marcador da comunicação tônica, mais do que isso, é tradutor de sentimentos bem guardados, expositor de coisas indizíveis. Externar os conteúdos internos mais profundos e ter a possibilidade de ressignificá-los, sem dúvidas, reverbera sobre a vida da criança como um todo e conseqüentemente sobre sua vida escolar e de aprendizagem.

Movimentar-se, segundo o dicionário Aurélio, significa imprimir movimento, dar vida a, animar. O movimento faz parte da natureza humana e influi diretamente em seu desenvolvimento desde a fase uterina. Sánchez, Martínez e Peñalver (2003, p. 34) afirmam que:

O movimento é intrínseco à vida. Fonte em si mesmo de aprendizado, permite a aquisição de experiências e estas se convertem, por complexidade, em objetivos e finalidades. Descobrir as sensações de prazer e bem-estar que o próprio corpo proporciona é fundamental para que a criança possa se conhecer e evoluir, desenvolvendo cada vez mais suas competências.

Para Lapiere e Aucouturier (2004), existe uma pulsão do movimento, que é primitiva e fundamental para a vida, ligada diretamente à pulsão de vida. Afirmam ainda que não há vida sem movimento e chamam a atenção para o impasse observado na escola: o corpo em movimento não é aceito nesse contexto, contudo é através desse corpo e desse movimento em interação com o mundo, com o objeto, com o outro, consigo, que vão se construindo as aprendizagens.

O desenvolvimento humano é um processo que ocorre de forma dinâmica, ativa e interativa. A criança é um indivíduo capaz de construir conhecimentos mediante a interação com os meios físico e social, que a envolvem desde o nascimento. Esse processo é influenciado por fatores biológicos, cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Podem-se apontar três grandes áreas do desenvolvimento infantil: motora, cognitiva e afetiva, as quais estão interligadas. A divisão dessas três áreas é para ser entendida apenas como uma forma expositiva, pois o desenvolvimento é global e essas três áreas estão fortemente integradas e inter-relacionadas. Assim, é necessário pensar a criança como um ser completo, em que corpo e mente estão intimamente interligados. Faz-se necessária uma prática pedagógica que atenda às necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis.

De acordo com Wallon (apud GALVÃO, 2008, p. 50-51), o indivíduo é constituído a partir de suas interações com o meio e com o outro.

Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. [...] É pela interação com os objetos e com o seu próprio corpo que a criança estabelece relações entre seus movimentos e suas sensações.

Ainda com base na teoria de Wallon, a autora afirma que se faz necessário reconhecer o ser humano em uma perspectiva global, sem dissociar corpo e mente. “A afeti-

vidade, o ato motor, a inteligência são campos funcionais entre os quais se distribui a atividade infantil” (GALVÃO, 2008, p. 69). Assim, o ato motor tem papel fundamental no desenvolvimento global infantil, influenciando diretamente a afetividade e a cognição. Conforme Galvão (2008, p. 49):

Ao buscar enfocar o ser humano por uma perspectiva global, a psicogenética walloniana identifica a existência de alguns campos que agrupam a diversidade das funções psíquicas. A afetividade, o ato motor e a inteligência. [...] A pessoa é um todo que integra esses vários campos.

Costa (2012, p. 35) também trata dessa relação entre aprendizagem e os diferentes aspectos relacionados ao desenvolvimento, amplamente discutidos pelos autores dessa área. Neste sentido, acrescenta: “O biológico, o emocional, o cognitivo e o motor estão presentes no não aprender, seja ele classificado por qualquer conceito”.

Comumente as práticas pedagógicas predominantes nas escolas privilegiam o aspecto cognitivo, desvinculando-o do desenvolvimento global e do ato motor. Através do corpo em movimento espontâneo, a criança constrói consciência de si mesma, exterioriza emoções, relaciona-se com objetos, com os outros e consigo, o que é fundamental na construção da própria identidade. Para Lapierre e Aucouturier (2004, p. 42), “Há um prazer do movimento, em si mesmo e por ele próprio, sem qualquer finalidade [...]. Esse desejo de movimento, esse desejo de agir, possibilitando-lhe o acesso à criação e às formas mais simbolizadas da ação”.

A importância do movimento para a aprendizagem, já há muito reconhecida por teóricos importantes no campo do desenvolvimento e aprendizagem, é legitimada no discurso da política nacional de Educação Infantil no Brasil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), volume III, considera que:

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p. 15).

Mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ainda em processo de aprovação, traz, na parte referente à Educação Infantil, o movimento e as expe-

riências corporais contemplados no *direito de aprendizagem* das crianças: “[...] explorar movimentos, gestos, sons [...], brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando suas experiências [...] corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017, s.p.). O documento confere ao corpo e ao movimento um destaque importante no currículo para a Educação Infantil. Um dos campos de experiências propostos pela BNCC é:

Corpo, gestos e movimentos: Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na educação infantil, o corpo das crian-

ças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2017, s.p., grifo do original).

De acordo com Costa (2012), o sujeito epistêmico suporta uma subjetividade, de ordem do inconsciente. Nesse sujeito aprendente, a objetividade e a subjetividade entrelaçam-se no contexto do aprender: “E o corpo em seus movimentos transmite e capta. É o porta-voz de seu saber e conhecer” (COSTA, 2012, p. 74). A prática psicomotora na instituição escolar favorece esse processo. Favorece ao indivíduo (seja ele criança, jovem ou adulto) a expressão e superação de conflitos interpessoais, interferindo de forma clara sobre o desenvolvimento intelectual, motor e emocional.

Ao profissional cabe realizar uma escuta cuidadosa e a leitura dos comportamentos manifestos, tentando apreender suas significações simbólicas e identificar as demandas expressas. O método “[...] proporciona um espaço de legitima-

ção dos desejos e dos sentimentos no qual o indivíduo pode se mostrar na sua inteireza, com seus medos, desejos, fantasias [...]” (VIEIRA, 2005, p. 39), em um movimento espontâneo que favorece a expressão de sentimentos, emoções e a afetividade, pontos fundamentais para o aprendizado.

Na escola, esse tipo de intervenção tende a despertar na criança a vontade para aprender, interagir, desenvolver a capacidade de escuta, descobrir-se, comunicar-se de forma afetiva, com autenticidade e respeito. Também auxilia “[...] à criança, ao jovem e ao adulto a expressão e superação de conflitos” (VIEIRA, 2005, p. 39). Ao trabalhar com a criança a partir de uma proposta psicomotora, deveremos olhá-la como um ser humano repleto de possibilidades.

Como postulam Lapierre e Aucouturier (2004, p. 19), “Queremos trabalhar com o que há de positivo na criança; nós nos interessamos por aquilo que ela sabe fazer, e não pelo que ela não sabe fazer”. Ao valorizar a presença de competências, e não sua falta, levamos a criança a potencializar essas competências e desejar conquistar outras. Vieira (2005) também destaca que é necessário valorizar o que há de melhor na criança enfatizando suas possibilidades de interação com o meio, com os outros e com o seu próprio corpo. Dessa forma, ela será ajudada a superar suas dificuldades. Salienta ainda que esse processo acontece a partir de experiências vividas através do reconhecimento de um indivíduo completo: corpo e mente. Nesse sentido, “[...] o corpo e a atividade motora ocupariam um posto central, e não marginal, no desenvolvimento humano”.

Psicomotricidade Relacional e a redescoberta do corpo

Mediante as considerações teóricas e legais acerca do corpo e do movimento para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, apresentamos nesta seção relatos de algumas sessões de Psicomotricidade Relacional com dez crianças de 5 a 6 anos matriculadas em uma escola pública municipal de Fortaleza. Essa intervenção resultou no trabalho de conclusão de curso de especialização em Psicomotricidade Relacional. Foram desenvolvidas 20 sessões (uma por semana) com duração média de uma hora cada.

Seguindo a metodologia própria da Psicomotricidade Relacional, os dados foram registrados mediante filmagem das sessões. Esse trabalho foi delegado a outra profissional psicomotricista relacional, que assumiu lugar de espectadora nas sessões enquanto realizávamos as intervenções. Esse material constituiu a base de dados para a análise realizada posteriormente.

O percurso de formação no curso de pós-graduação *lato sensu* em Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional nos levou a mergulhar em um universo de autocohecimento e conhecimento do outro. Essa experiência formativa, pautada no conhecimento vivido e integrado ao corpo, transcende o conceito mais corrente de formação – como processo informativo de formatação, moldagem – e constitui experiência transformadora à medida que nos leva a um processo de retorno a nós mesmos. Isso requer do profissional mais do que o interesse em aprender, uma entrega pessoal e o desejo profundo de rever-se, reconstruir-se, transformar-se.

Nessa trajetória, desenvolvemos a prática interventiva em uma escola municipal em Fortaleza, por ocasião do Estágio Supervisionado, como forma de aprimoramento da

formação e da prática. Nesse contexto, o *setting* de Psicomotricidade Relacional, dentro do ambiente escolar, é o lugar onde se permite que a criança atue em toda a sua complexidade e inteireza. Diferentemente dos ambientes que a rodeiam na escola, nesse espaço ela poderá simplesmente ser, sem reservas. Vieira (2005, p. 97) caracteriza este como “[...] um espaço simbólico permissivo, continente e desculpabilizante”, em que são privilegiados: o diálogo tônico, o jogo espontâneo e o prazer de brincar.

As crianças, quando adentram o *setting*, trazem enraizada uma cultura que desvaloriza o corpo. Utilizando-nos de licença poética, ousamos dizer que, como preconiza Gaya (2006), o corpo não vai à escola, ao *setting*, o corpo não apenas vai, mas vive, fala, comunica.

A análise dos vídeos das sessões de Psicomotricidade Relacional evidencia que, quando iniciamos a intervenção na escola, não só as crianças, mas até nós apresentávamos posturas corporais que denunciavam um corpo oprimido, inexpressivo, desvalorizado, culpabilizado. Inicialmente algumas crianças se isolavam e não permitiam o contato direto com o adulto. Preferiam brincar sozinhas ou resistiam aos jogos propostos pelos colegas ou por nós. Isso nos pareceu aceitável e até compreensível, pois era tudo novo e repleto de possibilidades desconhecidas para elas. Seus olhares pareciam perguntar: “Eu posso?”. Certamente, dentro da escola, elas não tinham oportunidade de se disponibilizarem corporalmente, e essa fase inicial de inibição e rechaço ao adulto era compreensível no contexto em que estavam inseridas, visto que “[...] o corpo em movimento, na sua agitação emocional e criadora, não é admitido na escola” (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 39).

O registro em vídeo do acompanhamento das crianças possibilitou percebermos seu movimento evolutivo dentro do *setting*, também fomentou nosso processo de reflexão sobre a prática, permitindo-nos perceber os pontos positivos e também as posturas e estratégias inadequadas, corrigindo-as em seguida. A comunicação entre nós e as crianças foi sendo estabelecida com cuidado e sem pressa. As intervenções sempre foram precedidas de processos de observação e escuta. Uma distância prudente foi mantida inicialmente entre os corpos das crianças e o do adulto, visto que observamos reserva delas em estabelecer esse contato corporal.

A princípio, portanto, as estratégias utilizadas para realizar as intervenções pautaram-se em olhares e aproximações ou no uso dos materiais clássicos¹, como extensão corporal e elo entre os corpos de adulto e criança. Batista (2017) nos lembra que, nesse processo de intervenção, para o psicomotricista relacional:

[...] não é o movimento ou a relação corporal, vividos aleatoriamente pela criança, o que interessa. O que irá nortear e modular a intervenção do profissional neste contexto é a interlocução tônica por meio da escuta, leitura e decodificação do que comunicam as estratégias habitualmente colocadas em ação pela criança em sua vida relacional, expressas no espaço simbólico do setting².

1 O método utiliza materiais como bolas infláveis, bastões de espuma, tecidos diversos, caixas de papelão, bambolês, cordas e outros.

2 Notas de aula. Fala de Isabel Bellaguarda, difusora do método no Brasil, registrada durante aula no curso de pós-graduação *lato sensu* em Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional em agosto de 2017 (cedida e autorizada pela autora).

Ao longo do processo, as experiências proporcionariam às crianças experimentar as possibilidades de movimento e comunicação desse corpo, vivenciando sensações novas. O corpo, agora permitido, aceito, acolhido, valorizado, foi, aos poucos, assumindo novas formas de se colocar no mundo. O movimento, rechaçado e condenado fora do *setting*, mas ali aceito, legitimado, de tímido e envergonhado inicialmente, aos poucos, foi se convertendo em dinâmico e agressivo como expressão de pulsão de vida, para só então encontrar um lugar de equilíbrio.

O *setting* mostrou-se como um lugar de autoconhecimento e de regulação emocional para as crianças, as quais, à medida que mergulhavam nas vivências e deixavam fluir toda a agressividade, medos, frustrações, mais demonstravam liberdade de expressão, competências socioemocionais, facilidade de interação, modulação dos movimentos, ajuste de comportamentos, etc.

Visando aprofundar a análise, tomamos, a partir daqui, as observações acerca de uma das crianças atendidas (a qual chamaremos pelo nome fictício de Manoel), que apresentou um bom avanço em seu desenvolvimento global durante essa intervenção.

As observações das sessões iniciais evidenciaram em Manoel um comportamento de rechaço tanto ao corpo do adulto como aos corpos das outras crianças. Comumente ele se isolava, procurando os cantos ou as laterais do *setting* ou ainda permanecendo ao lado do tapete, em uma postura que expressava insegurança, medo e autoproteção.

No contexto do *setting*, há um espaço onde fica um tapete, lugar no qual o grupo se reúne para iniciar e fina-

lizar a sessão, momentos caracterizados pela verbalização dos participantes. O tapete é também o lugar de proteção e acolhimento dos participantes que necessitam de atenção individualizada por parte do profissional. Simbolicamente esse espaço pode representar lugar de segurança para alguns e de ameaça para outros, associando-o à casa ou ao corpo do profissional. Isso vai acontecer de acordo com a vivência pessoal de cada um. O tapete representa também os limites impostos pelo adulto, detentor de um poder que pode ser interpretado como positivo ou negativo. É importante que o profissional aceite e respeite a forma como a criança significa e vive esse espaço simbólico. Porém, ao longo das sessões, é necessário se pensar em estratégias de intervenção que ajudem as crianças a significarem o tapete como lugar de segurança e proteção, onde aquelas que necessitarem possam buscar refúgio, seja por medo, tristeza, cansaço ou necessidade de acolhimento afetivo.

No início dos atendimentos, notamos que Manoel recusava-se a sentar dentro do espaço do tapete. Essa postura, relacionada à recusa expressa a cada tentativa de aproximação nossa, levou-nos a interpretar esse comportamento como expressão de intensa insegurança, escondida por trás de um comportamento de rejeição, que possivelmente o mantinha excluído do seu grupo social.

Após algumas investidas sem sucesso, passamos a provocar Manoel, convidando-o a entrar no movimento, na tentativa de tirá-lo do isolamento, mesmo que por meio de um comportamento agressivo. Em algumas sessões, utilizamos o bastão como objeto mediador da intervenção. Embora não tenha se permitido uma relação direta corpo a corpo, Manoel

saiu de sua imobilidade e, com o auxílio do bastão, permitiu-se jogar com sua agressividade reprimida e voltada contra si, começando a jogá-la para fora, contra o espaço, contra a parede, contra os objetos e contra o profissional. Aceito em sua expressão agressiva, com o bastão, utilizado ali como objeto mediador da relação corpo no corpo, Manoel arriscou chegar mais perto do nosso corpo. A criança pôde descarregar suas tensões em movimentos agressivos, permitindo-se depois entrar em uma relação de acordo tônico comigo. Sobre a relação com os objetos, Lapierre e Aucouturier (2004, p. 47) explicam:

Acarretando uma culpa menor que o contato direto, o contato por meio dos objetos, utilizados então como ‘transmissores de tensão’, surge quase sempre de maneira espontânea. [...] Primeiramente, e de modo geral. É uma busca de oposição, na qual a agressividade é investida e simbolizada.

Nas sessões subsequentes, fomos diminuindo progressivamente a distância dos corpos nas intervenções até atingir o contato direto. Manoel, assim como as outras crianças, estranhava minha disponibilidade corporal. Possivelmente em suas experiências ele não tinha a possibilidade daquele acesso aos corpos adultos, principalmente para brincar, visto que estes geralmente se resguardam das possibilidades de relações corporais. Não é comum aos adultos se disponibilizarem corporalmente às crianças, deixarem-se tocar sem culpas, com a livre alegria do brincar, do acolher, do brigar, do estar junto, do conter ou ser contido. À medida que eu

me disponibilizava, ele correspondia com o próprio corpo, deixando-se também fazer parte desse novo mundo, em que poderia ser ele mesmo sem ameaças de se perder no desejo do outro. Aproximando-se, pôde arriscar a vivenciar o ajuste afetivo e a investir na relação de confiança com o adulto, representante do poder no *setting*, e seu comportamento começou a se modificar.

No *setting*, o psicomotricista relacional pode representar para a criança a proteção, o aconchego, mas também o poder, a força física, a autoridade, a agressividade, o que, por vezes, pode resultar em uma relação de ambivalência por parte da criança em sua relação com o adulto. Algumas vezes, no jogo simbólico, ser capaz de enfrentar e dominar esse adulto detentor do poder no *setting* e ter a possibilidade de domesticá-lo, fazendo dele seu animalzinho de estimação, representa para a criança uma vivência de afirmação de poder e de identidade própria. Frequentemente é uma brincadeira extremamente prazerosa, além de ser importante para aumentar a autoconfiança.

A disponibilidade corporal vivida pelo adulto nessa relação, sua confiança para entregar-se ao jogo e sua cumplicidade como parceiro simbólico nesse jogo lúdico permite à criança ir transformando uma relação defensiva (inicialmente alicerçada em uma agressividade negativa) em um jogo afirmativo de confiança (agressividade positiva) baseado na fantasia e no prazer da vivência simbólica. Segundo Lapierre e Aucouturier (2004), ao disponibilizar plenamente seu corpo, o adulto favorecerá às crianças se sentirem aceitas por ele. Isso possibilita o encontro corporal entre adulto e criança quando ela (a criança) não o vê mais como uma ameaça.

Em uma das sessões, Manoel vivenciou uma experiência de dominação comigo. Ali, como o adulto, símbolo do poder, coloquei-me disponível para a vivência da demanda da criança, fosse para ser amada ou morta simbolicamente. Foi possibilitado à criança amplo e livre acesso ao meu corpo para brincar de forma espontânea. Naquela relação simbólica, inconscientemente Manoel quebrou barreiras, superou medos, angústias e culpas. Ao ocupar esse lugar de dominador, ele pôde ajustar seu próprio poder diante do adulto e a partir dessa vivência ressignificar suas relações com os adultos fora do *setting*. Amarrada por ele e transformada em um cavalo, tornei-me peça importante de seu jogo, em que pôs em evidência o modelo de relação que vive com o adulto. Aquele que manipula, domina, castiga, impõe suas vontades, seus desejos. Eu resisti o suficiente para que ele não sentisse que me venceria facilmente, o que não validaria seu investimento, mas, aos poucos, deixei-me dominar, tornando-me obediente e atendendo aos seus comandos. O adulto estava finalmente vencido, dominado. A criança havia afirmado seu poder. O jogo agressivo foi se transformando em um jogo mais afetivo, de cuidado. Alimentar seu cavalo e cuidá-lo foi a próxima etapa do jogo, de domesticação, em que Manoel passou a fortalecer seus laços afetivos com esse adulto que já não mais lhe ameaçava. Somente a partir daí, poderá, de forma autêntica, viver relações de acordos, com possibilidades de dizer o seu sim e o seu não.

Manoel entrou em um movimento mais calmo. Parecia ter dado início a um processo de ressignificação de seu lugar na relação com o adulto e com o mundo à sua volta. Notamos uma busca pelo prazer corporal, principalmente

por meio da entrega afetiva permeada por um diálogo tônico baseado na confiança construída, principalmente a partir de si mesmo. Aproximou-se lentamente, encostou-se ao meu corpo, relaxou e se permitiu entregar-se sem medos em uma relação corporal de maternagem e acolhimento afetivo comigo. Lapierre e Aucouturier (2004, p. 73) traduzem bem esse momento quando dizem que: “A criança procura um contato muito estreito com nosso corpo, procura um lugar em nosso corpo, quase podemos dizer ‘dentro do nosso corpo’, ela se encolhe, se enrodilha, procura ser envolvida [...]”. Embora esta investigação tenha sido focada na experiência do *setting*, pudemos notar que os avanços apresentados por Manoel naquele espaço reverberaram no ambiente da escola.

Considerações finais

Neste estudo, buscamos discutir a importância do corpo e do movimento da criança no contexto escolar para seu desenvolvimento e aprendizagem. Ilustramos a discussão com relatos de um projeto de intervenção em Psicomotricidade Relacional com um grupo de crianças da rede pública municipal de Fortaleza.

Reafirmamos a dificuldade da escola e dos professores em lidarem com o corpo e o movimento da criança. Apon-tamos este como um problema a ser superado pela educação, uma vez que são aspectos reconhecidamente tidos no meio científico como imprescindíveis ao desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Apresentamos uma experiência interventiva a partir da Psicomotricidade Relacional escolar com crianças de 5 a 6 anos e destacamos as contribuições desse processo ao desenvolvimento infantil, focando, de forma mais detida, na análise do processo de uma das crianças atendidas.

A metodologia proposta pela Psicomotricidade Relacional evidenciou-se como estratégia fundamental na redescoberta da confiança em si por meio do prazer do corpo em movimento pela criança. Favorecendo um processo de desculpabilização do corpo e de autorização de vivências corporais lúdicas, espontâneas, livres, autônomas, o método nos pareceu adequado ao contexto escolar, podendo ser utilizado para prevenção ou ajuste de problemas socioemocionais na escola.

Foi possível perceber a evolução das crianças, de modo geral, e de Manoel, de modo específico, bem como a importância do trabalho com o movimento corporal na escola. A partir das sessões de Psicomotricidade Relacional, os alunos usufruíram de um espaço e um tempo em que, através da comunicação não verbal (corporal), expressaram-se com confiança, liberdade e espontaneidade a sua autenticidade, criatividade e poder de aprender a ser, possibilitando a valorização e desmistificação do corpo, reconhecendo-se como seres integrais: corpo, mente, cognição e movimento.

O trabalho favoreceu o desenvolvimento, a socialização e a autonomia das crianças. Consideramos que, no âmbito escolar, o trabalho psicomotor relacional se faz necessário como estratégia para preservar e encontrar formas de deixar vivo o desejo de ser colocando em movimento possibilidades de aprender.

Referências

- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. *A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BUSS-SIMÃO, M. et al. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, 2010.
- COSTA, A. C. *Psicopedagogia e psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005.
- FONSECA, V. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GAYA, A. A reinvenção dos corpos: por uma Pedagogia da complexidade. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 250-272, 2006.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- LAPIERRE, A. *Da Psicomotricidade Relacional à análise corporal da relação*. Curitiba: UFPR, 2010.
- LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. *A simbologia do movimento*. 3. ed. Curitiba: Filosofart, 2004.

LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos*: Psicomotricidade Relacional e formação da personalidade. Curitiba: UFPR: CIAR, 2002.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2001.

PANIAGO, M. L. F. S.; FERNANDES, E. M. F. O corpo educado: a escola como dispositivo disciplinador na sociedade de controle. *Redisco*: Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo Vitória da Conquista, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. 68-77, 2013.

SÁNCHEZ, P. A.; MARTÍNEZ, M. R.; PEÑALVER, I. V. *A Psicomotricidade Relacional na educação infantil*: uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre: Artmed; 2003.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância*: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

SILVA, A. M. Das práticas corporais ou por que Narciso se exercita. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, DF, v. 17, n. 3, p. 244-251, 1996.

VIEIRA, J. L.; BATISTA, M. I. B. *Apostila de estágio I do curso de pós-graduação lato sensu*: Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional. Curitiba: CIAR, 1997.

VIEIRA, J. L.; BATISTA, M. I. B.; LAPIERRE, A. *Psicomotricidade Relacional*: a teoria de uma prática. Curitiba: Filosofart: CIAR, 2005.

CAPÍTULO 7

A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS COMPETÊNCIAS PARA EXPLORAR O MUNDO

*Priscila Alves de Paula Belo
Ana Maria Monte Coelho Frota*

Introdução

Muitas são as áreas de estudo que têm voltado seu olhar para a infância, para além da perspectiva educacional. Áreas como a Sociologia, Filosofia e Antropologia têm questionado sobre o conceito de “ser criança” e, dessa forma, têm trazido considerações relevantes a respeito da infância, fazendo reflexões acerca das crianças, de suas características e competências. Tais saberes questionam a infância e os modos de ser criança, enfatizando a necessária contextualização histórica e cultural para sua compreensão.

A concepção de criança na sociedade contemporânea, tal qual apresentada por Castro (2013) e Frota (2007), transcende a ideia de que essa fase é um preparo para ingressar na adultícia, entrando na vida produtiva. Suas perspectivas são de que a criança é completa hoje, sendo diferente do adulto, mas não desigual ou incompleta. Questiona também as teorias desenvolvimentistas que surgiram no século XX, as quais apresentavam a criança como sendo um indivíduo em evolução, caminhando em direção às competências adultas. Defende

ainda que as crianças são seres potentes e completos nas suas especificidades (CASTRO, 2013). Desse modo, elas deixam de ser apresentadas e compreendidas como um “vir-a-ser” para serem percebidas como um *dever*, sendo vistas, ouvidas e respeitadas a partir do seu modo de ser próprio e peculiar.

Hoje em dia, através do senso comum ou até mesmo de posições oriundas do universo acadêmico, é ainda frequente essa concepção de criança como um indivíduo em preparação para se tornar um adulto, um “vir-a-ser”. Veem-se muitas pessoas, sejam indivíduos aleatórios, sejam familiares, sejam até mesmo educadores, com resquícios desse pensamento, como, por exemplo, quando consideram a vida escolar como uma preparação, formação, para que o sujeito adquira um papel importante na sociedade. Nessa perspectiva, a criança ainda é vista como um ser que possui lacunas, a quem falta atributos a serem preenchidos no processo de se tornar adulto. No entanto, por mais nova que seja, a criança é um ser que pensa, que possui vontades, querer, opiniões, que faz escolhas, que age e que participa ativamente da sociedade. O que ocorre, contudo, é que suas opiniões e ações, quase sempre, são desconsideradas, devido ao fator etário e à lógica evolutiva do desenvolvimento humano.

Consideramos a criança, em sua subjetividade, um ser tão competente quanto o adulto para agir sobre as questões da sociedade. Defendemos uma aproximação entre criança e adulto, visto que ambos são participantes da sociedade, embora com uma diferenciação explícita. As crianças sabem coisas, só que de modo diferente dos adultos.

E é com essa compreensão sobre a criança que nos voltamos para a instituição Escola e para a Educação Infan-

til, mais especificamente. Desse modo, no que diz respeito ao ambiente escolar, a criança deve ser vista como principal agente da aprendizagem. Não como um sujeito vazio e sem conhecimentos, mas como alguém que possui experiências e saberes prévios e que se encontra naquele ambiente para ampliar suas habilidades e competências e expandir o que já sabe. Defendemos, portanto, a criança competente e ativa.

A Educação Infantil, caracterizada pela creche ou pré-escola, configura-se como o primeiro contato com a instituição Escola. Contudo, não se pode afirmar que é lá onde ocorrem os primeiros momentos de aprendizagem, visto que as interações se iniciam nos lares, sendo determinantes para a aquisição de diversos conhecimentos. No entanto, nossas reflexões se voltarão para a Escola.

Nesse sentido, questionamos: como a instituição de Educação Infantil pode instigar as crianças, como sujeitos ativos e competentes, no tocante à exploração dos espaços e ao estabelecimento de uma socialização nesse ambiente, para a ampliação das suas habilidades e promoção da sua aprendizagem? A complexa resposta a essa pergunta pode ser revelada de diferentes maneiras. Neste trabalho, fazemos uma incursão na literatura, a partir da qual buscamos subsídios que contribuam para as reflexões a esse respeito.

Assim, este capítulo lança inicialmente alguns olhares sobre a infância, corroborando a construção da compreensão: de uma criança competente, ativa, social e sujeito de sua história; e, em um segundo momento, da importância de suas interações e percepções como sujeito de aprendizagem no espaço da Educação Infantil.

Olhares sobre a infância: bebendo de diversas fontes

Pensar a infância implica considerar diversos aspectos que a integram, tais como sua composição, tempo, história e formação. Implica pensar no sujeito que a vive, perpassando pelas experiências vividas e suas próprias aprendizagens.

A infância pode ser equiparada com a metáfora da primeira vez, tal qual apresenta Castro (2013), como quando algo novo está à frente e não se sabe o que é, para que serve, aonde vai ou como vai ser. Desta forma pode ser caracterizada a infância: uma recente chegada ao mundo. Um mundo inteiro para ser descoberto. O existir dependerá dos significados dados às experiências e dos enfrentamentos vividos diante de uma montanha de primeiras vezes que atravessam a existência de cada ser humano. Assim:

Vive-se o agora com toda a vulnerabilidade que a *in-experiência* propicia – a inexperiência que singulariza a experiência da primeira vez. Não é dito tão frequentemente que a infância é vulnerável? Mas vulnerável se está qualquer um na primeira vez, quando se tem a experiência do dito e do conhecido que podem ser guias perante a realidade que se agiganta sem métrica que possa aquilatá-la. A vulnerabilidade não parece condição única da infância, mas da *in-experiência*. [...] Só depois da conquista vai se saber a medida do que se é capaz. A posse e o saber demarcam o lugar daquele que aprendeu com o depois, com o resultado do que fez e conquistou. (CASTRO, 2013, p. 31).

Desse modo, a vulnerabilidade do não conhecer não pode ser atribuída somente à infância, já que essas experiências de descoberta e de primeiras vezes não se limitam à etapa inicial da vida. Quantas primeiras vezes são possíveis de se ter? Quantas são necessárias para aprender, experienciar, mudar, crescer, viver? Não se pode contabilizar. As capacidades do indivíduo são ampliadas à medida que ele experimenta diversas situações. Assim, “[...] a infância não se converte completamente na *adulthood* que deve ser, mas permanece como resíduo, âncora, recurso ou, até mesmo, algema da vida ulterior” (CASTRO, 2013, p. 33).

Para Arroyo (2008, p. 124), “[...] o sentimento de infância teria se desenvolvido pela consciência da alteridade das crianças em relação aos adultos”. Mas de que forma as diversas áreas de estudo têm voltado seu olhar para a infância? De que modo cada campo do saber tem contribuído para a compreensão da infância? A importância dessas construções teóricas deve-se ao fato de nos mantermos atentos às novas perspectivas, que certamente trazem novos fios para tecermos diferentes compreensões de criança e de infância. Nessa direção, nesta seção, serão apresentadas brevemente as concepções – olhares – pedagógica, filosófica, sociológica e antropológica contemporâneas acerca da criança e da infância, discutidas por ocasião da disciplina “Diferentes Olhares sobre a Criança e a Infância”, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

O olhar pedagógico, por muitas vezes, baseou a sua concepção de infância a partir do adulto civilizado, colocando-a como objeto indireto de pesquisa, até mesmo nos cur-

tos de Pedagogia, é o que considera Arroyo (2008). Assim, a imagem de infância foi constituída em uma perspectiva de fora para dentro, ou seja, do imaginário adulto, a partir da sua percepção para a categoria geracional, merecendo ser revista. Hoje em dia, o adulto não é mais visto como objeto de perfeição a ser alcançado. No entanto, a criança, por diversas vezes, ainda continua sendo percebida como um sujeito imaturo, incompleto e sem fala. Isso ocasiona questionamentos em relação às experiências vividas na infância, que são desvalorizadas, escamoteadas ou negadas:

O estatuto da infância é interrogado pela experiência desse tempo pelo que lhes é permitido fazer ou que tentam fazer as crianças e adolescentes que vivem esses tempos geracionais. Inclusive é interrogada pelo que podem fazer nesse universo de imagens e verdades precedentes de infância. Imagens e verdades mais pesadas ou mais leves dependendo das experiências concretas de infância. Experiências que se conformam ou transgridem porque não cabem nesses estatutos, que contestam, interrogam e até desconstroem essas verdades históricas de infância. (ARROYO, 2008, p. 126).

A Pedagogia é uma área que muito se aproxima da infância devido às suas contestações e experiências, produzidas a partir do seu olhar, do seu contato com os sujeitos concretos. Torna-se, então, um olhar privilegiado, pois dispõe dos construtos teóricos – das investigações e acesso aos estudos

das outras ciências – e também das experiências vivenciadas pelos próprios sujeitos. Por isso, seu desafio torna-se ainda maior: como escutar as crianças? Como facilitar seu crescimento e aprendizagens múltiplas? O que a Pedagogia tem falado sobre a criança e sobre as infâncias? Como ela tem se colocado diante desse questionamento?

A Pedagogia se ancora em outras concepções – tais como a Psicologia, a História, a Filosofia, a Sociologia, etc. – para construir os seus conceitos e parâmetros. A partir da sua compreensão do sujeito, constrói uma prática dedicada ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento dos infantes. Historicamente tem reproduzido um olhar sobre a criança e a infância que muito se aproxima da perspectiva desenvolvimentista. No entanto, acredita Arroyo (2008) que um novo olhar tem sido defendido. A partir dele, a criança é apresentada como um sujeito ativo, competente e potente.

Kohan (2008), filósofo que faz parte do movimento da filosofia da infância, afirma que a percepção de infância, segundo a corrente de falta, tem estado presente nos discursos filosóficos e saberes científicos até a Modernidade. O autor tenta, porém, apresentar a infância com base no que ela tem, e não no que lhe falta, já que considera a criança um sujeito potente. Inspirado nos escritos de Nietzsche, acredita que o ato de ser criança passa a ser visto como algo positivo.

[...] a criança constitui a criação mesma, um novo começo para os valores, a liberdade mais afirmativa, tempo circular que retorna, pura afirmação de vida. A inocência e o esquecimento isentam a criança dos rancores e ressentimento

mentos. Ela é a pura afirmação de um novo início, de uma pura criação. Não há espírito mais afirmativo, criativo e livre, no Zaratustra, do que o de uma criança. (KOHAN, 2008, p. 47).

Kohan (2008) define a infância como acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo. Cada nascimento torna-se uma capacidade de criação, transformação e revolução. Todas as experiências ocorridas na infância são oportunidades para novos conhecimentos, para novas criações e transformações. A infância tem suas características, linguagens, pensamentos, traduções e percepções particulares. E faz-se necessário dar lugar para tais expressões, a fim de descobrir as oportunidades de conhecer esse espaço singular, esse tempo específico, de aprender com os sujeitos moradores dele.

O olhar filosófico apresenta a infância não como mais uma etapa da vida, determinada pelo tempo *chrónos*, que é um tempo objetivo e do movimento natural da vida; mas sim pelo tempo *aión*, que trata do tempo como destino, espaço máximo de poder e soberania da criança: “*Aión*, o tempo infantil, é o tempo circular, do eterno retorno, sem a sucessão consecutiva do passado, presente e futuro, mas com a afirmação intensiva de um outro tipo de existência” (KOHAN, 2008, p. 46).

O olhar sociológico para a infância traz uma crítica à abordagem psicológica, que caracteriza e estuda a criança através das etapas de desenvolvimento e de comportamento, por meio de seu caráter normalizador e moralizante. Além disso, analisa e denuncia a invisibilidade infantil na Moder-

nidade, mostrando que tem existido uma invisibilidade histórica, cívica e acadêmica da criança, que sempre se faz presente através do adulto (SARMENTO; GOUVÊA, 2008). Já a Sociologia da Educação trata de questões relacionadas à desigualdade social e aos mecanismos com os quais a escola lida com elas. Assim, propõe descolarizar essa criança, ou seja, pensar a criança para além da sua função de aluno, agregando, dessa forma, uma sociologia da socialização (ABRAMOWICZ, 2011).

A Sociologia da Educação traz em seus movimentos inversões interessantes, como um novo olhar para esse sujeito, novas perspectivas sobre a fala da criança, de modo que é percebida como um movimento político, uma inversão hierárquica discursiva, trazendo uma reconceitualização da infância.

Assim, para pensar a criança, estávamos divididos entre duas lógicas principais. Uma clássica, que parte do social como totalidade, para, de alguma maneira, ir em direção à criança. A outra, mais nova, ou renovada, interessa-se pelo sujeito singular, pela pessoa, pelos seus valores, suas expectativas, seus direitos, suas aspirações, seus cálculos, seus interesses; ela pergunta-se se a criança pode construir-se e em quais condições. Ela parte da criança. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 29).

Visualiza a educação como espaço público de inserção a múltiplas experimentações, criação, diversas formas de sociabilidade, subjetividade e ação. Nesse lugar, as crianças podem experimentar novas possibilidades de afetos, podem

gerenciar suas relações e, além disso, inventar várias coisas a partir de suas percepções e explorações. A criança é chamada a assumir um lugar que é seu.

A Antropologia tem como papel principal entender um fenômeno em seu contexto social e cultural (COHN, 2005). Esse entendimento nos faz compreender o que significa estudar as diversas culturas e sociedades conforme seu valor percebido dentro do contexto simbólico e social. Assim, compreender a criança a partir de seu contexto e sua cultura torna-se necessário.

Em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais, e uma antropologia da criança deve ser capaz de apreender essas diferenças. (COHN, 2005, p. 22).

Por isso, a Antropologia destaca a necessidade de se fazer uma reflexão segundo o conhecimento de uma realidade sociocultural, já que seus costumes, definições e experiências podem mudar de acordo com o contexto.

A criança é vista pela Antropologia como um sujeito atuante e produtor de cultura. Ela interage com os outros sujeitos do ambiente, incorporando papéis e construindo relações sociais e afetivas. “Os significados elaborados pelas crianças são qualitativamente diferentes dos adultos, sem por isso serem menos elaborados ou errôneos e parciais”, acredita Cohn (2005, p. 34). Entende-se, assim, que as

crianças fazem as suas próprias interpretações, dando sentido ao mundo e às experiências que enxergam, vivenciam e se inserem socialmente. Essas percepções dão origem a uma cultura que é compartilhada com os adultos.

Assim, analisar a forma como as crianças interagem com o meio, pensam sobre suas ações, desenvolvem atividades, constroem relações com outras crianças e profissionais do ensino e principalmente o sentido que dão para isso tudo pode ser bastante enriquecedor para entender, sob a ótica das crianças, a sua percepção em relação às vivências escolares. Desse modo, a seção seguinte, considerando esses novos olhares, traz uma aproximação com as práticas desenvolvidas na Educação Infantil que estimulem a construção da identidade das crianças e de suas relações com o mundo.

A criança da Educação Infantil: exploradora dos espaços de aprendizagem e das interações

A partir das reflexões sobre os diferentes olhares para a infância, é possível compreender melhor a identidade da criança, suas percepções, explorações e também suas relações com o outro e com os espaços. Vê-se aqui uma criança disposta a explorar o novo mundo no qual foi inserida, a fazer suas próprias conjecturas e a relacionar-se diretamente com o que vem ao seu encontro, visto que ela mergulha nesse universo de descobertas, invenções e percepções.

A criança, assim como todos os seres humanos, é um sujeito que está inserido em uma sociedade, dentro de um tempo histórico. No entanto, ela também vive em um tempo diferente, o tempo presente, com um fim em si mesmo.

Essa criança, também como os adultos, constrói relações, estabelece pontos de referência e interage socialmente. Ela não só é marcada pelo ambiente em que se desenvolve, como também deixa as suas próprias marcas nele. As crianças são singulares, pensam e sentem de um modo diferente dos adultos. Suas interpretações são baseadas nas suas percepções de mundo.

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciaram e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. [...] O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998, p. 21).

Esse exercício constante de compreender, criar e dar significado faz parte da realidade da criança, que busca, a todo momento, conhecer o que há nesse mundo em que ela foi inserida. Ao adentrar no contexto escolar, ela é apresentada a um novo ambiente e irá construir mais percepções a partir da sua relação com aquele local e com as outras pessoas, sejam outras crianças, sejam os profissionais da educação.

Mediante a proposição de atividades lúdicas, as crianças podem conhecer, em diversos espaços-tempos, de forma mais interessante, esse mundo “novo” que lhes está sendo apresentado. Smole, Diniz e Cândido (2000) apontam que, por meio da brincadeira, as crianças expressam suas necessidades, desejos e curiosidades e que o educador precisa estar atento a isso, usufruindo dessa prática infantil para ampliar as habilidades e competências dos aprendizes.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs, 1998) afirmam que esse nível de ensino deve cumprir “[...] um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação” (BRASIL, 1998, p. 23). As interações promovidas entre os alunos com os espaços, materiais, atividades lúdicas e participativas colaboram para esse processo de socialização, além de impulsionar o autoconhecimento, a autonomia e a autoconfiança de cada criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs, 2010) definem a criança como um sujeito histórico, que se desenvolve a partir das interações, relações e práticas cotidianas, estando inseridas em diversos contextos culturais. O documento identifica essa criança como sujeito do processo de educação e como centro do planejamento curricular. Um sujeito que atribui significado às suas experiências, que brinca, fantasia, deseja, observa, questiona, constrói, amplia sua capacidade de interpretação de si e do mundo, bem como de sua curiosidade, produzindo, dessa forma, sua própria cultura.

As DCNEI enfatizam que a Educação Infantil deve basear a sua prática pedagógica nas *interações e brincadeiras*, a fim de criar oportunidades de elaboração de sentido próprio, de descobertas e de apreensão de conhecimentos pelas próprias crianças, com a intencionalidade de permitir a criação e a comunicação através dos mais variados tipos de expressão.

As instituições de educação infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de 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 às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico. (BRASIL, 2010, p. 88).

Conforme Zabalza (1998), o trabalho na Educação Infantil deve basear-se nas competências que o próprio aprendiz já possui, com vistas a reforçá-las e enriquecê-las. O autor define a criança como um sujeito competente e concorda que, ao chegar à pré-escola, ela traz inúmeras vivências e capacidades adquiridas fora desse espaço, no am-

biente extraescolar. Zabalza (1998) afirma que essa instituição deve aproveitar tais concepções como alicerce para a continuidade do desenvolvimento infantil. Desse modo, o processo formativo deve ser destinado a enriquecer e dar continuidade a esse processo de construção e desenvolvimento das crianças.

As propostas curriculares devem orientar experiências que integrem os diversos conhecimentos e utilizem quantos recursos e espaços forem necessários, articulando os princípios e objetivos propostos pelas diretrizes, enquadrando as práticas pedagógicas em ciclos, projetos, campos ou módulos, de modo que as atividades tenham sentido para as crianças, a fim de que elas possam elaborar suas inúmeras capacidades, tais como a autonomia, a percepção, a comunicação, a explicação e a argumentação.

Assim, com base nas concepções relatadas sobre a infância e a criança, que a consideram como sendo um sujeito singular, ativo, social, produtor de cultura, que possui expectativas e interesses, que tem seus direitos e também deveres e que é competente e potente, é necessário que as práticas escolares trilhem caminhos entre atividades e brincadeiras que sejam instigantes e integradoras, possibilitando a essa criança ativa se aventurar nos diversos espaços-tempos que lhe são apresentados, utilizando todo seu potencial, dando ouvidos às suas percepções e fazendo-a ampliar suas competências e habilidades.

Considerações finais

As concepções de criança e de infância precisam ser repensadas criticamente, apresentadas e discutidas, tanto na academia quanto nos espaços institucionais, como a escola, por exemplo. A criança há muito deixou de ser vista como um sujeito em preparação para a fase adulta, visto que ela possui as suas particularidades, os seus tempos, as suas experiências, os seus desejos e as suas próprias interpretações e ações sobre o mundo. Tal crença é defendida vividamente pela Pedagogia, pela Sociologia, pela Filosofia e pela Antropologia, como sugerido anteriormente. No entanto, falta fazer valer essa nova compreensão.

A criança é um sujeito atuante e explorador da realidade, das relações e dos espaços com os quais ela interage. É produtora de cultura e de opinião. É um ser social e pensante. A cada experiência vivida, a cada espaço explorado, a cada descoberta realizada, novos conhecimentos e competências vão sendo adquiridos por ela.

É através das interações, das brincadeiras, da variedade de experiências e das descobertas durante a infância que a criança poderá construir a sua concepção de mundo, fazer as suas próprias interpretações, atribuir um significado, aguçar os seus sentidos, seus sentimentos e suas percepções, de sorte a desenvolver-se nesse e a partir desse mundo. Compreende-se, assim, a criança como um sujeito singular, histórico, social e relacional. Um ser que, para fazer as suas descobertas de mundo, precisa de variadas experiências e precisa interagir com os espaços, materiais e pessoas presentes no seu cotidiano.

Nossa compreensão de criança, que foi enriquecida pelos saberes aqui apresentados, é a de um indivíduo ativo e competente, cheio de questões, desejos e opiniões, disposto a explorar o mundo através das interações, para ampliar as suas capacidades e conhecer a si mesmo, adquirindo novas competências e construindo novos significados. A Escola, como espaço de aprendizagem infantil, precisa dar importância para essas características, competências e atividades naturais do universo da criança, com vistas a desenvolver atividades que tenham significado para os pequenos aprendizes.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, na maioria das vezes, condiz com as primeiras experiências de socialização estruturada da criança, mas as vivências e conhecimentos construídos no contexto familiar e na comunidade dos educandos também devem ser considerados. Essa etapa escolar precisa articular essas vivências com novas experiências de aprendizagem, ampliando, por meio das interações e brincadeiras, os conhecimentos e habilidades das crianças, considerando suas percepções, expressões, questionamentos e descobertas e instigando-as a participarem ativamente, para construir significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Referências

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.
- ARROYO, M. G. A infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119-140.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CASTRO, L. R. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FROTA, A. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 144-157, 2007.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, W. O. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. *Brincadeiras infantis nas aulas de Matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 8

PEDAGOGIA DE PROJETOS? UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS AMARRAS DO CURRÍCULO NO CONTEXTO DE CRECHES PÚBLICAS

*Rosalina Rocha Araújo Moraes
Edjacy Teixeira Cavalcante e Silva
Juliana de Brito Cysne*

E assim escrevo, ora bem ora mal, / Ora acertando com o que quero dizer, ora errando, / Caindo aqui, levantando-me acolá, / Mas indo sempre no meu caminho como um cego teimoso. (PESSOA, 1993).

Introdução

Para iniciar esta discussão, que embora incida sobre o currículo, não deixa dúvidas sobre nosso interesse pela criança, recorreremos ao pensamento de Cohn (2005, p. 21), segundo o qual “[...] a infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança”. Podemos, portanto, pensar não em uma, mas em múltiplas infâncias, visto que essa é uma experiência singular para o sujeito, por isso mesmo diversa. A infância deve ser entendida como uma maneira peculiar de se pensar a criança sem o propósito de universalização, pois ela é única para cada ser. Partindo dessa premissa, convidamos o leitor a se debruçar sobre as nossas reflexões a partir do contexto da creche pública, instituição que, ao

lado de outras destinadas ao atendimento à criança, é categorizada por Sarmento (2009) como um espaço de “privatização da infância”.

Neste capítulo, abordamos o currículo e o trabalho pedagógico em Centros de Educação Infantil (CEIs) municipais de Fortaleza, Ceará. O objetivo foi conhecer aspectos do currículo desenvolvido nessas instituições que atendem a bebês e crianças. Nesse sentido, fizemos uma aproximação com base no olhar de professoras em exercício em CEIs de Fortaleza.

Compreendendo que o currículo da creche se desenha a partir do conjunto de práticas pedagógicas ali constituído, tecemos, ao longo do texto, considerações acerca dessas práticas cotidianas, refletindo sobre as relações que se estabelecem entre professoras e crianças no interior dos CEIs.

As escolhas metodológicas que adotamos na pesquisa e o modo como analisamos os dados caracterizam esta como uma iniciativa de cunho qualitativo, que, conforme Gomes (2016, p. 72), tem como foco principal “[...] a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”.

Para este estudo, contamos com a contribuição de onze professoras da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Isso não constitui uma amostra estatística. A definição dos participantes foi determinada pela aceitação em colaborar com a pesquisa. Além disso, utilizamos como critério de escolha que o docente atuasse especificamente com turmas de creche. A produção dos dados ocorreu no segundo semestre de 2017 e foi iniciada com o envio eletrônico de convite para participação na pesquisa a uma lista de professoras. Nesta ocasião, as docentes foram informadas acerca da natureza do estudo. À

medida que fomos recebendo respostas de aceite, fomos submetendo às professoras um formulário, instrumento escolhido para aplicação com as docentes e produção dos dados que seriam analisados. Esse instrumental foi composto por oito questões mistas (abertas e/ou fechadas), as quais abordavam as práticas pedagógicas, o cotidiano da creche e as relações das professoras com as crianças no interior dessas instituições de Educação Infantil. Para esta produção, contudo, definimos como foco os aspectos relacionados ao currículo.

Além desta Introdução e das Considerações finais, o texto apresenta outras duas seções. Na primeira seção após esta, abordamos os aspectos teóricos e legais; na segunda após estes escritos introdutórios, discutimos o currículo na creche à luz dos dados produzidos na pesquisa. No tópico posterior a esta Introdução, apresentamos reflexões acerca da infância e da criança sob o prisma dos saberes da Sociologia da Infância e da Filosofia da Infância. Na sequência, resgatamos aspectos oficiais do currículo da Educação Infantil no Brasil com base em documentos de referência nessa área, como: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), especificamente a etapa da Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e outras fontes. No segundo tópico que sucede este, voltamos o olhar para o contexto da creche pública municipal. O referido tópico está dividido em duas partes. Na primeira, buscamos entender como são definidos os conteúdos curriculares na creche; na segunda, refletimos sobre a metodologia de projetos, proposta identificada como prevalecente na maior parte das creches em que atuam as colaboradoras deste estudo.

Da discussão sobre criança e infância à dimensão curricular na Educação Infantil

A discussão sobre o currículo constitui matéria complexa em um contexto de contrastes e diversidades como é o caso do Brasil. A tarefa torna-se ainda mais árdua quando se trata do currículo para a Educação Infantil, ou, de modo mais específico, para a creche, sobre cuja identidade ainda pesam tantas dúvidas e incertezas. Corroboramos, assim, o que diz Oliveira (2010, p. 3-4), quando afirma que:

O debate sobre o currículo na educação infantil tem gerado muitas controvérsias entre os professores de creches e pré-escolas e outros educadores e profissionais afins. Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a educação infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares.

Contudo, fazer Educação Infantil sem se ter um norte também é algo impensável. Nesse sentido, acreditamos que o cerne da questão não esteja em se ter ou não um currículo para a Educação Infantil, mas em que concepções de currículo, de criança, de infância e de Educação Infantil precisamos nos apoiar para pensar esse aspecto e fazer essa construção.

A criança foi, por muito tempo, segregada do contexto da Educação Infantil, pois não se acreditava que ela fosse capaz de promover cultura. Nesse contexto secular, a família tinha o encargo da educação dos filhos. Era na relação com os adultos e outras crianças que ela se envolvia nos costumes e assimilava as normas e princípios da sua tradição. Não era aberta à criança a possibilidade de construir relações sociais originais, uma vez que ela tinha a obrigação de reproduzir as relações sociais que lhe eram possibilitadas pelos adultos.

Ao ser deslocada do ambiente familiar para o contexto institucional, agora responsável pela sua educação formal, a criança ocupa os bastidores da Educação Infantil. De lá, assiste aos grandes protagonistas, os adultos, que, partindo de suas referências e de uma concepção de criança como ser incompleto, detentor da falta, incapaz, definem as linhas gerais dos processos educacionais das crianças. Como afirma Oliveira-Formosinho (2007), a criança era pensada como um ser à espera de participação.

O conceito de criança é contemporâneo. É na contemporaneidade que a criança passa a exercer um papel na sociedade. Ela deixa de ser um ente aguardando amadurecer e passa a ser um ente que possui expressões, ideias, atitudes, autoria e personalidade. Ela deixa de ser um indivíduo moldado para objetivos futuros, ignorando-se, assim, a sua infância. Doravante, o foco deixa de estar na sua vida futura, a vida adulta, e passa a se direcionar para a vida do presente, para a criança atuante, como protagonista e personagem ativo em suas relações sociais. Nesse contexto, Cohn (2005, p. 27-28) assevera que:

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição de relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um ‘adulto em miniatura’, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente, com outros adultos e outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

O sentimento e o envolvimento pela infância nem sempre existiram. Foi no final do século XIX e início do século XX que surgiram inquietações acerca desse assunto, muito em função da visibilidade social que a criança adquire a partir de sua inserção na sociedade mediada pela educação pedagógica, ou seja, pela institucionalização de seu processo educacional.

Nesse ínterim, houve, no mundo e no Brasil, a expansão de estudos acadêmicos, orientados por referenciais sociológicos, filosóficos, antropológicos, que tinham em comum a defesa do protagonismo infantil, da capacidade da criança de participação social e de produção cultural. Assim, os estudos sobre a Educação Infantil têm evidenciado diferentes aspectos e visões concernentes às experiências no universo de cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos. A importância das crianças como protagonistas se aponta não somente como decorrência de processos sociais de transfiguração das formas de percepção das crianças e da infância (ou das infâncias) – evidenciadas na elaboração de conhecimentos a respeito da sociedade e da escola –, mas também como decorrência de

um esforço em ultrapassar as situações de invisibilidade das crianças como atores sociais (SARMENTO, 2009).

Na Filosofia da Infância também encontramos estudiosos preocupados em pensar a infância com uma identidade própria, e não como um período preparatório para a vida adulta. Concepções que encaram a criança como um ser detentor de capacidade, e não como um ser da falta, da incapacidade. A propósito dessas considerações, recorremos a Kohan (2007, p. 101), que afirma que devemos:

[...] pensar a infância desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação; como força, e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la.

No Brasil, notamos que, aos poucos, esse discurso vem ocupando algum espaço nas políticas voltadas à educação da criança. Não o espaço necessário, mas um espaço, o que pode sinalizar o prenúncio de mudanças. Ainda não é possível notar uma mudança real e significativa nesse sentido, visto que ainda reina, tanto nas políticas educacionais como nas instituições de Educação Infantil e entre os profissionais que trabalham com a educação da criança, uma lógica adultocêntrica.

A situação da Educação Infantil precisa ser analisada dentro de um contexto social mais amplo de desigualdades e exclusão. Também não se pode tecer quaisquer considera-

ções a esse respeito sem ter em vista que a Educação Infantil se insere no bojo da educação geral. Os estudos referentes à legislação brasileira nos mostram que, somente com a Constituição de 1934, ou seja, 434 anos após o descobrimento do Brasil, a educação passou a ser reconhecida como direito de todos, devendo “[...] ser ministrada pela família e pelos poderes públicos [...]” (BRASIL, 1934, art. 149). Nota-se aí, além do debate sobre o direito, o do dever, responsabilidade atribuída às famílias, mas também ao poder público. O dever e a responsabilidade são temas abordados mais tarde, na Constituição de 1946, como explicita Vieira (2007, p. 300): “Não há, entretanto, um vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado em um mesmo artigo, como ocorrera no texto de 1934”.

Em relação à educação das crianças, ressaltemos que, até meados da década de 1980, o Brasil não dispunha sequer de uma legislação que a reconhecesse como um direito ou definisse responsabilidades sobre ela. A propósito, até então a Educação Infantil era tratada pela pasta da ação social, e não pelo Ministério da Educação. A educação e o cuidar na primeira infância rebentam com a promulgação, em 1988, da Carta Cidadã. Pela primeira vez, a Educação Infantil é reconhecida como um direito da criança; o mesmo documento atribui ao poder público uma responsabilidade sobre esse serviço nunca antes assumida (BRASIL, 1988, art. 208). A Constituição Federal estabelece ainda que esse serviço será gratuito, ofertado em creches e pré-escolas. Assim sendo, a Educação Infantil abandona o legado de política de assistência social, tornando-se, desse modo, parte integrante da política nacional de educação.

No início dos anos 1990, temos outra norma importante para o campo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que proporcionou clareza no que diz respeito à qualidade do ensino e ao modelo de procedimentos que devem ser oferecidos à criança e ao adolescente. O atendimento à criança deixa de ser vinculado a crianças carentes ou infratoras, estabelecendo-se educação para todas as crianças no Brasil. A criança transpõe a perspectiva pedagógica e passa a ser percebida como um ser social, histórico, concernente a uma classe social e a uma cultura.

A vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, é outro avanço significativo, pois traz contribuições à área, dentre as quais: a garantia da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (artigo 29) e ainda as incumbências de cada ente federado, imputando ao município a responsabilidade para com a Educação Infantil. O texto destaca ainda o tema da qualidade na Educação Infantil (artigos 9º, 10 e 11).

Neste início de século, temos alguns dispositivos legais importantes para a área de Educação Infantil. A Emenda Constitucional n. 59/2009 superou a dimensão do direito e estabeleceu a obrigatoriedade educacional também para a Educação Infantil quando ampliou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, o que engloba a pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Recentemente foi promulgada a Lei n. 12.796/2013, que teve por finalidade fundamentar as alterações anteriores, em especial a Emenda Constitucional n. 59/2009. Em outras palavras, essa lei tornou dever dos pais matricular seus filhos a partir dos 4 anos de idade em

instituições de Educação Infantil e imprimiu ares de obrigatoriedade às redes de ensino em relação à garantia de vagas para todas as crianças nessa faixa etária.

Quando se trata do aspecto curricular da Educação Infantil, identificamos algumas fontes oficiais fundamentais à compreensão desse contexto. Logo após a promulgação da LDBEN de 1996, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998. O documento constitui “[...] uma proposta aberta, flexível e não obrigatória [...]”, cujo fim é nortear os sistemas educacionais em relação ao aspecto do currículo, favorecendo “[...] o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas” (BRASIL, 1998, p. 14). Atualmente as referências nesse campo são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 5/2009; e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que inclui a Educação Infantil.

Acerca do currículo na Educação Infantil, destacamos que as definições oficiais se apresentavam de forma pouco clara. Por bastante tempo, o currículo foi concebido como uma relação preexistente de conteúdos disciplinares, contudo não contemplava as necessidades e competências da educação das crianças pequenas. Inúmeras aprendizagens permaneciam excluídas, distantes dos currículos, dos planejamentos e das reflexões de professores, uma vez que não acreditavam que eram significativas como práticas curriculares. A respeito dessa temática, Cruz (2008, p. 78) pontua que:

Apenas recentemente, na contracorrente dessa visão, vem sendo reconhecido que, entre as várias competências das crianças, está a possibilidade de perceber aspectos de sua realidade, discriminar seus sentimentos e opiniões acerca de temas que lhe afetam e de expressá-los em primeira mão.

Essa constatação se coaduna com as ideias da Pedagogia de Projetos, que propõe como ponto de partida do trabalho pedagógico o interesse manifestado pelas crianças, tornando o processo educacional mais significativo e prazeroso.

A BNCC anuncia seu comprometimento no que “[...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes [...]” (BRASIL, 2017, p. 12). No tocante ao currículo, acrescenta que:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2017, p. 13).

Atendendo às perspectivas das DCNEI e da BNCC, o município de Fortaleza publica, em 2016, sua Proposta Curricular para a Educação Infantil. O documento orienta uma organização curricular alicerçada nos cinco Campos da Ex-

periência (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) e nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (expressar, explorar, participar, conhecer-se, conviver e brincar) propostos na BNCC. “Estes campos são constituídos pelas experiências geradoras das aprendizagens das crianças, relacionadas às suas necessidades de educação e de cuidado, que devem ser garantidas por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor [...]” (FORTALEZA, 2016, p. 113).

As experiências de aprendizagem nos CEIs do município de Fortaleza precisam, portanto, considerar esses Campos de Experiências e garantir esses Direitos de Aprendizagem das crianças. As práticas pedagógicas e as experiências de aprendizagem a serem proporcionadas às crianças precisam aflorar da vida; dos encontros das crianças entre pares e delas com os adultos; das jornadas empreendidas por elas em seus cotidianos. Nas próximas páginas, ousamos fazer uma aproximação ao contexto dos CEIs a fim de compreender aspectos relacionados ao currículo na creche.

Contornos do currículo na creche pública municipal

Passamos agora a discutir o contexto da creche com base nos dados da pesquisa, destacando as questões que guardam uma relação mais direta com aspectos do currículo: práticas pedagógicas, experiências de aprendizagem, posturas das professoras¹, etc.

¹ Às professoras colaboradoras desta pesquisa foram atribuídos nomes fictícios a fim de preservar suas identidades.

Definição dos componentes curriculares

Na busca de compreender como se caracteriza a dimensão do currículo no cotidiano da creche, é oportuno iniciar a conversa definindo o que se entende como currículo na Educação Infantil. Partindo das concepções oficiais, o currículo é compreendido como um “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2010, p. 12). Essas práticas, experiências e saberes têm por objetivo fundamental “[...] promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

Na Educação Infantil, o currículo constitui uma dimensão viva, marcada pelo movimento constante de revisão, reconstrução, reinvenção. Embora respeitando diretrizes gerais, o currículo modifica-se, constrói-se, reestrutura-se no e a partir do contexto institucional. Nesse sentido, o currículo é perpassado por muitos aspectos, como: os interesses das crianças, as condições do ambiente, a perspectiva teórico-metodológica da instituição, os anseios da comunidade e as concepções dos profissionais da Educação Infantil.

Com vistas a explorar as concepções e práticas das professoras acerca do currículo, as participantes foram indagadas quanto à forma de se definir os conteúdos/conhecimentos/práticas/experiências desenvolvidos ao longo do ano letivo no contexto da creche onde trabalham. As respostas colhidas denunciaram um conhecimento fragmentado e bastante rudimentar das professoras quanto ao currículo na Educação Infantil. Um dado básico, como a referência às DCNEI, foi observado na fala de apenas uma das colaboradoras.

De maneira geral, as professoras não apresentaram objetividade e clareza nas respostas. Em suas falas, apontaram uma lógica adultocêntrica ao conferir ao adulto um papel de destaque na construção do currículo, em detrimento da participação das crianças. Na análise, manifestou-se uma ideia de currículo como algo estabelecido previamente com o objetivo de levar a criança a um lugar definido arbitrariamente sob a lógica do adulto. Ignorou-se a possibilidade de construção do currículo a partir das demandas emanadas do grupo. O currículo foi caracterizado como algo “interessante”, cujo objetivo é definir “[...] um norte onde queremos chegar” (Professora Margarida).

Outra ideia a ser destacada foi a de que deve existir um “menu” de conhecimentos/competências a ser construído/alcançado em cada etapa da Educação Infantil pela criança. Neste trecho, a professora destacou que “São essenciais os conteúdos para que as crianças adquiram o aprendizado eficaz, de acordo com a série em curso” (Professora Rosa). Notou-se a ansiedade de uma preparação da criança para algo ou para um tempo que está por vir em detrimento da vivência do tempo presente, do atendimento às demandas do presente, sobretudo as demandas que emergem da própria criança.

Outro ponto relevante identificado nas considerações das professoras relacionou-se à lógica da fiscalização. Nesta fala, a professora argumentou:

O material que nos chega em relação ao ‘currículo’ é claro, mas nem sempre é bem acompanhado pela coordenação pedagógica para que seja cumprido, depende da conscientização de

cada professor para colocar em prática [...], já que a fiscalização é falha, mas recebemos diretrizes claras e objetivas. (Professora Amarílis).

Esse discurso denota uma concepção de currículo como algo engessado, que vem previamente definido por diretrizes avessas às demandas das crianças. Nessa perspectiva, mais uma vez, a criança é desconsiderada nas suas especificidades, nas suas potencialidades. Mais uma vez, o currículo da Educação Infantil é compreendido como uma construção dos adultos para as crianças, e não como uma construção democrática, coletiva e contextualizada que leve em consideração a participação infantil.

O reconhecimento da criança como partícipe no processo de construção curricular não foi absolutamente ausente do discurso das professoras. Entre as onze participantes, duas apresentaram ideias que remetiam a esse aspecto. A primeira destacou que os conteúdos, práticas e experiências são definidos “[...] *de acordo com o que observamos que as crianças demonstram interesse, seguindo os documentos, as diretrizes e as orientações*” (Professora Dália). Ainda nessa mesma linha de pensamento, destacou-se a contribuição da Professora Hortência, quando pontuou que a definição dos conteúdos se dá “[...] *depois de conhecer melhor o grupo, analisar suas características, seus desejos e suas necessidades*”.

A “opção” pela metodologia de projetos

Nossa prática na Educação Infantil no município de Fortaleza mostrou que o trabalho com projetos faz parte de

muitos dos contextos de creche na rede municipal de ensino. Essa é uma perspectiva bastante popular nos contextos de Educação Infantil no Brasil. O pano de fundo da Pedagogia de Projetos denota uma concepção educacional que valoriza aspectos como a experiência, os conhecimentos prévios do educando, a sua formação integral, o respeito às suas opiniões, interesses, escolhas, etc. Nota-se, portanto, uma proximidade dessa proposta com os preceitos da Sociologia da Infância, que defende o protagonismo infantil.

A Pedagogia de Projetos, embora esteja muito presente em discussões atuais, tem raízes fincadas em mais de um século atrás, quando se difundem os ideais da Escola Ativa. No Brasil, tem-se em Rui Barbosa o precursor dessa proposta. Inspirado em Dewey, ele traz para o Brasil os ideais da Escola Ativa no final do século XIX e, mais tarde, na década de 1920, influencia fortemente o movimento de renovação educacional. O ideário *escolanovista* se torna mais forte na década seguinte, quando intelectuais e educadores brasileiros, como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros adeptos do pensamento de Dewey e defensores da Escola Nova protagonizam um movimento que culmina na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A Escola Nova constitui uma reação à Pedagogia Tradicional, caracterizada por um modelo educacional livresco; por métodos expositivos e memorísticos; pela relação autoritária e unilateral entre professor e aluno; por uma ideia de aluno como receptor passivo do conhecimento, etc. Em um contexto de mudanças, transformações, industrialização, lutas por democracia e cidadania, desenvolvimento das ciências, etc., a escola tradicional parece não corresponder mais às expectati-

vas da sociedade. É nesse cenário que ideais educacionais renovadores se insinuam propondo um novo modo de se conduzir o ensino, pautado na experiência, nos interesses da criança.

Ao analisarem esse contexto da virada do século XIX para o XX, Menezes e Cruz (2007, p. 111) consideram que, “[...] para responder às necessidades da sociedade da época, era necessário mudar os rumos da educação, surgindo daí propostas de novos métodos e novas técnicas de trabalho, dentre eles o Método de Projetos [...]”. As autoras destacam ainda o importante papel de Kilpatrick, um dos discípulos de John Dewey na consolidação dessa metodologia, cujo objetivo era “[...] relacionar as atividades da escola com a vida fora dela”. Nessa perspectiva, “[...] as atividades escolares deveriam ser desenvolvidas em forma de projetos, a fim de que a escola se tornasse um espaço de vida e de experiência; uma escola onde os alunos fossem ativos” (MENEZES; CRUZ, 2007, p. 115).

Décadas após esse período, nota-se um novo movimento em torno da ideia de projetos na escola, agora denominando-se de Projetos de Trabalho. Em relação a esse retorno dos projetos ao ambiente escolar, as autoras destacam que “[...] as atividades educativas por meio de Projetos voltam à sala de aula, não como uma simples proposta de readaptação do passado, mas no auge das discussões do construtivismo nos anos de 1980” (MENEZES; CRUZ, 2007, p. 116). Hernández (1998, p. 61) destaca que a perspectiva dos projetos busca aproximar-se “[...] da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade [...]”. Hoje essa metodologia é bastante utilizada, sobretudo em instituições de Educação Infantil, nas quais há melhores condições de autonomia em relação ao currículo.

Pensar uma educação alicerçada em projetos “[...] implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61). Ainda segundo esse autor, é necessário:

Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolar. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas sim solução de continuidade. Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

Como destacado no início desta seção, a prática de projetos parece bem comum nas instituições públicas de Educação Infantil em Fortaleza. Essa hipótese foi verificada junto às participantes da pesquisa na segunda questão, que teve por fim também compreender como os projetos eram elaborados e desenvolvidos nos contextos em que existem. Nesse sentido, questiona-se: como essa perspectiva é compreendida e conduzida pelas professoras e pela instituição? Qual o papel das crianças nesse processo?

Os dados produzidos apontaram que a maioria das instituições (dez de onze) em que atuavam as professoras tra-

balha com projetos, confirmando a hipótese que se tinha *a priori*. Esses dados confirmam uma tendência já consolidada na Educação Infantil, tendo em vista que “[...] a prática educativa com projetos tem muito a colaborar no processo de ensino/aprendizagem, principalmente na primeira etapa da Educação Básica (Educação Infantil), que, por sua vez, acolhe os futuros cidadãos de uma sociedade tão exigente” (MONTEIRO; OLIVEIRA; RONDON, 2013, p. 42). Contudo, essa prática precisa resguardar aspectos importantes, como a participação efetiva de crianças e profissionais da Educação Infantil.

Se corretamente conduzido, o projeto é uma ferramenta importante e adequada “[...] para o amadurecimento das habilidades e potencialidades dos pequenos aprendizes, pois é durante as etapas do projeto que as crianças participam ativamente do seu próprio conhecimento, tornando-se protagonistas das suas próprias descobertas” (MONTEIRO; OLIVEIRA; RONDON, 2013, p. 42). Isso dá um indicativo do porquê das aspas na palavra “opção” utilizada no título desta seção. Esse marcador de destaque tem o intuito de chamar a atenção para esse aspecto. Questiona-se acerca das possibilidades de escolha, de participação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no que tange à definição das experiências de aprendizagem. Haveria uma escuta efetiva do professor quanto aos conteúdos e modos de trabalhá-los? E, em relação à criança, considera-se sua capacidade participativa? Ela é ouvida? É considerada? De modo mais específico, busca-se compreender se é dada ao professor a opção de escolha e, no caso de isso acontecer, como o professor conduz o projeto com as crianças.

Na busca de entender como essa metodologia se efetiva no cotidiano da creche, solicitou-se que as professoras assinalassem, entre quatro opções de respostas² veiculadas no instrumental, aquelas mais representativas da sua realidade em relação ao trabalho com projetos. Esclareceu-se ainda que cada respondente poderia marcar quantas opções desejasse.

Foram colhidas quinze respostas entre as dez professoras que afirmaram que nas instituições em que atuavam o trabalho era pautado nos projetos. Um dado que chamou a atenção nesse caso foi que a opção “A” (*Os temas dos projetos e períodos de execução já são definidos no início do ano pela coordenação e professores*) foi assinalada duas vezes. Essa alternativa evidencia a ausência de preocupação com as crianças, suas demandas, seus desejos, seus interesses e sua capacidade de participação, visto que, mesmo antes de conhecê-las, já se determina o que elas devem aprender e em que tempo o farão.

A opção “B” (*Os projetos têm periodicidade e temáticas predeterminadas pela coordenação, mas a elaboração fica a cargo de cada professor com base nas necessidades de sua turma*) também foi assinalada apenas duas vezes. Aqui se observa o esboço de uma preocupação em incluir as crianças nesse processo, uma vez que se anuncia que serão verificadas pelo professor as necessidades do grupo. É questionável, porém, a

2 Respostas: a) Os temas dos projetos e períodos de execução já são definidos no início do ano pela coordenação e professores; b) Os projetos têm periodicidade e temáticas predeterminadas pela coordenação, mas a elaboração fica a cargo de cada professor com base nas necessidades de sua turma; c) A cada mês ou a cada período previamente estabelecido, a coordenação elabora um novo projeto com base nas demandas trazidas pelos professores; d) As temáticas assim como a periodicidade são definidas por cada professor a partir da observação das demandas da turma.

efetividade dessa preocupação, haja vista o fato de que tanto os temas quanto os tempos já vêm predeterminados. Isso pode assinalar uma concepção de criança como um ser inferior, menos capaz em relação ao adulto, já que se entende que ela até pode participar, mas isso deve acontecer a partir das escolhas que os adultos já fizeram por ela.

A opção “C” (*A cada mês ou a cada período previamente estabelecido, a coordenação elabora um novo projeto com base nas demandas trazidas pelos professores*), que considera maior participação das professoras, foi assinalada cinco vezes, correspondendo a um terço das respostas. É importante ressaltar que as demandas aí consideradas foram as das professoras, e não as das crianças. É possível que, de alguma forma, as demandas das crianças tenham sido aí incluídas? Sim, contudo não se pode afirmar. O dado mais relevante aqui foi que, de algum modo, o professor foi escutado, o que é importante, visto que o docente é autor de sua prática. Portanto, suas falas, suas demandas, suas expectativas precisam ser consideradas na construção cotidiana do currículo na creche.

Seis professoras assinalaram a opção “D”. A sinalização de que “*As temáticas assim como a periodicidade são definidas por cada professor a partir da observação das demandas da turma*” pode ser associada a uma preocupação das professoras em considerar a criança como um ser importante no processo de construção do currículo e planejamento das experiências de aprendizagem. Entretanto, não podemos afirmar que isso se expresse em ações efetivas, dado que esse aspecto – a observação da participação da criança na construção curricular – não foi alvo deste estudo.

Considerações finais

Concluimos este capítulo, mas não este debate, com a pretensão de ter oferecido uma contribuição, embora tímida, à área de Educação Infantil, de modo mais específico no que tange à discussão sobre o currículo para essa etapa da Educação Básica. Buscamos analisar as concepções de docentes da Educação Infantil em atuação na creche acerca do currículo. Tentamos compreender como se dá a construção desse currículo e qual a participação das professoras em relação ao aspecto do currículo.

Constatamos que as professoras possuíam um conhecimento bastante elementar e por vezes pouco claro a respeito do currículo na creche. Embora duas das onze docentes tenham se posicionado de forma mais democrática e coerente em relação à concepção de currículo, a grande maioria demonstrou concepções equivocadas e cometeu erros conceituais. Os dados apontaram um entendimento do currículo como algo engessado, previamente estabelecido por instâncias superiores, desconsiderando as possibilidades de participação das crianças e do próprio professor nessa construção que se supõe democrática e coletiva. O currículo era compreendido como instrumento que valoriza o produto, em detrimento do processo, do caminho a ser percorrido no aprendizado da criança. Percebemos também uma ideia de que esse currículo determine conhecimentos que possibilitarão às crianças conquistarem competências necessárias em sua vida futura, denunciando a desconsideração de suas demandas no tempo presente.

Os dados sinalizaram que o currículo da creche municipal de Fortaleza, à época da pesquisa, tinha como forte característica a metodologia de projetos. Cabe salientar que,

se em 2017 essa escolha dependia de cada instituição, em 2018 essa passa a ser uma orientação oficial. As Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil de Fortaleza de 2018 oficializam essa proposta sob o argumento de que:

Considerando a especificidade do trabalho do Professor, realizado com diferentes turmas de crianças, a organização das atividades em Projetos Pedagógicos contribuirá na articulação entre todas as experiências de aprendizagens, permitindo a realização de atividades contextualizadas, centradas nos interesses e nas necessidades das crianças e na faixa etária, valorizando o protagonismo infantil.

Um dado preocupante evidenciado pelo estudo – e que tende a mostrar-se ainda mais grave mediante a ampliação da Pedagogia de Projetos para toda a Educação Infantil no município – foi que, em muitas das realidades, essa perspectiva destoava do que propõe a literatura sobre o assunto. Em alguns casos, os projetos já vinham em pacotes fechados com temas e tempos predefinidos, ignorando a opinião e participação tanto das professoras como das crianças. Em outras situações em que notamos relativa autonomia docente em relação a esse aspecto, não observamos o mesmo quanto à criança, que continuava sendo desconsiderada em suas opiniões, desejos, interesses e capacidades. Sendo assim, consideramos relevante realizar outras investigações acerca da construção do currículo nesse contexto, com vistas a aprofundar as reflexões aqui veiculadas e desvelar outros aspectos concernentes a esse campo.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 16 jul. 1934.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 18 set. 1946.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 2009.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CRUZ, S. H. V. A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto, 2008. p. 75-93.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil*. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação Básica, 2018.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta curricular para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza*. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação Básica, 2016.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 72-95.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENEZES, I. R.; CRUZ, A. R. S. Método de projeto x projeto de trabalho: entre novas e velhas ideias. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 36, p. 109-125, 2007.

MONTEIRO, A. M. G.; OLIVEIRA, A. M. S.; RONDON, G. A. S. Metodologia de projetos na educação infantil: valores, saberes e desafios. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 7, n. 1, p. 40-53, 2013.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-14.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-37.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 88, n. 219, p. 291-309, 2007.

CAPÍTULO 9

RESSIGNIFICAÇÃO DO PODER NA RELAÇÃO ADULTO/CRIANÇA: EXPERIÊNCIA NO CORPO VIVIDO

Célia Regina Maciel Ventura

Rosalina Rocha Araújo Moraes

Socorro de Maria Cisne Carneiro

Introdução

O poder permeia as relações sociais desde a constituição dos primeiros agrupamentos humanos. Entre os nômades, a escolha dos líderes assim como a definição dos papéis de cada um seguiam uma hierarquia alicerçada em um poder coercitivo em que o mais forte se sobrepujava ao mais fraco.

Essa é a concepção de poder que atravessa as relações desde essas organizações sociais primitivas até os dias de hoje. Na maioria dos agrupamentos modernos, em todo o mundo, guardando as especificidades de cada cultura, esse poder de caráter coercitivo se faz presente em maior ou menor proporção. Aqui nos interessa focalizar nas relações de poder entre adultos e crianças. A Sociologia da Infância, campo que vem ganhando espaço nos estudos sobre a criança, entende, como nos diz Marchi (2011, p. 398), que “A infância é atravessada, no campo social, pelas relações assimétricas de

poder e ação entre adultos e crianças e, no campo científico, pela perspectiva adultocêntrica e predominantemente masculina do conhecimento”.

Essa concepção está presente em todas as dimensões da organização social ocidental, nas relações entre capital e trabalho, nas relações familiares e nas relações sociais. Neste estudo, interessa-nos analisar esse aspecto atrelado especificamente às relações que ocorrem no âmbito da escola. Nosso olhar se volta especialmente à Educação Infantil, que é o universo da presente pesquisa, caracterizada por uma relação adultocêntrica do poder do adulto sobre a criança, daquele que detém o saber sobre aquele que precisa aprender. Rosemberg (1976, p. 1466) destaca que é através da educação que “[...] as relações de poder entre adulto e criança são cristalizadas”. Nesse sentido, a educação funciona como “[...] mediadora dessa relação que tenta prolongar a dependência da criança”.

Michel Foucault contesta esse poder onipresente e onisciente. Marinho (2008, p. 2), citando Foucault, destaca que essa é a concepção negativa do poder e a ressignifica à luz do teórico, imprimindo-lhe um caráter relacional:

Para Foucault, o poder não existe, o que existe são as relações de poder. No entender de Foucault, o poder é uma realidade dinâmica que ajuda o ser humano a manifestar sua liberdade com responsabilidade. A ideia tradicional de um poder estático, que habita em um lugar determinado, de um poder piramidal, exercido de cima para baixo, em Foucault é transformada. Ele acredita no poder como um instrumento de diálogo entre

os indivíduos de uma sociedade. A noção de poder onisciente, onipotente e onipresente não tem sentido na nova versão, pois tal visão somente servia para alimentar uma concepção negativa do poder.

À Psicomotricidade Relacional interessa essa ideia hodierna, especialmente porque faz um ponto de interseção com os fundamentos do método, notadamente no que diz respeito ao dinamismo do poder dentro das relações. Conforme essa concepção, o poder não emana de uma autoridade fixa, ao contrário, transita entre os integrantes da organização social, facilitando, ampliando e validando o diálogo entre eles, conferindo autenticidade e confiança às relações.

O objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições da prática psicomotora relacional para a ressignificação das relações de poder estabelecidas entre criança e adulto. O interesse no tema se deu a partir de reflexões emergidas de nosso trabalho educativo com crianças, tanto no contexto da docência em Educação Infantil como da Psicomotricidade Relacional, da centralidade do adultocentrismo na relação que se estabelece entre crianças e professoras nesse contexto.

Aspectos metodológicos da pesquisa e da Psicomotricidade Relacional

Esta iniciativa se identifica como uma “pesquisa prática” na perspectiva de Demo (2000), que identifica quatro gêneros de pesquisa científica: teórica, metodológica, empírica e prática. Nesse sentido, o projeto de intervenção foi

pensado a partir do ideário da pesquisa participante, que, na compreensão desse autor, constitui uma modalidade da pesquisa prática. As pesquisas desse tipo estão associadas à práxis e possuem “fins explícitos de intervenção” (DEMO, 2000, p. 20).

Uma característica fundamental da pesquisa participante, comum à intervenção psicomotora relacional, é a ação sobre o contexto investigado com a intenção de modificações. Assim, a inserção do pesquisador poderá ocorrer em níveis distintos. Essa variação vai da aplicação de “[...] técnicas qualitativas de investigação, tais como observação participante, entrevistas livres, entrevistas semiestruturadas, visitas e oficinas de trabalho [...]” (BERNARDO-ROCHA, 2004, p. 8), à uma interferência mais efetiva junto aos participantes.

Adotamos como linha condutora da análise a perspectiva qualitativa em oposição à análise quantitativa, uma vez que os dados são essencialmente subjetivos. Minayo (2012) destaca que no cerne da análise qualitativa está o verbo “compreender”. Mas, para que essa compreensão seja efetiva, “[...] é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total”, entendendo, todavia, que “Toda compreensão é parcial e inacabada [...]” (MINAYO, 2012, p. 623).

Os dados analisados foram produzidos no âmbito do estágio supervisionado da pós-graduação em Psicomotricidade Relacional realizado de maio de 2011 a fevereiro de 2012 em uma escola municipal de Fortaleza, Ceará. Essa experiência revelou possibilidades da prática psicomotora relacional para a revisão e ajustamento das relações de poder adulto/criança, fortalecendo nosso interesse por esse tema.

A intervenção se deu com quinze crianças, com idade entre 5 e 6 anos, matriculadas na turma de Infantil V da instituição educacional antes referida. Essa escolha se deu pelo critério de adesão das crianças, professoras e famílias à proposta. Para isso, realizamos um momento de apresentação do projeto de intervenção para toda a comunidade escolar e famílias. Na sequência, os responsáveis pelas crianças e as próprias crianças foram esclarecidos sobre o trabalho; os interessados em participar da pesquisa assinaram os termos de consentimento.

As sessões psicomotoras relacionais foram desenvolvidas com o mesmo grupo ao longo de dois semestres letivos. Ao todo, realizamos quarenta sessões, com periodicidade semanal e duração média de uma hora cada. A prática psicomotora supervisionada desenvolvida foi integralmente registrada por outra pós-graduanda através do recurso de vídeo. É importante frisar que a pessoa que fez os registros não interferiu diretamente na intervenção, mantendo discrição durante as filmagens. Nas primeiras sessões, as crianças buscaram interagir com ela, mas lhes foi explicado que ela não participava das nossas “brincadeiras”. Assim, logo se habituaram a essa presença e respeitaram essa regra da não participação dela.

Seguindo a metodologia própria da Psicomotricidade Relacional, cada sessão se constituiu de três momentos: “ritual de entrada, jogo, ritual de saída” (SILVA; TAVARES, 2010, p. 26). O ritual de entrada compreende o momento de inserção no *setting*, quando as crianças são orientadas a deixarem seus calçados do lado de fora e conduzidas a sentarem-se no chão, ao redor de um grande paraquedas formando uma roda. Nessa roda se dá a verbalização inicial, na qual o profissional expõe as regras e ouve as crianças. Na sequên-

cia desse momento, o psicomotricista disponibiliza os materiais a serem utilizados na sessão (bolas, bastões, bambolês, etc.) e as crianças brincam livremente. Após cerca de meia hora de jogo psicomotor, há um momento de relaxamento, seguido do ritual de saída, marcado pela retomada do círculo e nova verbalização, quando as crianças são estimuladas a falarem sobre suas vivências.

Os vídeos foram posteriormente assistidos e analisados, dando origem a relatórios de observação das sessões. Esses relatórios visavam acompanhar e avaliar o desenvolvimento global das crianças e suas mudanças comportamentais ao longo da intervenção, que durou um semestre. Desse conjunto de informações foram selecionados os dados relevantes para a compreensão das relações de poder entre adulto e criança dentro do *setting*. Foi esse material que subsidiou o trabalho de conclusão de curso, do qual resultou esta produção.

Psicomotricidade Relacional, afetividade e poder

Psicomotricidade Relacional

A Psicomotricidade Relacional, desenvolvida por André Lapierre, foi institucionalizada como método na década de 1970 na França e chegou ao Brasil na década seguinte. André Lapierre esteve no Brasil em abril de 2002 e em entrevista apresentou a seguinte definição para o seu método: “[...] Psicomotricidade Relacional não é uma técnica que se possa aprender intelectualmente nos livros. É mais um método, uma maneira de atuar, uma possibilidade de se estabelecer uma comuni-

ção mais humana, mais verdadeira com qualquer pessoa”. Seu objetivo é o desenvolvimento global de adultos e crianças, de modo a privilegiar a relação entre o corpo e a mente, considerando a influência de um sobre outro. Vieira, Batista e Lapierre (2005, p. 39) subsidiam a compreensão acerca desse método e seus objetivos quando afirmam que:

A Psicomotricidade Relacional visa desenvolver e aprimorar os conceitos relacionados ao enfoque da Globalidade Humana. Busca superar o dualismo cartesiano corpo/mente, enfatizando a importância da comunicação corporal, não apenas pela compreensão da organicidade de suas manifestações, mas essencialmente pelas relações psicofísicas e socioemocionais do sujeito.

O corpo constitui elemento fundamental na teoria desenvolvida por Lapierre. Como ele mesmo nos diz: “Todo o meu percurso profissional gravita ao redor de uma única palavra, de um único conceito que constitui o referencial permanente de toda a minha evolução – o corpo [...]” (LAPIERRE, 2002, p. 12).

Orientado por esses conceitos e por observações decorrentes de sua prática com crianças e adultos, bem como inspirado por teóricos como Freud, Wallon, Piaget e Vygotsky, André Lapierre intuiu a importância do psiquismo sobre o corpo e as possibilidades de intervenção externa, importando, nesse processo, a afetividade. Defendeu a importância preventiva dessas intervenções em crianças tidas como normais em estágio inicial de desenvolvimento.

Essa visão promoveu uma reconfiguração da prática psicomotora de André Lapierre e proporcionou o deslocamento dos focos da terapia: do problema para as potencialidades das crianças; e do mecanicismo dos exercícios para uma relação afetiva entre os sujeitos. Vieira, Batista e Lapierre (2005, p. 27, grifos dos autores) definem assim esse momento: “Não se investia mais em adquirir conhecimento sobre o modo de TER, mas possibilidades sobre o modo de SER”. Nesse contexto, André Lapierre incluiu o adjetivo “relacional” ao termo “psicomotricidade”, imprimindo definitivamente esse caráter ao método.

Concebida a princípio para aplicação no âmbito escolar, a Psicomotricidade Relacional evoluiu e hoje está também presente nas áreas clínica e organizacional, com resultados expressivos em todas elas. Para Vieira (2009, p. 68), a possibilidade dessas várias aplicações se dá pela fidelidade do método ao seu principal fundamento: “[...] buscar potencializar os aspectos positivos do ser humano, bem como sua capacidade afetiva, emocional e relacional”.

De uma forma geral, André Lapierre foi um homem curioso, arrojado e de ideias inovadoras, rompendo com o dualismo entre o corpo e o psiquismo ao colocar movimento e afetividade como responsáveis pelo possível resgate da harmonia entre eles e ao privilegiar as crianças e suas possibilidades.

A afetividade nas relações entre adultos e crianças

Os pressupostos que dão suporte à Psicomotricidade Relacional fazem pontos de contato importantes com teóricos de outras áreas da ciência: psicomotricidade clássica, psi-

canálise, psiquiatria e especialmente educação. Interessam, particularmente para este tópico, os pontos de convergência entre os pressupostos da Psicomotricidade Relacional e um aspecto específico da teoria do desenvolvimento infantil de Henry Wallon: a afetividade. Ferreira e Acioly-Régnier (2010, p. 25) enfatizam que “[...] a teoria walloniana traz grandes contribuições para o entendimento das relações entre educando e educador, além de situar a escola como um meio fundamental no desenvolvimento desses sujeitos”. A afetividade é designada pelo autor como um dos campos funcionais de desenvolvimento da pessoa. Concordando com Almeida (2008, p. 344), entendemos que “A posição de Wallon a respeito da importância da afetividade para o desenvolvimento da criança é bem definida. Em sua opinião, ela tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade [...]”.

Em toda sua obra, Wallon atribui à afetividade um papel fundamental na construção da pessoa. Muitas vezes, o senso comum confunde afetividade e emoção e comumente “[...] costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações” (GALVÃO, 1999, p. 61). Aqui discutimos a importância da afetividade na construção das relações e de modo especial da relação que se estabelece entre crianças e adultos. Ao analisar o comportamento do adulto em relação à criança, Wallon (2005, p. 28) identifica uma relação díspar em que o adulto reconhece as diferenças entre ele e a criança: “[...] são diferenças de grau ou quantitativas”. Nessa relação, o adulto, portanto, ao tempo que concebe a criança como um ser da falta, da subalternidade, põe-se em posição

de poder. “Comparando a criança a si próprio, vê-a, relativa ou totalmente, inapta em relação às ações ou tarefas que ele próprio pode executar” (WALLON, 2005, p. 28). Nesse sentido, à criança é conferida a condição de “[...] uma simples redução do adulto” (WALLON, 2005, p. 28).

Conforme Mahoney (2011), em Wallon afetividade não é sinônimo de carinho e afeto. Na verdade, é tudo aquilo que afeta a criança e provoca nela uma reação, que pode ser positiva ou negativa. Para a autora, essa condição é fundamental ao desenvolvimento humano, pois, ao reagir a esses estímulos externos, o sujeito amplia suas competências. Cabe ao adulto envolvido na relação de aprendizagem com a criança garantir a qualidade desses estímulos para que provoquem o desenvolvimento pretendido.

Nesse ponto, a Psicomotricidade Relacional se vincula às abordagens da teoria de Henry Wallon, pois sua dinâmica está baseada em relações interpessoais tônicas afetivas que se sucedem no *setting* através do jogo espontâneo, nas quais os sujeitos se implicam mútua e corporalmente, buscando a ressignificação de seus fantasmas e a expressão de seus desejos e angústias, livres de julgamento e culpa. Em Moro (2008, p. 1040), pode-se visualizar essa ligação entre o pressuposto walloniano e a Psicomotricidade Relacional:

Assim, ao facilitar essas relações interpessoais, é possível consolidar o vínculo afetivo na relação entre os indivíduos, resultando numa socialização que permita o desenvolvimento do grupo. Essa socialização se constrói por meio das relações com o outro, que muitas vezes possibilitam trocas autênticas entre os sujeitos.

A proposta da Psicomotricidade Relacional na escola constitui-se em uma oportunidade para a criança aprender a lidar com os conflitos internos próprios do desenvolvimento infantil e ressignificá-los através de vivências mediadas por objetos e pela intervenção corporal do psicomotricista relacional. No *setting*, espaço próprio às sessões, o profissional atua como parceiro simbólico das vivências, tendo como ponto de partida o corpo e suas expressões tônicas para a elaboração e ressignificação dos sintomas decorrentes desses conflitos. Com relação a isso, Batista, Guerra e Vieira (2012, p. 97) afirmam que:

A Psicomotricidade Relacional possibilita um tempo e um espaço onde a criança pode expressar sua liberdade e autenticidade. Além disso, permite que as habilidades motoras e as demandas afetivas, sociais e relacionais das crianças também sejam expressas de forma espontânea.

Situa-se aqui a atuação do psicomotricista relacional, mediando as relações dentro do *setting*. No jogo espontâneo, os sujeitos envolvidos (adulto e crianças) implicam-se e são afetados reciprocamente nas relações que vão se sucedendo no transcorrer da sessão. Nessa dinâmica, o profissional, devidamente preparado para decodificar as demandas das crianças, oferece-lhes as respostas adequadas, através de intervenções carregadas afetivamente. Para Vieira, Batista e Lapierre (2005, p. 127): “A afetividade é a estratégia mais importante na intervenção do psicomotricista relacional e consideramos que seu conteúdo deve estar na base de todas as relações que se mantêm na sala”.

As intervenções serão melhores tanto quanto for mais aprimorada a capacidade de escuta daquele que se dedica a essa prática e, por consequência, irão conferir autenticidade à parceria simbólica e segurança à relação. Llinares e Rodríguez (apud MORAES, 2013, p. 21) destacam assim as competências fundantes para a prática da Psicomotricidade Relacional: “*Tener capacidad de escucha; ser compañero simbólico implicándose en la actividad de la sala; ser símbolo de la ley, límite entre la realidad y la fantasía*”¹.

A reflexão sobre esses conceitos, aliada à prática desenvolvida durante o estágio supervisionado, levou ao questionamento sobre as relações de poder no *setting*, objeto da presente pesquisa. Na próxima seção, o tema será abordado à luz das teorias que sustentaram a hipótese deste trabalho e das vivências no estágio supervisionado.

Ressignificando o poder no contexto da Psicomotricidade Relacional

As sessões de Psicomotricidade Relacional, mesmo privilegiando o jogo espontâneo, carecem do estabelecimento e cumprimento de regras que vão garantir a segurança dos participantes e, acima de tudo, facilitar o estabelecimento das relações no *setting*.

Cabe ao psicomotricista relacional estabelecer esses limites de forma clara e inequívoca, constituindo-se como símbolo da lei ao mesmo tempo que vai atuar como o parceiro simbólico nas brincadeiras. Essa não deixa de ser uma relação ambígua, até

¹ Ter capacidade de escuta; ser companheiro simbólico implicando-se nas atividades de sala; ser símbolo da lei, limite entre a realidade e a fantasia (tradução nossa).

porque os atores dessa relação estão sob a égide da concepção arcaica de poder, preconizada pelo adultocentrismo e pela coerção. Essa concepção acaba por desencadear o medo de perder o controle, notadamente nas sessões com crianças pequenas, foco desta pesquisa. Isso é, na verdade, um grande equívoco se analisarmos a relação sob a ótica de poder compartilhado de Foucault. Em André Lapierre e Anne Lapierre (2002, p. 32), vê-se o contato dessa ideia com a teoria da Psicomotricidade Relacional no que se refere à construção da relação de poder e à compreensão que a criança tem dela: “Nada perdemos de nossa autoridade; ao contrário. Esta não é imposta à criança, porém reconhecida e aceita por ela numa relação de confiança”. Os autores ressaltam ainda a capacidade de discernimento das crianças, que “[...] distinguem muito bem entre o que é permitido nesse momento excepcional das sessões e as necessidades restritivas da vida cotidiana”.

Em Psicomotricidade Relacional, as relações não se dão no nível verbal, ao contrário, elas se estabelecem através do contato com o corpo do outro, e o tônus vai conferir essa autenticidade na comunicação, que é lida, decodificada, também pelo corpo do outro, estabelecendo, assim, a relação tônica. André Lapierre e Anne Lapierre (2002, p. 43) afirmam que tônus é “[...] o estado de tensão muscular involuntária que acompanha e exprime nossas tensões afetivas e emocionais, que faz com que a consistência de nosso corpo seja diferente quando estamos ansiosos, encolerizados, felizes, satisfeitos ou deprimidos”.

Ainda segundo esses autores, as tensões comunicadas trazem em sua base a afetividade. O prazer vivido na relação proporciona a harmonia entre as pulsões tônicas do corpo do adulto com as do corpo da criança, constituindo-se a base

para a elaboração de todas as suas relações posteriores. Aqui se estabelece a disponibilidade corporal, espaço em que o psicomotricista relacional se implica corporalmente nas relações, oferecendo seu corpo como continente para as fantasias e manifestações do sujeito. Vieira, Batista e Lapierre (2005, p. 46) afirmam: “Constatamos em nossa experiência que se o corpo do psicomotricista está disponível, o sujeito, um dia ou outro, entrará em contato com ele”.

A experiência vivida no estágio supervisionado privilegiou a disponibilidade corporal, estando plenamente sintonizada com o que preconiza a Psicomotricidade Relacional no que se refere ao imbricamento entre afetividade, poder, autenticidade e qualidade das relações. Vieira, Batista e Lapierre (2005, p. 58) reforçam a necessidade da ampla disponibilidade do psicomotricista relacional, que, “[...] durante a vivência prática, observa e se implica diretamente no jogo, evitando a comunicação não verbal, dando prioridade a uma comunicação tônica, isto quer dizer que deve estar disponível física e emocionalmente para todo tipo de relação”.

Experiências no corpo vivido: a ressignificação do poder no *setting* de Psicomotricidade Relacional

Neste tópico, refletiremos sobre o processo de ressignificação das relações de poder a partir do contexto da Psicomotricidade Relacional. As considerações aqui realizadas emergem da experiência do estágio supervisionado. Esse é o espaço de uma prática assistida que propicia ao psicomotricista relacional em formação as reflexões necessárias aos avanços e conquistas no percurso.

As sessões iniciais com o grupo de crianças evidenciaram uma relação de submissão das crianças ao poder adulto. Embora tenhamos cuidado desde o primeiro contato para não estabelecer com eles uma relação autoritária, suas posturas denunciaram, em diversas situações, o modelo de relações com adultos que eles concebiam, uma relação adultocêntrica pautada no saber e no poder do adulto, que tudo pode, tudo autoriza, tudo decide, e em uma concepção de criança como sujeito passivo dessa relação, criança essa submissa ao poder e ao saber do adulto, desprovida de capacidades, dependente das decisões e das autorizações desse adulto.

Em relação a esse aspecto, um ponto que merece destaque, já de início, é a postura “temerosa” das crianças diante da liberdade que lhes era dada quando disponibilizávamos os materiais para o jogo psicomotor. Por não se tratar de uma prática diretiva, em Psicomotricidade Relacional não orientamos nenhum tipo de “atividade”. Na roda inicial, esclarece-se para o grupo que seus membros poderão brincar livremente dentro daquele espaço como desejarem, contanto que respeitem os limites estabelecidos. Assim, quando disponibilizávamos os materiais, dos quais eles só tinham conhecimento nesse momento, afastávamo-nos, sentávamos no tapete, a casa simbólica do psicomotricista, e os deixávamos à vontade. Em geral, as crianças observavam os materiais e voltavam a nos olhar em uma postura de quem esperava ouvir algum comando do adulto. Outras aparentavam ter receio de pegar os materiais sem serem autorizadas, evidenciando a lógica castradora dessa relação com o adulto. Esse movimento se repetiu nas primeiras sessões, tornando-se cada vez menos evidente. À medida que as crianças com-

preendiam que ali tinham um espaço para se colocarem de forma autêntica e autônoma, sem a necessidade de temer o poder desse adulto, essa atitude se extinguiu.

Outro aspecto relevante foi a surpresa das crianças quando nas primeiras vezes entramos em seus jogos nos colocando como iguais. Nessas situações, a depender da demanda interpretada por nós, imitávamos as crianças e as desafiávamos em batalhas, permitindo-nos perder após algum tempo; deixávamo-nos dominar e cuidar por elas, permitindo que representassem o papel do adulto na relação, etc. Desse modo, validávamos seus jogos, suas posturas. Através de seus jogos simbólicos, podíamos compreender como elas entendiam e sentiam as relações com os adultos à sua volta. Não raramente, quando nos faziam de crianças, submetiam-nos a castigos, proibições, etc. Aos poucos, esse jogo foi assumindo outras feições, tornando-se menos coercitivo e mais afetivo.

Constatamos que, para tornar-se verdadeiro símbolo da lei e possibilitar sua expressão autêntica nas sessões, as relações de poder precisavam se constituir como relações de cumplicidade afetiva entre o adulto e as crianças. Essa é uma concepção conceitualmente distante do modelo coercitivo aprendido e vivido pela figura do professor nas escolas e dos adultos em geral. André Lapierre e Anne Lapierre (apud MORO, 2008, p. 1046) corroboram essa prática ao afirmarem que:

O psicomotricista relacional no *setting* se apresenta ao grupo de crianças que participam das vivências como um símbolo de lei e segurança, porém não deixa de ser também o parceiro nas relações, estabelecendo muitas

vezes um contato de igual para igual, por meio do olhar, da voz, do gesto, [...] do toque, das diferentes formas de comunicação que estabelece com cada participante do grupo. Estas relações de igual para igual, na qual não há hierarquia de poder, de fazer, de saber, toda criança pode se mostrar na sua inteireza, com suas dificuldades e suas potencialidades [...].

Essa revisão conceitual do poder, aliada às observações das sessões, através dos relatórios e vídeos, apontou para o vínculo afetivo como o propulsor desse processo de ressignificação das relações de poder entre crianças e adulto de referência no *setting*, com reflexos nas demais relações estabelecidas fora desse espaço.

Na leitura e análise dos relatórios e das imagens das primeiras sessões do estágio supervisionado, percebeu-se que a concepção de poder normatizador e coercitivo permeou inicialmente a prática do profissional e influenciou fortemente as interações com as crianças. Mesmo após construir vínculos de afeto e segurança com as crianças, havia uma resistência por parte do adulto de se despir da ideia de poder coercitivo que até então permeava suas relações com as crianças nos diversos ambientes, sobretudo no ambiente educacional, visto que a psicomotricista tinha como primeira atividade a docência. Essa dificuldade do adulto se refletia na resistência das crianças em lidarem com esse poder e dificultava o estabelecimento de relações saudáveis entre eles.

Nesse contexto, as crianças significam o poder como algo negativo, dado que a relação se estabelece de forma desigual, na qual sempre irá prevalecer a visão, a voz e a vez do

adulto em detrimento de seus desejos, opiniões, capacidade de participação, etc. Para esse adulto, o poder estava associado ao controle das crianças no *setting*, o que é obviamente necessário para o desenvolvimento e efetivação das sessões, mas não se esgota nessa dimensão. Como definem Vieira, Batista e Lapierre (2005, p. 130), “Ser símbolo da lei não significa ter o protagonismo no cumprimento de norma”. Franco (1997, p. 64) pontua que uma relação nesse nível é da ordem do racional e que, por consequência, afasta os sujeitos da relação tônica: “O corpo do educador fica longe do alcance da criança, protegido por seu *status* social, por sua atitude de adulto, sólido, equilibrado”. Sendo assim, as relações que vão se estabelecer também se afastam da comunicação tônica e privilegiam a fala em detrimento da comunicação corporal. Observou-se que as concepções clássicas de poder, traduzidas pelo adultocentrismo e coerção ainda presentes nessa fase do estágio, invalidavam a disponibilidade corporal e, por conseguinte, interrompiam ou faziam inexistir respostas às demandas das crianças, tampouco conferiram ao adulto o *status* de continente, símbolo da segurança ou referência, prejudicando as noções de limite e ordem.

A percepção do adulto dessa sua dificuldade se confirmou nas sessões de supervisão, quando fomos levadas a refletir sobre nossas motivações e orientadas a mudar nossas estratégias, adotando posturas de autoridade, e não de autoritarismo. As tentativas de mudança, alicerçadas, a princípio, no aspecto racional, trouxeram desconforto ao psicomotricista. Dada a aguçada capacidade de leitura infraverbal da criança, os conflitos vivenciados pelo adulto, preso a uma postura adultocêntrica, autoritária, eram facilmente percebidos pelas

crianças. Uma vez que elas haviam identificado um modelo de poder que não reconheciam como legítimo, repudiaram-no. As fronteiras invalidações do poder do adulto e as agressões mútuas, fora do nível do simbólico, foram as principais manifestações dessa rechaça ao poder do adulto de referência.

Nas sessões de supervisão seguintes, essas questões foram novamente colocadas em pauta. A supervisão constitui um espaço no qual o psicomotricista relacional em formação submete-se ao olhar mais maduro e experiente de um de seus pares (supervisor), que avalia, sugere e intervém a fim de aprimorar a prática psicomotora. As orientações recebidas nessas ocasiões subsidiaram nossas intervenções posteriores e colaboraram para aperfeiçoar nossas práticas. O papel da supervisão foi fundamental na nossa resignificação de poder, favorecendo a construção de um novo olhar sobre esse aspecto e uma revisão conceitual à luz das prerrogativas da Psicomotricidade Relacional.

Compreender que a mudança não se daria no plano intelectual, mas afetivo, foi fundamental. Ao rompermos com a barreira da racionalidade e nos permitirmos vivências mediadas pelo aspecto emocional, aproximamo-nos cada vez mais das crianças. Estas, entendendo que ali tinham não mais um adulto autoritário, mas um parceiro de jogo, o qual, porém, tinha sua autoridade dentro do *setting* na condição de adulto garantida, puderam se desarmar e validaram o poder desse adulto.

Ao final do Estágio II, os avanços de crianças e adulto em relação à resignificação das relações de poder eram visíveis. Descendo de nosso “pedestal do poder”, típico do adulto, fomos ao chão, ao nível das crianças, e nos disponibiliz-

zamos a uma relação corporal afetiva. Permitimo-nos entrar no jogo simbólico das crianças e dar vazão às suas demandas em vivências de dominação, domesticação, agressividade, acordo, etc. Assim, permitimos que elas dominassem o adulto e tomassem para si seu poder, para daí trabalharmos outras nuances da relação, como a frustração, a retomada do poder pelo adulto, etc.

Nessa nova perspectiva, o poder deixou de ser coercitivo para ser relacional e se aproximou conceitualmente do que preconiza Foucault (apud MARINHO, 2007, p. 15): “[...] o poder não deve ser usado para manipulação, mas para o crescimento das pessoas”. Para a Psicomotricidade Relacional, essa perspectiva vem revestida da afetividade, ao permitir que, na relação desprovida da hierarquia do poder, os sujeitos possam se desenvolver e se relacionar autenticamente. Vieira, Batista e Lapierre (2005, p. 128) enfatizam a importância da afetividade nas relações de poder:

Quando colocamos limites, quando frustramos e também quando sorrimos e abraçamos, há um encontro afetivo entre criança e adulto. Um encontro que, dependendo de sua qualidade e ajuste, irá favorecer para que a criança se sinta inteira emocionalmente e possa ousar a continuação de seu percurso rumo à maturidade de forma construtiva para si e para os outros.

Na prática, verificamos a melhoria na qualidade das relações que se estabeleceram no *setting*. Essa evolução acerca da ressignificação do poder acompanhou *pari passu* os

avanços conquistados ao longo do percurso, numa relação dialética entre adulto e crianças. Entre esses ganhos, destacamos: a autenticidade impressa às relações; a evolução da disponibilidade corporal de adulto e crianças; a capacidade de escuta corporal do adulto; e a otimização das respostas às demandas das crianças, aspectos importantes para este estudo.

A mudança de postura no tocante ao poder tem reflexo em outra importante questão da relação adulto-criança: o desejo. Numa relação pautada no adultocentrismo, prevalecem sempre os desejos do adulto. Quando se abre espaço para que a criança se coloque ativamente nessa relação, o adulto está criando espaço para que a criança também expresse seus desejos. André Lapierre e Anne Lapierre (2002, p. 72) descrevem assim essa situação: “Certa agora de que o adulto não mais lhe impõe seu desejo, a criança já não precisa agredi-lo, dominá-lo, pode abandonar-se a seus desejos afetivos, fusionais, sem medo de ser ‘possuída’ [...]. Para algumas, são apenas momentos de ternura, de segurança, de refúgio afetivo [...]”.

Reflexo dessa construção, o comportamento das crianças atestou sua aceitação às novas perspectivas de relação com o poder. A última sessão com as crianças foi cercada de circunstâncias específicas, realizada no retorno do recesso escolar, vinte e cinco dias após a anterior. Se o tempo decorrido já seria um fator que poderia dificultar essa sessão, visto que se tratava de crianças muito pequenas, houve ainda uma mudança de sala, sugerindo a possibilidade de algum tipo de estranhamento das crianças em relação ao lugar, uma vez que a relação com o espaço também é cercada de afetividade. As crianças, contudo, mantiveram seu comportamento cor-

riqueiro, o que nos levou a associar esse comportamento a uma segurança depositada no adulto de referência. Aquela se constituiu como uma das mais produtivas sessões realizadas com o grupo.

A sessão foi realizada com bastões, cordas e bambolês, materiais clássicos utilizados pelo método da Psicomotricidade Relacional. Esses materiais foram amplamente explorados pelas crianças nas relações estabelecidas com o adulto; configuraram-se como elementos importantes nos jogos de dominação e domesticação do adulto. As cordas utilizadas para amarrar, os bambolês para conter e os bastões para impor a força e a superioridade das crianças sobre o adulto assumiram em muitas situações o símbolo do poder para elas. As crianças usaram esses objetos para afirmar a dominação do adulto em jogos simbólicos que repetiram até que suprissem essa necessidade e partissem para outras propostas de relações. A dominação e a domesticação do adulto se manifestaram nas brincadeiras de submissão ao nos imobilizarem com os tecidos; nas disputas conosco pelo objeto; ao nos assustarem com as fantasias de fantasmas, com seus rostos encobertos por tecidos brancos e transparentes. Pouco a pouco, foram diminuindo sensivelmente o nível de agressividade e dando a essa expressão um sentido simbólico. Consideramos que os avanços percebidos tanto em relação ao adulto quanto em relação às crianças na configuração das relações de poder devem-se às ligações afetivas, que favoreceram a parceria e a cumplicidade.

Considerações finais

Em vista dessas análises, constatamos que nas sessões de Psicomotricidade Relacional o que ficou de mais relevante para o grupo de crianças atendidas foi o sentido da relação construída ao longo desse período com o adulto, uma relação que, sem perder de vista a autoridade do adulto, foi pautada na segurança e afetividade.

O jogo espontâneo e simbólico, a intervenção, as trocas, o movimento, as relações que se estabelecem no *setting*, enfim, toda a dinâmica da Psicomotricidade Relacional pretende afetar a criança e provocar nela uma reação que será tanto mais autêntica quanto mais segura ela se sentir nas relações que estabelece. Essa segurança está associada à capacidade de escuta ativa do psicomotricista relacional, que somente assim poderá responder adequadamente às demandas das crianças. Para escutar verdadeiramente os dizeres infantis, o adulto parece precisar despojar-se do poder coercitivo da postura adultocêntrica tão presente nas relações entre adultos e crianças.

O estudo nos permitiu concluir que a Psicomotricidade Relacional pode contribuir para a ressignificação do poder nas relações, em especial nas relações entre adultos e crianças, marcadas pelo autoritarismo, pelo adultocentrismo, etc., favorecendo a construção de relações saudáveis pautadas no respeito mútuo e mediadas pela afetividade. A pesquisa ensejou uma reflexão sobre o modelo de relação de poder, normatizadora e centralizadora, que, de modo geral, predomina entre adultos e crianças, levantando o debate sobre a importância de reflexões a esse respeito. Finalizamos

com o intuito de termos contribuído para a melhor compreensão das relações entre adultos e crianças no contexto atual e apontamos para a necessidade de outras iniciativas e aprofundamentos dos conhecimentos sobre esse tema.

Referências

ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343-357, 2008.

BATISTA, M. I.; GUERRA, A. E. L.; VIEIRA, J. L. *Apostila sobre a prática profissional supervisionada*. Fortaleza: CIAR, 2012.

BERNARDO-ROCHA, E. E. R. A pesquisa participante e seus desdobramentos: experiências em organizações populares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 1-15.

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

FRANCO, B. S. *A Psicomotricidade Relacional na educação infantil: o prazer de ser criança*. 1997. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1997.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAPIERRE, A. Tudo está bem quando começa bem. *Portal Educacional*, 2002. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/ent_educ_texto.asp?id=19633>. Acesso em: 22 mar. 2005. Entrevista.

LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos*. Curitiba: UFPR, 2002.

MAHONEY, A. A. O que afeta a criança. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 246, 2011.

MARCHI, R. C. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 37, p. 387-406, 2011.

MARINHO, R. E. As relações de poder segundo Michel Foucault. *E-Revista Facitec*, Taguatinga, v. 2, n. 2, art. 2, 2008.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Manguinhos, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MORAES, R. R. A. *Constituição da identidade e formação profissional do psicomotricista relacional*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicomotricidade Relacional) – Programa de Pós-Graduação em Psicomotricidade Relacional, Centro Internacional de Análise Relacional Interinstitucional com a Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras, Fortaleza, 2013.

MORO, D. R. P. A Psicomotricidade Relacional na escola responsável pela qualidade nas relações interpessoais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC, 2008. p. 1038-1048.

PINTO, V. O. *O corpo em movimento: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte*. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.

ROSEMBERG, F. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, Campinas, n. 28, v. 12, p. 1466-1471, 1976.

SILVA, F. D. O.; TAVARES, H. M. Psicomotricidade Relacional na escola infantil. *Em Extensão*, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 19-32, 2010.

VIEIRA, J. L. *Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO, 3., 2009, Campos dos Goytacazes. *Anais...* Campos dos Goytacazes: Isecensa, 2009. p. 64-68.

VIEIRA, J. L.; BATISTA, M. I.; LAPIERRE, A. *Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática*. 2. ed. Curitiba: Filosofart, 2005.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: 70, 2005.

XAVIER, C. S. *Formação pessoal e Psicomotricidade Relacional: a visão de alunos egressos de cursos de pós-graduação em nível de especialização*. 2005. 56 f. Monografia (Especialização em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2005.

CAPÍTULO 10

O LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: NARRATIVAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Tania Maria Rodrigues Lopes

Cláudia Rodrigues Machado de Medeiros

Introdução

Formar professores no Brasil continua sendo desafio, sobretudo porque as contradições históricas entre a essencialidade desse profissional para o desenvolvimento do país, o contexto de desvalorização e o desprestígio social de sua carreira permanecem como marcas reveladas nas dicotomias envolvendo discurso e prática, produção e execução de políticas no campo da educação.

As campanhas eleitorais anunciam quase sempre boas intenções nos palanques, todavia se esvaziam e se desconstroem nas rotinas governamentais, apontando que tanto os gestores quanto a sociedade ainda percebem os professores como missionários e/ou vocacionados, responsáveis pela execução de um sacerdócio educacional e formativo em que questões fundamentais como profissionalização, profissionalidade, carreira, organização sindical, luta por direitos, valorização profissional e social são ignoradas ou negadas.

Nesse contexto, perguntamo-nos: por que ações contínuas de políticas educacionais voltadas para a formação docente são constantemente desenvolvidas e o país continua em posição desfavorável no contexto de exames internacionais? *Grosso modo*, esse não será o foco principal do texto, todavia se fez necessária a indagação como preâmbulo para pensarmos sobre os resultados dos diferentes exames aplicados nas etapas da Educação Básica, os quais normalmente responsabilizam os professores, bem como a natureza e qualidade do seu trabalho pedagógico, destacando a inadequação dos processos formativos iniciais ou permanentes com as demandas e necessidades concretas da escola, assinalando a insuficiência de tais processos para reverter os indicadores de desempenho.

Os resultados dos exames permanecem incomodando pesquisadores e estudiosos da educação e da formação docente. Inquietações sobre os mesmos produzem indagações que norteiam e direcionam estudos sobre a natureza legal, curricular, pedagógica, social, técnica e política da formação direcionada aos professores. A perspectiva dos estudos desenvolvidos é apontar alternativas e soluções aplicadas à melhoria da formação, inicial ou continuada, no sentido de que produzam impactos sobre a qualidade dos processos formativos, alterar as políticas e programas direcionados para produzir transformações na educação pública.

A formação de professores permanece como um tema recorrente nas diversas fases da história da educação no Brasil, na definição de políticas e práticas formativas para ingresso e permanência na carreira, revelando, por meio de seus percursos teóricos e práticos, as crises que afetaram essa história, compreendendo dois aspectos essenciais na tessitu-

ra da produção de uma escrita analítica e reflexiva: 1) a responsabilidade pela vulnerabilidade dos resultados de aprendizagem alcançados pelos estudantes em situações internas e externas; e 2) a estrutura fundamental de orientação/fundamentação de melhorias da educação.

A formação docente se constitui como tema explorado neste texto, objetivando esclarecer aspectos relacionados à formação do(a) professor(a) para atuação específica na Educação Infantil, tendo como referência o curso de Pedagogia de uma universidade pública do Ceará, partindo da questão norteadora: “Qual o lugar de aprendizagem sobre a infância e a Educação Infantil na formação do pedagogo?”. Os dados apresentados foram constituídos com base em referenciais da pesquisa de natureza qualitativa, apoiada em estudos bibliográficos e documentais (memoriais dos estágios curriculares supervisionados) e em coleta de narrativas estruturadas com professores-supervisores atuantes em escolas vinculadas administrativa e pedagogicamente à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Tauá. No tópico seguinte, discutiremos a formação do pedagogo para a Educação Infantil.

A formação do pedagogo para a Educação Infantil no contexto da profissionalização docente

Dados coligidos sobre a bibliografia relativa à formação do pedagogo para a Educação Infantil apontam que historicamente no Brasil as creches e pré-escolas só foram tratadas como instituições educativas regulares nos sistemas educacionais municipais com a regulamentação da Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN), cessando um percurso essencialmente voltado para o atendimento de cunho assistencialista, precário e de qualidade duvidosa, focado sobretudo nas classes socioeconomicamente vulneráveis, como destaca o texto: “O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da educação infantil como dever do Estado com a educação” (BRASIL, 2010).

A regularização da oferta compõe uma trajetória de lutas envolvendo diversos segmentos da sociedade, instituições científicas e universidades, no sentido de garantir a qualidade no atendimento, observando prioritariamente a natureza da formação dos profissionais, assegurada em marco regulatório, sendo norteadas por dimensões e consistência teórica e metodológica articuladas às demandas e necessidades psicológicas, educacionais, sociais e pedagógicas da criança.

Uma premissa objetiva da definição dos referenciais teóricos e metodológicos dos processos formativos determina observar e educar a criança como criança, e não como um adulto em miniatura, compreendendo a Educação Infantil como uma etapa de preparação para o Ensino Fundamental e primeira fase da Educação Básica, razão pela qual modelos e referenciais foram reavaliados, na perspectiva de uma profissionalização capaz de incorporar a educação da criança de 0 a 6 anos no contexto de suas principais necessidades físicas, motoras, cognitivas, psicológicas, sociais e afetivas.

Em linhas gerais, a formação para o magistério da Educação Infantil e do Ensino Fundamental se concretiza com a licenciatura em Pedagogia. As licenciaturas específicas formam professores para os diversos campos de conhecimen-

to, organizados em três áreas: linguagens e códigos; ciências da natureza; ciências humanas e sociais. Nessas áreas estão organizadas as diversas disciplinas do currículo da Educação Básica. A vigente LDBEN, por meio do artigo 62, estabelece que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

As licenciaturas também recebem tratamento normativo específico, conforme reza a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP) n. 2/2015, em seu artigo 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferen-

tes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Ambos os documentos de regulação são aplicados aos processos de formação docente. Segundo narrativas da história da educação brasileira, as práticas desenvolvidas revelam inspiração em referenciais teóricos e metodológicos oriundos de nações da Europa que apresentavam indicadores educacionais superiores. Nesse sentido, estudiosos do tema costumam afirmar que temos uma formação multifacetada e relativamente desarticulada das necessidades e demandas concretas da escola e da sociedade brasileira. Essa formação foi iniciada com a criação das Escolas Normais no século XIX. De acordo com Villela (2008, p. 31), a primeira Escola Normal se inspirou na “Escola Normal francesa. Embora muitas instituições tenham buscado inspiração nos modelos europeus, os modelos imitados deixam de perceber o jogo das relações internas orientadas para disputas e tensões, sobretudo no campo político”.

História da formação docente para a Educação Infantil na história da profissionalização docente no Brasil

Explorando a bibliografia, encontramos produções que revelam a precariedade, inconsistência e superficialidade dos processos desenvolvidos nas primeiras experiências em solo brasileiro, indicando que as autoridades nacionais preferiram uma formação aligeirada, alegando a emergência quanto ao preenchimento de vagas em escolas de instru-

ção primária durante o século XX, situação que foi gradativamente agravada pela manutenção/redução da oferta frente ao aumento da procura, falta de interesse pelo magistério em razão da desvalorização e desprestígio articulados à profissão.

Esse quadro evidencia a clara intenção, desde as primeiras experiências da desqualificação da instrução e da formação docente, pois “[...] a preocupação primordial não era a formação intelectual, e sim inculcar certos padrões morais e religiosos que os colocassem no patamar da civilização, de acordo com as conveniências do Estado conservador” (VILLELA, 2008, p. 34). Silva (2008, p. 204) assinala o debate que alimentou as iniciativas efetivadas naquele período: “No Brasil, o surgimento das primeiras Escolas Normais data da primeira metade do século XIX, influenciado principalmente pelas ideias positivistas e liberais, que colocavam a educação como condição fundamental para o desenvolvimento econômico e social das nações”.

Os autores referenciados destacam que a formação nas Escolas Normais, inspiradas e influenciadas pela cultura escolar europeia, fortemente disseminada por congregações religiosas, tinha como princípio: “[...] pela via educacional e religiosa, edificavam-se modos de vida, valores éticos e morais, hábitos e costumes”, pois as mulheres “[...] eram as educadoras da infância, as conhecedoras do método e as principais defensoras da coeducação” (ALMEIDA, 2007, p. 21).

Os itinerários formativos articulados a esses modelos revelaram prioridades políticas, religiosas e pedagógicas, indicando dicotomias quanto aos referenciais teóricos e metodológicos, os quais fortaleceram a compreensão de uma formação multifacetada e diferenciada das necessidades con-

cretas da escola. No tocante ao atendimento à infância via formação qualificada, as premissas da formação foram articuladas à ideia da maternidade, consolidando elementos pedagógicos e práticas aplicadas pelas Escolas Normais, lugares oficiais e com legitimidade para favorecer a adequada aprendizagem aos professores, que se responsabilizaram pela disseminação do ensino nos sistemas escolares (SAVIANI, 2008).

De certa forma, tais princípios ocuparam inicialmente as agendas formativas dessas escolas, que, na sequência, foram substituídas pelos cursos de graduação, reconhecidos e regulamentados como formação oficial que habilita os professores para atuação na Educação Básica. As práticas desenvolvidas no escopo da formação, segundo a literatura explorada, revela que a mesma, para a infância, não se organizou de forma clara, tampouco guiada por padrões teóricos, pedagógicos e metodológicos específicos para o atendimento de crianças pequenas.

Historicamente gestores e planejadores de política compreendiam a Educação Infantil como modalidade de ensino que poderia ser ocupada por qualquer profissional, com ou sem formação qualificada. Nomeava-se inclusive a Educação Infantil como “pastorar crianças”, por se compreender que estas não necessitavam de um atendimento pedagógico qualificado e adequado às suas necessidades.

Essa percepção reservou aos professores da Educação Infantil desqualificação pedagógica e técnica, porque bastava utilizar o “senso maternal e princípios religiosos para educar mentes e esculpir corpos” e, quando necessário, empregar castigos físicos e/ou morais para controlar as crianças. Segundo Escobar (2007, p. 12): “A história do atendimento à

infância brasileira nos remete a um tempo em que trabalhar com crianças era algo a ser feito de qualquer maneira, ou por qualquer profissional, desde que fosse ‘mulher’ e tivesse um ‘jeito’ para lidar com elas”.

Igualmente Kramer (1988, p. 199) alerta, no tocante às políticas de atendimento à infância, precários investimentos na qualificação docente para as ações educativas, observando que “[...] essas ações partem também de uma concepção de infância que desconsiderava a sua cidadania e desprezava os direitos sociais fundamentais capazes de proporcionar às crianças brasileiras condições mais dignas de vida”.

O cenário parece indicar que efetivamente, na concepção da gestão e articuladores de políticas em educação, a formação como objeto de qualificação das atividades educativas foi desenvolvida precariamente, sobretudo articulada ao entendimento de que qualquer profissional, com ou sem formação qualificada, poderia atuar na educação de crianças pequenas. A precarização ou inexistência de ações articuladas e planejadas, em sintonia com a escola, acumulou o sistema deficitário e inconsistente que se reproduz até então.

No entanto, há o registro de luta durante todo o século XX para assegurar oferta qualificada de educação, tomando como premissa essencial a formação dos professores, embora a oferta para a infância tenha sido comprometida e ameaçada em relação à garantia de financiamento, instituições adequadas, materiais e recursos aplicados aos processos, dentre outras questões estruturantes. Para Saviani (2009, p. 14), a questão do preparo de professores brasileiros “[...] emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”.

A pesquisa: apresentação, análise e discussão dos dados

Explorando experiências formativas de professores

A experiência investigativa sobre práticas formativas na licenciatura em Pedagogia de universidade pública do Ceará fundamentou-se nas premissas da pesquisa de natureza qualitativa, apoiando-se em estudos bibliográficos; exploração de documentos oficiais, institucionais e pessoais; narrativas de professoras sobre itinerários formativos para exercer a docência na Educação Infantil e suas contribuições para formar novos professores.

A experiência utilizou-se de relatórios dos estágios curriculares supervisionados: Educação Infantil, Ensino Fundamental e gestão escolar, materializados na escrita de um memorial. Neste estudo específico, realizamos um recorte tratando exclusivamente da natureza formativa do estágio em Educação Infantil, doravante denominado ECSEI, por suas especificidades, considerando as alterações promovidas nos últimos anos nessa modalidade, definidas e asseguradas no marco regulatório nacional.

A pesquisa de natureza qualitativa é “[...] conduzida em múltiplos contextos, agrupando diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 16). Essa modalidade de pesquisa é normalmente aplicada nos estudos em educação, principalmente sobre formação de professores. Conforme Bogdan e Biklen (1991, p. 16):

O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é complementado com o outro tipo de dados, como registros escolares, artigos de jornal e fotografias.

As peculiaridades do processo de pesquisa remeteram à aplicação de técnicas diversificadas de coletas de dados em documentos oficiais e institucionais, bem como a narrativas orais de professoras, pois essa “[...] metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 22). A pesquisa documental possibilitou acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do fenômeno em destaque.

Para compreender o fenômeno, exploramos documentos oficiais (LDBEN n. 9.394/1996 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil); institucionais (Projeto Político Pedagógico – PPP, Plano de Gestão da Escola e Projetos de Trabalho destinados à Educação Infantil) das escolas onde ocorreu o ECSEI. Igualmente importante foram as narrativas docentes sobre o trabalho com a Educação Infantil e como contribuíram, por meio do ECSEI, para formar educadores.

A análise documental favoreceu a compreensão do processo de desenvolvimento da docência para a infância e suas agendas práticas para formar professores. Essa análise

viabilizou a organização das categorias tratadas: educando a infância em cenários de mudanças, práticas de formação de educadores da infância, contribuições dos fundamentos da Pedagogia para aproximar o estagiário da docência e constituir sua identidade com a profissão. Essas categorias foram definidas mediante exploração de referenciais bibliográficos e documentos, ampliadas e fortalecidas com as contribuições de narrativas de professoras durante a execução do ECSEI.

A seguir, deteremos nossa atenção às narrativas dos estagiários acerca das condições pedagógicas das escolas em estudo.

Os dados falam de um lugar de indefinições e incertezas

A oferta do ECSEI que será tratada no estudo ocorreu nos anos 2015/2016/2017, em dois centros de Educação Infantil e escolas de Educação Infantil, doravante citadas no texto como CEI e EEI, de uma cidade do interior do Ceará. O estágio é um componente curricular obrigatório na formação do pedagogo, segundo o artigo 13, § 1º, da Resolução n. 2/2015 do CNE: “II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015).

Acompanhando o desenvolvimento desse componente, na formação do pedagogo constatamos inúmeras tensões envolvendo a gestão e os professores, sobretudo em razão das incertezas e temores manifestados com relação à presença dos estagiários e docentes da universidade. Essas tensões foram gradativamente tratadas e problematizadas na relação

objetiva com os sujeitos envolvidos, momentos voltados para desconstruir (pre)conceitos e projetar ações concretas de intervenção, de acordo com a realidade e demandas das escolas.

Algumas diferenças pertinentes ao trabalho nos CEIs e EEIs foram destacadas nas observações, por apontarem formas de atendimento com características plurais. O tempo integral dos CEIs viabiliza o desenvolvimento de várias atividades no escopo dos objetivos da Educação Infantil: brincar, cuidar e educar; enquanto que nas EEIs, por seu tempo parcial, a rotina é limitada, assim como as possibilidades formativas necessárias à infância, na dimensão lúdica, dos cuidados e também da iniciação educacional.

As diferenças são importantes, pois indicam atendimento diferenciado à criança, por sua diversidade e qualidade nas rotinas envolvendo o brincar, o cuidar e o educar. Parece uma prática que tem qualidade diferenciada em relação às demais EEIs. Os CEIs são equipamentos com melhor qualificação em sua estrutura física; na oferta de serviços e produtos para o desenvolvimento cognitivo, motor, social, psicológico e afetivo da criança. A equipe conta com a atuação de outros profissionais, como assistente social e nutricionista, que completam a agenda formativa específica para a infância.

A presença de outros profissionais nos CEIs contribui fundamentalmente para maior aproximação com as famílias, com outras instituições públicas e privadas que possam viabilizar a Educação Infantil em tempo integral. As EEIs têm estrutura precária se comparadas aos CEIs, assim como a própria organização física e condições da equipe, reconhecendo excepcionalmente o acentuado compromisso técnico, pedagógico e político, na perspectiva de superar as lacunas de suas

rotinas. Essa diferenciação produz impactos significativos na condição de aprendizes dos estagiários durante o ECSEI.

As narrativas docentes e os memoriais, utilizados com codinomes de planetas e figuras mitológicas olímpicas, para preservar a identidade dos autores, denunciam a descontinuidade de algumas ações, em razão de projetos que atravessam constantemente as rotinas, considerando as incertezas sobre currículo. As incertezas compreendem decisões superiores, por vezes desarticuladas das responsabilidades e competências técnicas, pedagógicas e políticas dos professores, sobretudo porque as práticas são planejadas e monitoradas por equipes técnicas da SME, ignorando o protagonismo e a autonomia docentes (AFRODITE, 2017; SATURNO, 2016).

Nesse contexto, reproduzem-se tensões e insatisfações, pois nem sempre esse planejamento externo contempla as necessidades e demandas dos CEIs e EEIs, como denuncia o no memorial do estudante Plutão (2016):

Muito confusa para nós, estagiários, a constituição de uma identidade profissional, principalmente porque o mais absurdo que constatei foi a falta de autonomia dos professores, pois já recebem tudo pronto, obrigatoriamente devem executar, mesmo que discordem, mesmo que não consigam atender às necessidades concretas das crianças. Acho que não deveria ser assim, os professores do CEI têm condições de decidir sobre as próprias rotinas.

Segundo as narrativas, professores dos CEIs ou EEIs não identificam nas agendas previamente estabelecidas preocupações com as demandas e necessidades da criança, compreendendo que a natureza de sua formação moral, intelectual, motora, psicológica e afetiva recomenda especificidades que devem incluir múltiplas abordagens necessárias à formação dos pequenos. Sobre as lacunas registradas, destacamos os depoimentos de Ártemis (2015) e Hera (2017), respectivamente:

Mesmo afirmando nos momentos raros de formação e orientação que a Educação Infantil deve priorizar o brincar, o cuidar e o educar, as rotinas são rigidamente determinadas e já priorizam ações focadas no educar, mediante atividades de letramento, no sentido de uma alfabetização prematura e atividades direcionadas para a apropriação de conhecimentos preliminares de Matemática. Acho que isso é o que deixa as crianças inquietas e resistentes em parar e cumprir tarefas. Ainda considero muito cedo para algumas coisas.

Às vezes, você até pensa que está em um ensino mais avançado, porque algumas atividades exigem das crianças o que ainda não conseguem compreender. Nesses momentos, percebemos que elas ficam mais agitadas e inquietas. Normalmente as professoras ficam mais atentas com o controle e se justificam dizendo que precisam cumprir o que vem do sistema.

A relação efetiva envolvendo professores e estagiários é condição essencial para o aprendizado sobre a docência e a constituição identitária. Assim, formaram-se professores para educar a todos sem uma atenção metodológica específica para as questões da infância. Imbernón (2002, p. 62) constata em seus estudos que o fazer profissional docente na atualidade é determinado por um:

Currículo formativo para assimilar um conhecimento profissional básico que deveria promover experiências interdisciplinares para que o futuro professor ou professora possa integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas (ou disciplina) com uma visão psicopedagógica (integração e relação do conhecimento didático do conteúdo com o conhecimento psicopedagógico).

A formação dos estagiários e a constituição de sua identidade docente não deixa de ser produzida com base na experiência do ECSEI, reconhecendo as dificuldades observadas no cotidiano dos professores, ao serem considerados e respeitados como protagonistas e sujeitos autônomos da própria prática e seus resultados. O ECSEI representa o início de um aprendizado que sofrerá múltiplas influências e intervenções, seja de natureza legal, teórica ou pedagógica. Nesse contexto, Machado (2013, p. 19) observa que o “[...] percurso profissional é um constante e mutável processo de enfrentamentos, reflexões, idas e vindas, como também aperfeiçoamento, o qual o educador precisa acompanhar, de forma interativa, para não se tornar acomodado frente aos desafios da carreira”.

Considerando válidas as premissas anteriormente destacadas, o desenvolvimento profissional não se esgotará na formação inicial, pois esta se apresentou para os estagiários, conforme suas narrativas evidenciam, como um processo de fundamentar, revisar e construir a teoria. Isso implica dizer que a formação docente é um processo dinâmico, e não estático, desenvolve-se ao longo da carreira e tem a formação inicial como espaço propulsor em que o educador se apodera de forma consciente da posição que ocupa na carreira docente. A contribuição do ECSEI na constituição da identidade profissional docente será o foco na sequência do texto.

Fundamentos e ECSEI contribuem na constituição da identidade profissional docente?

Neste último tópico, abordaremos a relação entre os fundamentos e práticas pedagógicas como componentes curriculares e o ECSEI na constituição da identidade com a docência. Desde os primeiros momentos de enfrentamento com a prática escolar, os estagiários manifestam incertezas e inseguranças em relação ao que aprenderam, antecedendo sua chegada à escola. Indagam-se: “Será que vou saber lidar com as crianças?”; “Será que consigo atender às suas necessidades e características?”; “O que posso aprender com os professores?”; “E o que posso ensinar às crianças?”.

Iniciadas as participações diretas e indiretas na agenda da escola e das crianças, os estagiários vão percebendo e compartilhando as dicotomias e lacunas entre o que aprenderam na universidade e a realidade/necessidades concretas.

Ao perceberem as diferenças, uma reação imediata é revisar as leituras e explorar a memória para localizar experiências que possam orientar e fortalecer atividades formativas específicas cuja aplicação é viável durante o ECSEI.

Nesse período, surgem tensões e conflitos entre aprendizagens teóricas e diferenças na correlação com as práticas e revelam-se dicotomias entre os fundamentos trabalhados na universidade e a realidade/necessidades concretas manifestadas na escola. Um achado importante destacado nas narrativas de professores, sistematizadas nos memoriais, que fortalece as dicotomias identificadas diz respeito à formação dos docentes, os quais em número expressivo apresentam outro curso de graduação como única qualificação, revelando baixa concentração de professores com licenciatura em Pedagogia, apesar da determinação na LDBEN n. 9.394/1996, fator que interfere no domínio de competências e habilidades pedagógicas adequadas ao exercício profissional na Educação Infantil.

A formação inadequada representa, para muitos professores, um fator de tensão, sobretudo pela vulnerável relação e condição de trabalho exercido na SME na condição de professor substituto ou contratado por tempo determinado. Essa condição coloca frontalmente o estagiário como potencial candidato às vagas surgidas no sistema, representando concretamente uma ameaça ao professor que oficialmente não possui formação adequada para atuar na Educação Infantil. Essa percepção, por vezes, torna-se elemento de desestabilização.

As percepções e realidades identificadas são potencialmente questionadas pelos estagiários quanto às dicotomias entre a legislação e a realidade. Aprenderam dos estudos

teóricos sobre a legislação educacional que a licenciatura é fundamental para a atuação, todavia se deparam com realidades completamente diferentes da letra da lei. Diante das constatações e possíveis tensões, a história da educação produz explicações para algumas questões: o clientelismo político, o não acesso a outras carreiras e o magistério como refúgio e sobrevivência, o desprestígio social e desvalorização que atraem profissionais de outras áreas embarceirados pela crise do emprego e renda, a falta de oferta em condições adequadas para os docentes conciliarem formação e trabalho, dentre outras.

Nesse cenário, as contribuições de Pimenta e Lima (2011) ajudam a perceber o ECSEI como possibilidade de aproximação reflexiva, intencional e crítica do estudante em relação à realidade na qual atuará. A penetração direta nas rotinas da escola desvela dicotomias e contornos que ferem não apenas a legislação, sobretudo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças. Os estagiários encontram uma escola distante e desarticulada das teorias, que produz alterações significativas no marco regulatório que a legitima e orienta. Percebem, então, dificuldades para constituir identidade com a profissão, porque as práticas ocultas e invasivas massificam as rotinas e subtraem a autonomia e o protagonismo dos professores.

Apesar de identificar avanços importantes quanto ao marco regulatório, especialmente referentes às diretrizes curriculares, à determinação da Pedagogia como formação fundamental e à garantia de oferta gradativa de educação qualificada para a população infantil, os estudantes se angustiam com os casos de insatisfação profissional, adoecimento

atrelado ao trabalho, desvalorização salarial, desprestígio social, falta de apoio e reconhecimento das famílias, situações concretas que ameaçam a docência e minimizam a identificação com a profissão.

Algumas considerações de fecho

O texto se propôs a discutir aspectos relacionados à formação do(a) professor(a) para a atuação específica na Educação Infantil, tendo como referências as narrativas produzidas sobre estágio curricular supervisionado em Educação Infantil de um curso de Pedagogia de uma universidade pública do Ceará. Não há como tratar essa questão sem destacar que a subjetividade ainda é predominante nas narrativas docentes, com amplo relato sobre precarização do trabalho, colocado como fator decisivo em relação à identificação com a profissão, à satisfação e à realização pessoal no contexto laboral.

Considerando a objetividade exigida nesta publicação, limitamo-nos a tratar superficialmente questões fundamentais, o que nos remete a retomar essa abordagem em outro momento de maneira aprofundada e abrangente sobre o tema e suas implicações na constituição identitária do estagiário (futuro profissional) do curso e instituição pesquisados. As narrativas exploradas nos memoriais de formação revelam uma tensão e responsabilização sobre os professores articulados à desconstrução de indicadores e resultados de desempenho no escopo das políticas educacionais.

Uma mudança qualitativa nesse perfil implica priorizar iniciativas de valorização pessoal e profissional, com garantias de prestígio salarial e social, reconhecimento do

papel e da contribuição que esses profissionais agregam ao desenvolvimento humano e social, fatores que devem ser contemplados desde a formação inicial. Notadamente este tema é tenso e polêmico, porque há um violento jogo de culpa e implicações sobre a docência, impactando escolhas, práticas e resultados.

Portanto, o debate não se esgota, assim como interessados no tema podem discordar dos dados, achados e problematizações aqui elaborados. Cada pesquisa tem um percurso e um lugar de referência em suas análises. A intenção foi destacar o lugar de referência/influência do professor da Educação Infantil na constituição da identidade de novos docentes para responder à questão norteadora do texto: “Qual o lugar de aprendizagem sobre a infância e a Educação Infantil na formação do pedagogo?”.

O lugar é incerto, porque a rede de formação envolvendo universidade e escolas é múltipla e diversa, assim como são diversos os sujeitos e suas respectivas qualificações na escola-campo, lugar por excelência onde se materializam os estágios curriculares, tomados como lugares de aprendizagem da prática e de constituição de uma identificação para a vida profissional.

Os dados indicam que a aprendizagem com profissionais sem a devida qualificação resulta em processos divergentes das determinações legais, ao mesmo tempo que revelam a condição precária dos mesmos, do ponto de vista técnico, pedagógico, político e organizacional. A identificação de número expressivo de profissionais sem vínculo efetivo com a SME denuncia que os gestores permanecem praticando a máxima de que qualquer profissional com ou

sem qualificação está apto ao exercício docente na Educação Infantil. Narrativas revelam também as precárias condições de atendimento, cuidado, ludicidade e iniciação escolar para as crianças, indicando baixo investimento, assim como inadequação dos espaços e processos pedagógicos.

Referências

ALMEIDA, J. S. *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?* São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1991.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

ESCOBAR, V. R. B. A importância da formação do professor na educação infantil. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRACÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Anpae, 2007. p. 1-13.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IRGANG, S. R. P. Baús de formação docente: memórias revisitadas. In: EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC, 2009. p. 8225-8236.

KRAMER, S. Infância, Estado e sociedade no Brasil. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1988, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: MEC, 1988. p. 199-206.

MACHADO, C. R. *Desenvolvimento profissional de egressos da Pedagogia do Cecitec: caminhos da profissão*. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PEROZA, M. A. R.; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, 2016.

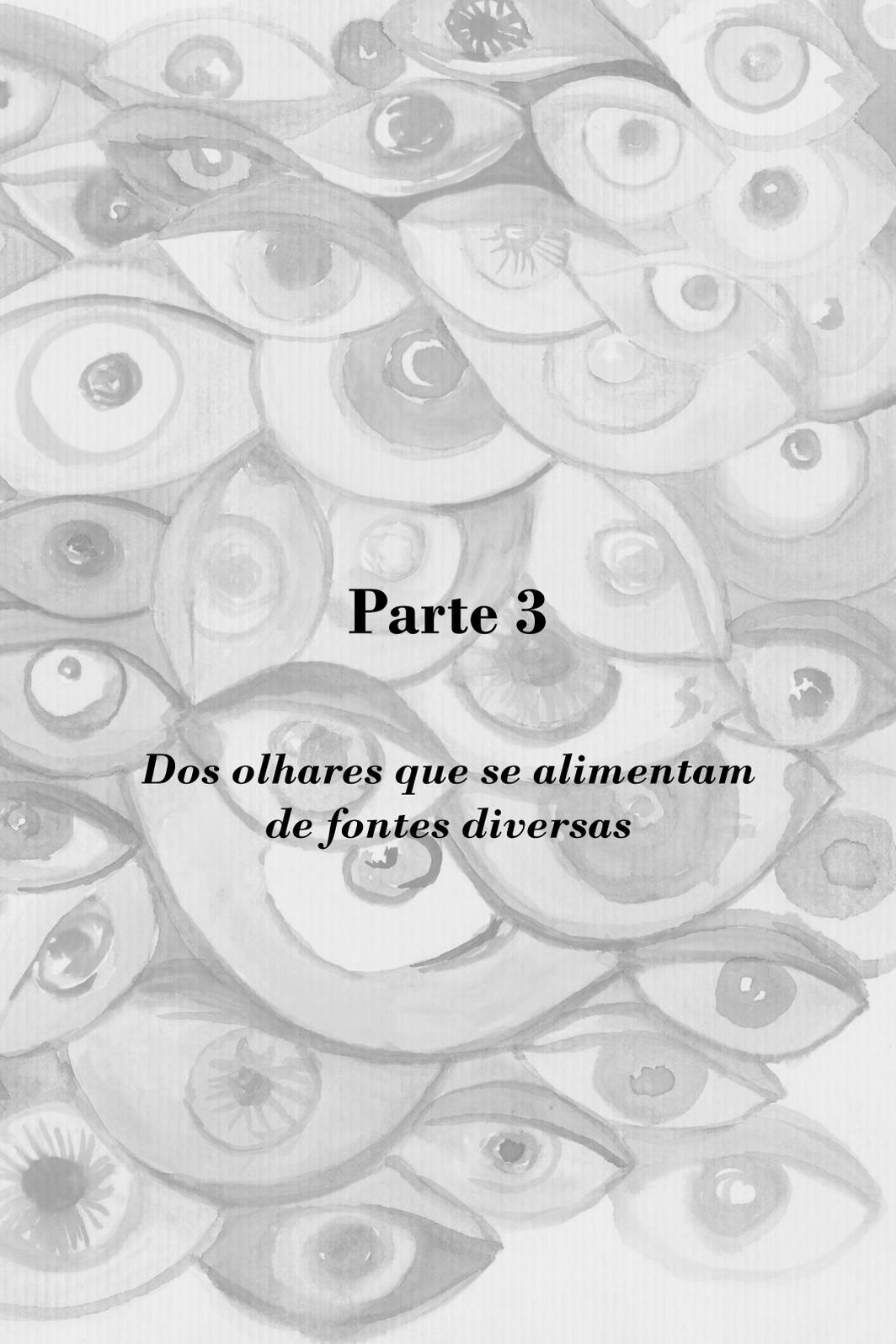
PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. Prefácio. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Org.). *As escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas: Alínea, 2008. Prefácio.

SILVA, M. G. P. A constituição da escola normal do Ceará em documentos oficiais e no discurso jornalístico. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Org.). *As escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas: Alínea, 2008. p. 203-215.

VILLELA, H. O. S. A primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Org.). *As escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-45.



Parte 3

*Dos olhares que se alimentam
de fontes diversas*

CAPÍTULO 11

NARRATIVAS: UMA POSSIBILIDADE PARA OUVIR E APRENDER COM AS CRIANÇAS?

Juliana de Brito Cysne

Ana Maria Monte Coelho Frota

Luciane Germano Goldberg

Para entrar em estado de árvore é preciso partir de um torpor animal de lagarto às três horas da tarde, no mês de agosto. Em dois anos a inércia e o mato vão crescer em nossa boca. Sofreremos alguma decomposição lírica até o mato sair na voz. Hoje eu desenho o cheiro das árvores. (MANOEL DE BARROS).

Introdução

Ao longo dos tempos, os estudos sobre a infância têm afirmado e reafirmado a incompletude das crianças, isso devido à fragmentação ocasionada pelas diversas áreas do conhecimento científico que visam a um estudo especializado e aprofundado sobre a temática. A voz da criança tem sido omitida, ou seja, não se busca ouvi-la para aprender a partir do que ela tem a nos falar e ensinar.

Essa realidade parece estar mudando na contemporaneidade. Existe o movimento de alguns pensadores que procuram refletir a partir de outro lugar, considerando a infância em sua alteridade. Isso significa mudar a rota dos estudos e dos olhares para a infância e a criança, significa ouvir a sua voz.

É sobre isso que buscamos refletir neste texto: este novo olhar para a criança e como podemos aprender com ela. Na segunda seção, dialogamos com Sarmento e Larrosa para discutir a alteridade da infância e destacar essa criança como um outro que é prenhe de possibilidades. Na terceira seção, discutimos os elementos da narrativa com Walter Benjamin e trazemos Larrosa para abordar a experiência como elemento essencial da arte de narrar. Na quarta seção, argumentamos acerca da possibilidade de a criança ser um sujeito da experiência e, portanto, um narrador com voz própria, com o qual temos muito a aprender.

A ideia de infância que nos atravessa: alteridade em foco

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. (JORGE LARROSA).

Para discutirmos sobre a narrativa como possibilidade de ouvirmos as crianças, acreditamos que seja importante falarmos do nosso ponto de partida: a ideia de infância que nos atravessa. Para isso, valemo-nos da discussão traçada por autores da Sociologia da Infância (Sarmento) e da Filosofia da Educação (Kohan e Larrosa). O que eles trazem é uma nova possibilidade para refletirmos sobre a infância e a criança.

Sabemos que o cerne das discussões sobre a infância, principalmente durante o século XX, tem se construído pautado na perspectiva biologizante, sobretudo com o surgimento de uma psicologia do desenvolvimento, que rotula as crianças

como seres biopsicológicos. Aqui a infância é tida como uma fase do desenvolvimento e as crianças, como seres incompletos que necessitam atingir um certo grau de maturação para passar a um outro estágio do desenvolvimento (MORIYÓN, 2010).

Sarmiento e Gouvêa (2009) argumentam que essa perspectiva fundamentou diversas pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais, mas ressaltam que, ao longo desses anos, as crianças pareciam que não exerciam o papel de atores sociais, capazes de produzir cultura. Por outro lado, os autores afirmam que o campo dos estudos da infância está progredindo e tem se configurado como um campo interdisciplinar, ampliando e renovando a maneira de abordar a infância. O que também está mudando é o olhar para as crianças, que passam a serem vistas “[...] como membros ativos da sociedade e como sujeitos das instituições modernas em que participam (a escola, família, espaços de lazer, etc.)” (SARMENTO; GOUVÊA, 2009, p. 9).

Em nossa compreensão, a criança deve ser concebida como um ser ativo e produtor de cultura, conforme preconiza a Sociologia da Infância. Isto significa, antes de tudo, termos a infância como uma alteridade. Sarmiento (2005, p. 372) discute que a:

[...] alteridade da infância constitui um elemento de referência do real que se centra numa análise concreta das crianças como atores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência.

A partir de nossa compreensão, cremos que o autor traz como proposta refletir com a infância, o que significa estar em conformidade com a realidade vivenciada pela própria criança, de modo que ela possa se expressar e falar sobre si mesma. Isso nos coloca diante do olhar da criança sobre seu mundo e seu modo de viver, diferentemente de um pensamento construído como uma interpretação a partir do olhar do adulto sobre o mundo infantil. Vale ressaltar que esse olhar do adulto já se encontra moldado pelos saberes vigentes, oriundos principalmente da ciência moderna, que compartimentaliza a criança para estudá-la e compreende a infância como um estágio transitório do desenvolvimento (MORIYÓN, 2010; SARMENTO; GOUVÊA, 2009).

A perspectiva da alteridade discutida por Larrosa (2015a) nos fala de algo parecido. Segundo o autor, a infância como um outro não se trata de algo objetivável, ela se encontra distante do que já apreendemos por meio de nossos saberes científicos. Essa maneira que já conhecemos de conceber a infância fixa em sua imagem a incompletude, a falta. Assim, temos uma criança concreta destituída de sua voz, incapaz e desigual do adulto. Rompendo com esse pensamento, Larrosa (2015a, p. 186) esclarece que:

[...] a infância [como alteridade] nunca é o que sabemos (é o outro dos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos

(é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita o nosso poder e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem nossa língua.

É, portanto, uma infância que fala a sua verdade, mas não é ouvida; que pronuncia palavras não compreendidas e pensa o que nós, adultos, não estamos acostumados a pensar. Podemos pensar que se trata de uma criança como um “ser-no-mundo” que interage com outras crianças, com adultos e com o próprio ambiente no qual está inserida, elaborando sua compreensão de mundo de um modo distinto daquela do adulto. Ou seja, é a própria experiência da criança na existência mundana, experiência da qual estamos alheios, pois nos tornamos adultos e, segundo Ribeiro (2015), o modo de ser adulto parece estar relacionado com o enrijecimento e o distanciamento da criança que já fomos, o que torna o mundo infantil estranho para a nossa compreensão.

Continuando com Larrosa, temos que tampouco a infância se trata de um projeto futuro de humanidade que os adultos utilizam como fonte para a realização de suas expectativas sobre o mundo e o futuro. Trata-se, na realidade, de um outro que nasce entre nós. Em termos de ser um outro, a criança:

[...] é sempre algo diferente da materialização de um desejo, da satisfação de uma necessidade, do cumprimento de um desejo, do complemento de uma carência ou do reaparecimento de uma perda. É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela. É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos. (LARROSA, 2015a, p. 187).

A infância, portanto, não está no futuro, devendo ser valorizada hoje, sem desejos ou expectativas sobre ela. Assim, compreendemos essa criança concebida como uma alteridade concreta, distinta do adulto, mas não mais desigual deste (CYSNE; FROTA, 2017). Há nesse modo de concebê-la algo de ressaltar suas capacidades e potencialidades, de destacar seu protagonismo no meio social em que se encontra, de ouvi-la e de aprender com ela. Mas como podemos aprender com as crianças? Como as crianças podem nos ensinar sobre elas próprias?

Reflexões sobre a narrativa, a experiência e a informação

Acreditamos que a narrativa pode ser uma forma para ouvirmos as crianças e aprendermos com elas. Porém, antes de entrar nessa discussão, buscamos inicialmente refletir acerca da narrativa, da experiência e da informação. Caminhamos com Walter Benjamin, já que em seus escritos encontramos subsídios teóricos para o caminho que desejamos trilhar. Crítico do projeto da modernidade, o autor traz ele-

mentos que nos permitem refletir sobre a arte de narrar em seu texto *O narrador*.

Para Benjamin (1987), a arte de narrar está essencialmente relacionada com a capacidade de trocar experiências, porém pouca experiência tem sido trocada, e o autor afirma que há um aumento no número de pessoas que não sabem narrar. A esse fato ele atribui a desvalorização da experiência em decorrência da propagação da informação. Esta, por ser efêmera, “[...] só tem valor no momento em que é nova” (BENJAMIN, 1987, p. 204), além disso, deve trazer consigo a explicação para o fato que se apresenta. Em outras palavras, a informação vive no momento e é nesse mesmo momento que ela precisa se explicar sem perder tempo, pois logo deixa de ser nova e perde sua importância. Como poderia, então, haver espaço para a experiência e a narrativa diante da fugacidade da informação?

Parece que, assim como a informação, tudo o que demonstra certo imediatismo pertence ao movimento apreendido na modernidade, já bastante criticado por Benjamin e outros autores. No que se refere ao ser humano, Frota (2010, p. 5) afirma que “[...] a modernidade predispõe o homem a buscar a distração, a informação, o distanciamento de si mesmo. Assim, muito do que se troca no cotidiano diz respeito aos outros, e não à própria pessoa [...]”. Desse modo, muitas de nossas ações cotidianas, como, por exemplo, fazer as refeições, tomar banho e trabalhar, são vivenciadas de maneira automática, ou seja, temos horário para acordar, para comer, para trabalhar; apressamo-nos para cumprir toda essa rotina e não temos tempo para vivenciar o acontecimento em nos-

sas vidas, tornamo-nos autômatos nos tempos da técnica; é nisso que acreditamos.

Com essa mesma linha de pensamento, ao refletir sobre o homem, Larrosa (2015b, p. 19) o chama de “sujeito da informação” por ele consumir insaciavelmente a informação, a novidade, por estar continuamente em busca de estímulo. Com isso, o sujeito da informação, que é o próprio sujeito moderno, encontra-se distante da experiência, pois tudo lhe passa, mas nada lhe acontece. Poderia esse sujeito ser um narrador? Acreditamos que, na realidade, o sujeito moderno é ausente de narrativa por não ter a capacidade de viver a experiência, por não ser atravessado pelo acontecimento; logo, por não ter em si a experiência, não é capaz de trocá-la.

Por sua vez, a experiência está na ordem do vivido, do que é vivenciado e nos atravessa; representa aquilo que é capaz de nos tocar e de nos transformar, acredita Larrosa (2015b). Em suas palavras: “[...] a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme [...]” (LARROSA, 2015b, p. 13). Essa experiência parece ser a origem e o sustentáculo da vida; em nossa compreensão, a vida é a própria experiência nessa existência. Ou melhor, como Larrosa (2015b, p. 74) nos esclarece:

A vida, como experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la.

Essa vida vivida e experienciada é a matéria-prima para a narrativa. Dito de outro modo, temos, de acordo com Benjamin (1987), que a experiência é a fonte da narrativa, pois somente aquela é passada de pessoa a pessoa. Assim como podemos pensar que a experiência vai de encontro ao movimento frenético da modernidade, necessitando de um outro tempo para que seja um acontecimento que nos atravessa e conseqüentemente seja passado para o outro, a narrativa opõe-se à informação e, como discute o autor, configura-se como uma forma artesanal de comunicação.

Isto decorre do fato de a narrativa não estar a serviço da simples transmissão de algo como uma mera informação. Pelo contrário, a narrativa se propõe a um mergulho profundo na vida do narrador para extrair de sua experiência a coisa que ele irá narrar, como nos mostra Benjamin (1987, p. 201): “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Desse modo, inferimos que na narrativa estão presentes as marcas do narrador, marcas de seu modo singular de “estar-no-mundo”.

A singularidade do narrador está relacionada com a sua experiência, visto que sua experiência é única, singular, não se repete da mesma maneira em outra pessoa, assim ele pode ser pensado como um “sujeito da experiência” (LARROSA, 2015b). Este tem espaço para o acontecimento, pois seu modo de estar no mundo se relaciona com sua receptividade, disponibilidade e abertura. É aquele que coloca em jogo sua sensibilidade e vulnerabilidade e se permite afetar com o que lhe acontece. Com isso, ele acumula sabedoria em sua experiência.

Frota (2010, p. 5) discute que a sabedoria do narrador decorre de uma lógica diferente da existente no pensamento intelectual e traz elementos universais, como ela mesma nos diz:

Sua sabedoria [do narrador] decorre da porta que se abre à memória involuntária, que se encontra ligada à experiência, à linguagem poética, conseguindo romper com a visão intelectual e consciente, autônoma e adaptada da modernidade, sendo, assim, capaz de trazer consigo elementos universais. Traz elementos rejuvenescedores, que aparecem independentemente do esforço intelectual.

Compreendemos que essa sabedoria do narrador se encontra nas sutilezas que estão presentes no cotidiano e que nos passam despercebidas muitas vezes, ou melhor, a sabedoria se encontra nos elementos que compõem a singularidade com a qual o narrador vivencia sua experiência de vida. Estamos falando de uma sabedoria que se opõe ao conhecimento científico e que se aproxima do sutil e do sensível, isto é, uma sabedoria retirada da experiência. Portanto, é essa a sabedoria presente na narrativa e que é transmitida ao outro que ouve.

Chegamos a um elemento de suma importância na narrativa: o ouvinte. O narrador, ao contar sua experiência, tem presente o ouvinte. Cremos que este também seja um sujeito da experiência que é capaz de se deixar atravessar pela narrativa ouvida. Benjamin (1987, p. 205) acredita que, “[...] quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido”. Ao ser atravessado

pela narrativa, o ouvinte é capaz de contar a história que ouviu, deixando de ser ouvinte e passando posteriormente a ser um narrador. Essa é a experiência narrativa proposta por Benjamin e se constitui em um momento importante de troca de experiências entre o par narrador/ouvinte, em que o entrelaçamento dessas experiências pessoais irá compor uma nova história a ser narrada, reflete Araújo (2002). Nesse jogo de troca de experiências, a narrativa é tecida. É no espaço de troca que ela se conserva e que resiste à informação, sendo difundida pelo outro que a ouviu e que se tornou também um narrador.

A arte de narrar, tal como discutida primordialmente por Benjamin (1987), subverte a lógica do projeto da modernidade ao mesmo tempo que se encontra em vias de desaparecimento na contemporaneidade. Porém, acreditamos que, enquanto houver pessoas capazes de se deixar afetar, ou seja, sujeitos da experiência, haverá uma história a ser contada e a ser ouvida, sendo transmitida para um outro. Assim, os fios da narrativa continuarão a ser tecidos. Para continuarmos em nossa reflexão, queremos destacar as crianças como esses sujeitos da experiência, com as quais podemos aprender sobre a infância.

Narrativa e experiência: caminhos possíveis para a compreensão do mundo infantil

Pensar na criança como sujeito da experiência significa refletir a partir de sua completude, de sua inteireza, ressaltando sobretudo sua alteridade. Essa criança está presente

em sua brincadeira, em sua maneira de se relacionar com as pessoas e com o mundo. Ela se dedica com paixão ao que está fazendo, é uma “[...] criança apaixonada, intensa por estar presente, que afeta e é afetada. Que é curiosa, mas não busca estar informada, pois sua busca é pela experiência” (CYSNE, 2016). Falamos, portanto, de uma criança que exerce seu protagonismo, que apresenta capacidade de se expressar, que possui sensibilidade e se deixa afetar, sendo capaz de afetar o outro. Diante desse pensamento, acreditamos que a criança seja um narrador, nos termos discutidos por Benjamin (1987), e com a qual podemos aprender sobre o universo infantil.

Leite (2008), ao apresentar sua pesquisa com crianças, parte da concepção de criança como um ser capaz, competente, ativo e cidadão. Ela discorre acerca dos espaços de narrativa, sendo estes lugares que possibilitam a expressão das múltiplas linguagens da criança. Para a autora, criar “[...] um espaço de narrativa é compreender o papel do outro na construção de significados; é entender [sua] linguagem [...]” (LEITE, 2008, p. 129). Acreditamos que esse é um espaço que ressalta a alteridade da criança. Por outro lado, compreender sua linguagem significa considerar a espontaneidade, a irreverência, as brincadeiras e as transgressões contidas em suas narrativas, mas não somente isso. A autora nos lembra de que essas expressões se encontram inseridas em diferentes contextos étnicos, sociais, religiosos, etc., ou seja, não se trata de uma compreensão padronizada, mas de destacar a singularidade desses sujeitos, que se encontram atravessados por tais contextos.

Concordamos com esse pensamento e acreditamos que a narrativa com crianças não se trata apenas da narra-

tiva que se vale da linguagem verbal, mas inclui outras linguagens com a finalidade de propiciar sua expressão. Leite (2008), por exemplo, afirma que a linguagem usada no espaço de narrativa, criado por ela, perpassa as linguagens verbal, corporal, gráfica, teatral, dentre outras. Desse modo, além de facilitar a expressão, possibilita que a imaginação se faça presente nesse espaço. Comprendemos que o objetivo é ampliar as possibilidades das formas expressivas das crianças. Mas qual é o intuito de favorecer essa expressão?

Encontramos resposta para esse questionamento nas palavras da autora: “[...] entendemos que as crianças, ao se expressarem, retratam não apenas o vivido por elas, mas o vivido por outros e, ainda, seu imaginário acerca das temáticas propostas” (LEITE, 2008, p. 129). Na mesma linha de pensamento, Pinheiro e Goldberg (2017, p. 144), ao argumentarem a respeito do uso da arte como recurso em pesquisa com crianças, acreditam que “[...] é no processo expressivo e simbólico que a criança elabora suas narrativas e, portanto, dá sentido e significado às suas vivências e experiências, revelando para nós muito mais do que, muitas vezes, podemos e conseguimos acessar”. Assim, quanto mais expandirmos as possibilidades expressivas, mais poderemos acessar, através das narrativas construídas, os modos de “ser-e-estar-no-mundo” das crianças.

Complementando essas ideias, Duarte Júnior (2002, p. 112) nos diz que “[...] é através da atividade artística que a criança organiza o sentido de suas experiências, articulando e integrando num todo significativo”. Ou seja, podemos ampliar nossa compreensão acerca das relações que elas estabelecem com seus pares e com os adultos, de seus pensamentos

e sentimentos, bem como dos significados que atribuem às suas vivências cotidianas. É um momento fértil para aprendermos com elas a partir de seu olhar.

Nesse contexto das produções artísticas, o desenho desponta como uma linguagem extremamente significativa, por reunir – em boa parte das vezes, para aquele adulto que interage e está interessado no que a criança quer dizer/ mostrar – narrativa gráfica e oral, expressando os sentidos e significados das experiências vividas pelas crianças. Sarmiento (2011, p. 40) nos coloca que os desenhos são mais do que processos biopsicológicos do desenvolvimento da criança. Eles se constituem de um processo pelo qual perpassam a interpretação, a inteligibilidade do mundo, dessa forma “[...] os desenhos são, de algum modo, formas de exploração do real e processos constitutivos da sua compreensão”.

Entretanto, de nada adianta ampliar os recursos para que as crianças expressem suas narrativas se nós, adultos, não nos dispusermos a ouvi-las de um outro ponto: distante de nossa visão adultocêntrica. Acreditamos que essa compreensão do mundo infantil perpassa pela dimensão do encontro com esse outro. Nesse encontro, Pinheiro e Goldberg (2017, p. 145) afirmam que “[...] é preciso dar atenção consciente às crianças, dialogar e ouvir o que elas têm a contar, como percebem o mundo e como se veem nesse mundo [...]”. As autoras ainda acrescentam que “[...] escutar sensivelmente a criança, dar espaço para que ela se expresse, para que represente, fale, grite, é criar oportunidades para quem se manteve calado por tanto tempo, por ser considerado incapaz ou menos importante” (PINHEIRO; GOLDBERG, 2017, p. 145). Trata-se, portanto, de dissolver as barreiras formais

do conhecimento científico para um diálogo sensível e mais inteiro entre dois distintos, porém não desiguais.

Considerações finais

Procuramos discutir acerca da visão de infância e de criança conforme as visões trazidas pela Filosofia da Educação e da Sociologia da Infância. A alteridade da infância se propõe a ser algo distante de nossa compreensão científica, tal como veio se construindo ao longo das muitas décadas de pesquisa *sobre* as crianças. Porém, novos caminhos estão aparecendo a partir de estudos que buscam desvelar o mundo infantil a partir da voz das próprias crianças. Este é um início para a mudança e a visibilidade da infância.

A narrativa, como discutida por Walter Benjamin, tal como compreendemos, propõe-se a ser uma rota alternativa nesse caminhar junto com as crianças. Dizemos juntos por não se tratar de se falar sobre elas, mas de considerar sua experiência infantil. É deste local, o da experiência, que acreditamos que a criança retira os elementos que irão compor sua narrativa, seja através da linguagem verbal, corporal, artística, etc. Suas narrativas, impregnadas de vivências, imaginação e elementos subjetivos, dão-nos subsídios para refletirmos e compreendermos seu universo. Em contrapartida, acreditamos que o adulto necessita exercitar sua condição de abertura para olhar esse mundo com olhos de novidade, de descoberta, de criatividade. É deste local, do encontro do adulto com uma criança, que acreditamos podermos aprender com as crianças através de suas narrativas.

Referências

ARAÚJO, M. G. C. Subjetividade, crise e narratividade. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 79-91, 2002.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1.

CYSNE, J. B. *Entre a Filosofia e a Poesia: um dedo de prosa sobre a infância*. 2016. 42 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Programa de Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CYSNE, J. B.; FROTA, A. M. M. C. Tecendo fios da infância com a Filosofia da Educação, a gestalt-terapia e a poesia de Manoel de Barros. *Revista Nufen: Phenomenology and Interdisciplinarity*, Belém, v. 9, n. 3, p. 38-56, 2017.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FROTA, A. M. M. C. O rigor na pesquisa fenomenológica de orientação heideggeriana. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 4., 2010, Rio Claro. *Anais...* Rio Claro: Sipeq, 2010. p. 1-8.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

MORIYÓN, F. G. A infância, um território fronteiro. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 141-151.

PINHEIRO, A. A. A.; GOLDBERG, L. G. “O abandono me protege”: da pesquisa com crianças em acolhimento institucional. In: OLINDA, E. M. B.; GOLDBERG, L. G. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica em educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 137-154.

RIBEIRO, W. *O que fizemos (continuamos a fazer) das crianças que um dia fomos?* Brasília, DF: Thesaurus, 2015.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAPÍTULO 12

CRIANÇAS E INFÂNCIAS: MODOS DE VER, DE SER E DE VIVER

Silvana Mendes Sabino Soares

Meirilene dos Santos Araújo Barbosa

Ana Paula de Medeiros Ribeiro

Só na espera tranquila do que não sabemos e na acolhida serena do que não temos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos nos deixar transformar pela vontade que cada nascimento traz consigo. (LARROSA, 2013).

Introdução

Crianças são pessoas com potencialidades, especificidades, possuidoras de um modo próprio de perceber o mundo, as coisas que dele fazem parte e as relações que nele acontecem, sejam no ambiente natural e/ou social, sejam na interação entre os dois. Com seu olhar singular, tentam apreender o que acontece à sua volta, agindo, interagindo e, por isso, produzindo cultura. O olhar atento para o nascimento e para a vivência das crianças ao longo de suas infâncias e de seus diferentes jeitos de ser pode nos afetar, pode nos transformar, pode nos fazer outros de nós mesmos.

Neste texto, discutimos sucintamente sobre as contribuições de algumas ciências em busca de diferentes modos de conceber a criança e a infância. Nessa intenção, fazemos um passeio por territórios diversos, incluindo os legais, psicológicos, pedagógicos, históricos, antropológicos, sociológicos e filosóficos. Neste percurso, buscamos ampliar nossa compreensão a fim de descortinar o olhar, por vezes cristalizado, lançado às crianças e às suas infâncias.

Vale destacar, entretanto, que, diante da complexidade de cada um desses campos de conhecimento sobre as infâncias, as abordagens aqui empreendidas são de caráter panorâmico, em virtude do dimensionamento permitido por este escrito.

Entre concepções e reflexões

No intuito de discutir diferentes concepções de criança e infância, realizamos inicialmente uma consulta aos documentos legais. A Constituição Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988, no artigo 227, institui 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.

Como lei, a Carta Magna do povo brasileiro estabelece os responsáveis pela garantia dos direitos da criança, respectivamente, família, sociedade e Estado, cabendo a cada uma dessas instituições papéis específicos nessa garantia. O documento, entretanto, não explicita a concepção de criança por ele entendida, porém é possível inferir que se trata de um sujeito de direitos.

É no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990, contudo, que podemos verificar uma designação de criança, expressa no artigo 3º, qual seja: “[...] a pessoa até 12 anos de idade incompletos [...]”, estabelecido nessa lei um critério puramente cronológico para o conceito. O artigo 6º deixa claro que, na interpretação da lei, devemos considerar “[...] a condição peculiar da criança e do adolescente como *pessoa em desenvolvimento*”. Essa menção é reiterada no artigo 15, ao estabelecer que “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como *pessoas humanas em processo de desenvolvimento* e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos nas constituições e nas leis” (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Outro documento oficial em que podemos encontrar referência à criança é na Resolução n. 5 do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Nesse documento, em seu artigo 4º, a criança é concebida como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja,

aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Muito embora não se refira ao aspecto cronológico, o documento destina-se à Educação Infantil, expressa na vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 2017).

Seguindo a busca, recorreremos, além dos mencionados, ao documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil*¹ (BRASIL, 2009b), pois ele traz uma noção ampliada do conceito de criança e de infância, aproximando-se das intenções deste escrito. Em seu texto, concebe as crianças como “[...] seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis” (BRASIL, 2009b, p. 22). Além disso, coloca as infâncias como a forma bem peculiar de conceber, produzir e legitimar as experiências vivenciadas pelas crianças e explica a razão da utilização do termo “infâncias” no plural, “[...] pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas às mesmas experiências” (BRASIL, 2009b, p. 22).

Conforme Castro (2013, p. 18), “[...] as definições sobre o que é ser criança permanecem até hoje atreladas à ló-

1 Projeto de cooperação técnica entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil.

gica evolutiva/diferencialista do curso da vida humana, principalmente se considerarmos seus usos no campo do direito e da educação”, como é o caso das leis mencionadas. Por outro lado, parece pairar, no inconsciente coletivo, a noção do que vem a ser criança, não necessitando, assim, de esclarecimentos mais explícitos. Pessoa pequena, de pouca idade, indefesa ou filhote seriam concepções correntes na sociedade, culturalmente construídas e reproduzidas.

Essa forma de conceber a criança e a infância é fortemente marcada pelas diferenças, tomando o adulto como referencial no ápice do desenvolvimento humano, portanto dotado de todas as capacidades necessárias para a vida, e, estendendo-se por um período maior de tempo, considerando a condição de conservar-se linearmente em todas as fases da vida humana.

Desse modo, a fim de trazer à vista mais especificidades acerca do termo, consultamos também um dicionário² do vernáculo português, de onde extraímos “menino ou menina que está no período da infância, entre o nascimento e a puberdade”. O significado encontrado corrobora o do ECA, uma vez que a puberdade é marcada pela idade aproximada dos 12 anos. Infância, puberdade, idade adulta e velhice correspondem a categorias geracionais componentes do ciclo de vida do ser humano, situadas em períodos de idade e marcadas por diferenças físicas substanciais relativas à condição biológica da pessoa.

As categorias geracionais correspondem a marcadores que são impostos culturalmente, estabelecidos por uma sociedade para atender a um modo de vida que não necessa-

2 Definição extraída do termo “criança” do *Dicionário on-line de português*.

riamente é o melhor para a criança. Cabe, entretanto, àqueles que concebem a vida de uma outra forma o desafio de ajudar a desconstruir marcadores que não colaboram para a emancipação humana, tampouco para a construção pessoal, que é única para cada ser humano. Tal construção carrega o desafio de construir-se, individual e coletivamente, considerando a cultura, a vida em sociedade, ou seja, ao mesmo tempo que o sujeito se constrói, em particular, colabora na construção de uma coletividade e tem com ela similaridades e diversidades, uma vez que dela participa ativamente.

É(São) possível(is) outra(s) forma(s) de conceber a infância e a criança? Superar ou transformar a concepção já sabida, expressa nas leis, nos documentos oficiais e em boa parte da literatura norteadora de estudos sobre criança? Infância e criança persistem ainda indefinidas ou impossíveis de definir sob o ponto de vista da própria infância, por ser algo que se constitui na medida em que acontece. É exequível abrir-se a novas perspectivas mediante outros campos do saber?

Entre olhares e possibilidades

Compreender a criança como potente e competente dentro da sua condição de ser humano e propiciar-lhe a ampliação de suas possibilidades de conhecer o mundo, com vistas a relacionar-se com ele e com tudo que nele há, de forma a descobrir suas possibilidades e potencialidades de participação na cultura, é condição primordial para reconhecer o lugar que lhe é justo e próprio.

Segundo Castro (2013, p. 19-20, grifos da autora):

A construção da competência da criança está atravessada por uma concepção modelar de sujeito individualizado, concebido como separado e independente dos demais, guiado pela razão e centrado em si como ator que pode decidir e escolher este perfil subjetivo dominante que tem marcado os estudos da sociologia da infância. Enquanto que a Psicologia do Desenvolvimento fez da diferença entre adulto e criança a falta que caracteriza essa última, parece que a nova Sociologia da Infância tenta minimizar a diferença para fazer de adultos e crianças *igualmente competentes na sua aquiescência ao sistema*. Neste sentido, a subjetividade da criança estaria tão apta como a do adulto a responder *adequadamente* às demandas da sociedade – sendo, por esta razão, considerada ‘competente’.

Castro (2013, p. 23) afirma, ademais, que, “[...] por via da infância, é possível recuperar o que se perde ao se tornar adulto; é, então, através dela que se pode recuperar a potência inicial da ação criadora e inventiva”. Essa possibilidade defendida por Castro (2013) remete-nos e encoraja-nos à busca de diferentes formas de olhar para as crianças e suas infâncias e de com elas reconstruir também a nós mesmos. Nessa busca, que também é um convite, muitas áreas do conhecimento têm aceitado o desafio de repensar a(s) infância(s) ou de se repensar com base na(s) infância(s).

Muitas são as áreas do conhecimento que olham as crianças e suas infâncias. Mediante essas suas formas de ver, essas fontes plurais por vezes convergem, por vezes divergem, mas sempre podem contribuir para a construção ou reconstrução, ou até transformação, de nosso próprio olhar, ampliando nossas possibilidades não apenas de ver, mas também de ser e de viver a(s) infância(s).

A Psicologia, especialmente a do desenvolvimento, é uma área da ciência que atenta para as formas como o homem constrói seu conhecimento desde a infância. Essa ciência acabou por influenciar diversas outras áreas do conhecimento sobre a maneira de perceber a criança. Vasconcelos (2008, p. 77) pontua que “[...] a infância está no centro do pensamento da psicologia há mais de um século. Muitos foram os caminhos e, portanto, também os descaminhos e erros cometidos nessa trajetória [...]”.

Podemos afirmar, por meio dos estudos da Psicologia, que existem três diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano: *o inatismo*, que valoriza os fatores genéticos e biológicos; *o ambientalismo*, que atribui ao ambiente a constituição das características humanas; e *o interacionismo*, que valoriza as interações do homem com o meio. No interacionismo é ainda possível distinguir duas correntes teóricas: a construtivista, de Jean Piaget, e a sócio-histórica, de Lev Vygotsky e Henry Wallon (BRASIL, 2005).

As contribuições desses estudos têm seu grande valor, seja no contexto histórico, social, educacional, dentre muitos outros. Sua influência, especialmente no que se refere às concepções interacionistas, são atualmente foco de discussões na formação de professores, seja ela inicial, seja

continuada. Vasconcelos (2008, p. 76) assevera que, mediante esses estudos, “[...] a criança é vista como ser ativo e interativo que vai construindo formas singulares de conhecer [...]”. No entanto, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p. 13), “[...] a persistência de um fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação [...] persiste não por falta de pensamento ou propostas alternativas”.

As autoras levam-nos, então, a refletir que há muitos conhecimentos construídos sobre as crianças, mas como conseguimos significá-los em nossos contextos? Como os vivenciamos de fato? Como lidamos com essas “verdades”? Vasconcelos (2008, p. 62) provoca, então, que a Psicologia “[...] deixe de falar das/sobre as crianças e comece a falar com as crianças”. Ponderadamente alerta que:

[...] enquanto estudiosos da infância, precisamos construir novos patamares complementares de compreensão, pois, quando os paradigmas disputam entre si a hegemonia do conhecimento das peculiaridades da infância, são as crianças que perdem e com elas perdemos todos nós como sociedade. (VASCONCELOS, 2008, p. 78).

A Pedagogia, por ser a ciência responsável pela educação de crianças e jovens, estuda os problemas relacionados com o seu desenvolvimento como um todo. Para tanto, carrega consigo um conjunto de métodos que assegura a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar. Conforme Arroyo (2008), essa

ciência encontra a infância com seus imaginários e verdades prévias, que condicionam seus saberes e fazeres pedagógicos. As experiências e as verdades da infância e da Pedagogia, por vezes, não trilharam os mesmos caminhos, tampouco se alimentam mutuamente. Com efeito, “[...] as verdades prévias com que a pedagogia se aproximou da infância alimentaram mais seu pensamento do que as experiências da infância” (ARROYO, 2008, p. 119).

Essas verdades vêm a ser questionadas quando o protagonismo da infância as interroga. Desse modo, impulsiona aquela ciência a se rever, repensar sua forma e refazer-se para dar conta de sujeitos que reclamam seu lugar na conjuntura social tão acostumada a invisibilizá-los. Por conseguinte, outras ciências que sempre dialogaram com a Pedagogia e estão na base de sua configuração vêm modificando seus modos de ver a criança, tentando garantir-lhe visibilidade e espaço, vez e voz.

No diálogo com essas ciências que interrogam o aprender humano, o pensamento pedagógico tem a possibilidade de se enriquecer, porém, ao fechar-se para ele, empobrece-se e cai na teia do didatismo, o que gera um descompasso com as vivências e o modo de viver das crianças, imprimindo ao fazer a lógica centrada no adulto (ARROYO, 2008). A Pedagogia entende-se como um saber educativo, faz parte da produção sociocultural do ser humano. Envolve a educação, processos gerenciais, formação de valores, comportamentos e saberes, sensibilidades e emoções, identidades e culturas, com a finalidade de formar o sujeito sociocultural civilizado. Mas quem é esse sujeito e a serviço de que está essa formação?

Por meio do ensino e da educação, os processos gerenciais e didáticos ocultaram a dimensão própria da infância.

Nesse sentido, “[...] a infância civilizada passa a ser valorizada como possibilidade do projeto de civilização através do adulto civilizado. Não valorizada em função da própria infância” (ARROYO, 2008, p. 124).

O diálogo seria fecundo se a Pedagogia se deixasse interrogar pelas verdades que as ciências lhe oferecem sobre as diversas categorias geracionais e sua construção histórica e se as ciências se deixassem interrogar pelas experiências que a Pedagogia acumula sobre os sujeitos que perpassam por essas categorias, mas sobretudo se ambas escutassem e interpretassem as verdades que os diversos sujeitos coletivos que experimentam esses tempos geracionais trazem sobre si mesmos, sobre as pedagogias e sobre as ciências (ARROYO, 2008).

Um olhar na história da infância leva-nos à pesquisa de Philippe Ariès sobre a criança e a vida familiar no Antigo Regime da França. Seu estudo, apoiado na iconografia, defendia que a particularidade infantil inexistia no período medieval e que, portanto, o sentimento de infância seria uma construção social ocorrida a partir do século XIX no Ocidente. Entretanto, pesquisas realizadas depois desse trabalho apontaram elementos novos para se “[...] interpretar a condição das crianças no passado e as formas como os adultos se relacionavam com elas” (KUHLMANN JÚNIOR, 2012, p. 21). Sobre a tese central de Ariès, Kohan (2011, p. 22) afirma:

Concordamos em que o sentimento de infância que temos hoje, em boa parte herdado da modernidade, não existia como tal antes desse momento histórico. Porém, [...] permi-

te também colocar em questão o fato de que não existia qualquer sentimento de infância antes da modernidade. O que se inventa, diremos com Ariès, não é a infância, mas uma infância, a moderna.

Em suas pesquisas, Kuhlmann Júnior (2012) realizou buscas de imagens das crianças na História e encontrou, nos registros de museus e acervos de artes, diversas obras em que são mostradas crianças em variadas situações, demonstrando, assim, haver lugares para elas em diferentes sociedades e tempos. Dessa forma, defende que “[...] a consciência da particularidade infantil pode ser identificada desde a Antiguidade e nas mais diversas culturas” (KUHLMANN JÚNIOR, 2012, p. 29). Com essa constatação, sugere que as crianças precisam ser compreendidas dentro das relações em que vivem, dados os seus grupos socioculturais.

Esse olhar converge para a ideia da criança produtora de cultura, que guarda singularidades em relação ao adulto, diferenças, para Cohn (2005, p. 34), não quantitativas, uma vez que “[...] os significados elaborados pelas crianças são qualitativamente diferentes dos adultos, sem por isso serem menos elaborados ou errôneos e parciais”. Conforme a referida estudiosa, as crianças, além de serem produzidas pela cultura, também são dela produtoras em coparticipação com o adulto, pois:

[...] elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem nem podem ser

reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto [...] os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Negá-los seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil sob o custo de cunhar uma nova, e dessa vez irreduzível, cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundos incommunicáveis. (COHN, 2005, p. 35).

As incursões antropológicas ao estudar outras sociedades e culturas contribuem sobremaneira para um olhar direcionado à criança, situada em seus contextos, compreendendo que ela assume diferentes concepções de acordo com o lugar, a sociedade, as relações, enfim, a cultura de que faz parte. A cultura, para além de crenças ou valores que possui, é forjada por uma lógica própria, particular, um sistema simbólico de que os atores sociais lançam mão a fim de dar sentido às experiências.

Desse modo, os estudos antropológicos da criança alertam que, se queremos saber quem ela é, torna-se indispensável soltar as amarras do desenvolvimento apenas e redirecionar o entendimento sobre a criança e seu universo mediante seu próprio ponto de vista. Para tanto, “[...] precisamos nos desvencilhar das imagens preconcebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam” (COHN, 2005, p. 8).

Compreendendo que a infância é “[...] um modo particular, e não universal, de pensar a criança” (COHN, 2005,

p. 21), a autora aposta numa antropologia da criança, com o objetivo de apreender as diferenças existentes nas concepções de crianças em contextos distintos, outras culturas e sociedades. Entretanto, “[...] a concepção de pessoa humana e de sua construção pode ser imprescindível para entender como se compreende e vivencia o período da vida em que se é criança” (COHN, 2005, p. 22). Por meio de estudos etnográficos, é possível ampliar o conhecimento e perceber, por exemplo, como vive a criança no meio social, quando acaba a infância e o que é ser criança, buscando, assim, as particularidades socioculturais.

Ser criança não é, nesse sentido, apenas viver uma fase de preparação ou de treino para a vida adulta, é, sim, ser atuante, interagir ativamente com todos os que fazem parte da sociedade em que vive, adultos e crianças, como elemento importante nas tramas sociais, uma vez que “[...] a criança não é apenas alocada em um sistema de relações que é anterior a ela e reproduzido eternamente, mas atua para o estabelecimento e a efetivação de algumas das relações sociais dentre aquelas que o sistema lhe abre e possibilita” (COHN, 2005, p. 28). Essas relações sociais que se dão na infância têm um sentido dentro do universo social, que, segundo a antropóloga, valem para a vida toda, dadas as condições de construção e significado a que estão sujeitas.

Na Sociologia, Manuel Sarmiento afirma ser recente o interesse histórico pela infância em virtude da ausência da problematização do conceito na construção científica da ontologia social. A falta de uma conceituação estaria relacionada, de modo correlato, à não visibilidade social das crianças em diversos contextos. Para ele, a “[...] infância é o

ser ‘em devir’ e nessa transitoriedade anulou-se por demasiado tempo a complexidade da realidade social das crianças” (SARMENTO, 2007, p. 26).

Nesse sentido, historicamente foi-se constituindo um conceito de criança e de infância de modo bem variado, atrelado aos modelos socioculturais vigentes. Baseando-se muito mais no referencial adulto, a concepção de criança originada mostra que “[...] a distinção da infância da adultez que a modernidade ocidental produziu não corresponde a uma só ideia de infância, nem origina uma única norma da infância” (SARMENTO, 2007, p. 28).

A partir da modernidade, nascem ideias de criança, imagens sociais da infância. Essas concepções estão relacionadas a dois períodos fundamentais, definidores de imagens da criança como pré-sociológica e sociológica.

As imagens da criança pré-sociológica, em menor ou maior grau, coexistem, determinam e orientam muitas ações direcionadas às crianças, o que causa impactos em sua condição de existência. Com efeito, são identificadas: a criança má, associada à conceitualização do corpo e da natureza, que necessita de controle; a criança inocente, fundada no mito de uma idade da pureza, inocência, beleza e bondade; a criança imanente, ligada a uma ideia de potencial desenvolvimento por meio de aquisição de razão e experiência que podem moldá-la conforme o projeto da sociedade; a criança naturalmente desenvolvida, ser natural que sofre um processo de maturação desenvolvido em etapas; e a criança inconsciente, vista como um preditor do futuro mais do que como um ser humano completo (SARMENTO, 2007). Já as imagens da criança sociológica são entendidas como:

[...] produções contemporâneas e resultam de um juízo interpretativo das crianças a partir de propostas teóricas das ciências sociais. Constituem de fato processos de reinterpretação das representações anteriormente formuladas, com revisão do seu fundamento pela compreensão da categoria geracional. (SARMENTO, 2007, p. 29).

Essas imagens sociais da infância não são, segundo Sarmiento (2007), estanques. Ao contrário, elas estão sempre se confundindo, sobrepondo-se, com vistas à interpretação concreta do modo de ser e das relações da criança no meio social, assim agem na prescrição de formas de agir e interagir com elas. Buscar outro modo de conceber a criança, a fim de com ela ter uma relação igualitária, mantendo suas singularidades e distinções, requer que “se desgarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas”, que desconstrua seus fundamentos com o fito de resgatar a infância e dar-lhe a visibilidade a que tem direito.

A complexidade dos mundos de vida das crianças [...] desafia uma ciência que parta ou se fixe em imagens. Uma ciência outra, atenta à complexidade das condições de existência das crianças, capaz de combinar os vectores da socialização (horizontal e vertical, realizada entre pares e com os adultos) com os da subjectivação, o grupo geracional na sua existência histórica concreta com a criança actor e autor da sua história singular de vida, o que é comum à infância com a diversidade das possibilidades sociais de existência, uma ciên-

cia, em suma, que resgate a voz das crianças não pode deixar de ser desconstrucionista das imagens estabelecidas e suficientemente atenta para impedir a cristalização em novas imagens redutoras. (SARMENTO, 2007, p. 45).

No mundo social, nada é natural, tudo é construído e não naturalizado, assim são as representações da criança e da infância no tempo e espaço (LENOIR, 1998). A criança produz saber, e a reflexão a ser feita é como os adultos se relacionam com esse saber produzido por uma pessoa que supostamente não tem capacidade, não tem competência para tal. A sociedade é um espaço onde coexistem diferentes interesses, campos de tensões, de resistências simbólicas e subjetivas, de representações as mais variadas. Ver de modo diferente a infância depende do ângulo escolhido e do ponto em que incidimos o olhar. A Sociologia rompe com o pensamento reducionista de fases físicas e fixas do desenvolvimento, problematiza a infância e a adolescência como categorias geracionais.

A criança é um ator social pleno, no entanto é vulnerável aos condicionantes dessa plenitude. Compreender a constituição de sua infância, levando em conta esses condicionantes e reconhecê-la como sujeito dotado de potencialidades e capacidades, sem perder de vista sua vulnerabilidade de pessoa em desenvolvimento, amplia a responsabilidade do adulto na garantia de seus direitos.

Os recentes estudos da Filosofia da Educação têm nos apresentado uma infância que questiona a Pedagogia. Kohan (2007, 2011) tem afirmado a infância e sua potência na reconstrução de nosso olhar, no ultrapassar de nossos limites. Os estudos da filosofia e infância são inspirados numa edu-

cação que favoreça a emancipação das pessoas, no convite ao pensamento e à reflexão. Nessa perspectiva, questiona-se a visão platônica de criança, que, segundo Kohan (2011, p. 19), “[...] se encontra na base de muitos discursos pedagógicos”.

Ao tratar do mito pedagógico dos gregos, Kohan (2011) nos apresenta a intencionalidade de Platão em enfrentar o problema da degradação dos jovens. De acordo com esse autor:

A chave de interpretação de Platão para explicar o problema é educativa: estes jovens se corromperam porque não receberam a atenção e o cuidado que merece quem se dedicará a governar o conjunto. Sua proposta para resolvê-lo também o é: é necessário pensar outro cuidado, outra criança, outra educação, uma experiência infantil da verdade e da justiça que preserve e cultive o que nessas naturezas há de melhor, e o ponha a serviço do bem comum. [...] A infância é um problema filosoficamente relevante enquanto se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a *pólis* atual se aproxime o mais possível da normatizada. (KOHAN, 2011, p. 28).

Pensar a educação das crianças pelo que se espera delas no futuro é, na visão de Kohan (2011), um traço platônico, no qual se retrata uma imagem da infância que ainda acompanha o pensamento educacional. Na análise desse autor, “[...] a princípio, essa visão de infância parece extraordinariamente positiva”, mas “[...] esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não afirmativa da infância [...]”. O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente” (KOHAN, 2011, p. 40).

Na perspectiva apresentada por Kohan (2011), não há preocupação com a infância que deve ser, mas com o que ela é. A infância é percebida como “[...] símbolo da afirmação, figura do novo, espaço de liberdade. A infância será uma metáfora na criação do pensamento; uma imagem de ruptura, de descontinuidade, de quebra do normal e do estabelecido” (KOHAN, 2011, p. 116).

Assim, o encontro com a infância, a aproximação entre uns e outros, cada vez desenha algo novo, pinta um quadro diferente no contexto das relações entre crianças e adultos, entre professores e alunos, entre pessoas, enfim. Pessoas que guardam peculiaridades, singularidades que se aproximam em subjetividades, em desejos de conhecer-se, descobrir-se, relacionar-se, livres das amarras do determinado, do esperado, do preexistente, lançando-se ao desafiante caminho que se abre à exploração, à descoberta.

Uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez nos reste uma imagem do encontro com o outro. Nesse sentido, não seria uma imagem *da* infância, mas uma imagem *a partir do* encontro com a infância. E isso na medida em que esse encontro não é nem apropriação, nem um mero reconhecimento em que se encontra aquele que já sabe e que já tem, mas um autêntico cara a cara com o enigma, uma verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido, o qual não pode ser reconhecido nem apropriado. [...] se o reconhecimento e a apropriação podem produzir imagens da infância segundo o modelo da verdade positiva, a experiência

do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isso é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma. (LARROSA, 2013, p. 197, grifos do autor).

Faz-se necessária uma atenção à forma como a criança experimenta seu viver, como vive a infância com suas potencialidades, bem como com as possibilidades que lhe são oferecidas. É preciso considerar o olhar das crianças sobre as experiências da infância, território desconhecido em que se encontra uma ação que pode ser diferente, que pode considerar não apenas a infância, mas as infâncias. Protagonistas de suas histórias, construtoras socioculturais em correlação com os adultos, em estado de equilíbrio entre a condição de vulnerabilidade e a potencialidade de suas ações, interações, descobertas e construções.

Considerações finais

As crianças e suas infâncias convidam-nos a reconstruir nosso olhar, nossas formas de ver o mundo e a nós próprios. Muitas áreas do conhecimento que têm buscado um novo olhar para as crianças acabam por rever a si mesmas. Assim, temos hoje a contribuição de muitos olhares que podem nos ajudar a construir uma nova ótica ou uma nova ética em relação às crianças. Precisamos, então, estar atentos ao que nossas ações cotidianas dizem de nossas escolhas teóricas, dessa criança potente e criativa. Que essas escolhas possam refletir uma educação que respeite as crianças e suas infâncias e, com elas, possamos aprender incessantemente.

Referências

ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119-140.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, 2017.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília, DF: MEC/UFRGS, 2009b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. *Coleção Proinfantil*. Livro de estudo: módulo II. Brasília, DF: MEC, 2005.

CASTRO, L. R. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DICIONÁRIO *on-line* de português. Criança. *Português on-line*, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/crianca/>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

KOHAN, W. O. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 40-61.

KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: (novos) ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JÚNIOR, M.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piroetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LENOIR, R. Objeto sociológico e problema social. In: CHAMPAGNE, P.; LENOIR, R.; MERLLIÉ, D. (Org.). *Iniciação à prática sociológica*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 59-106.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Apresentação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. Apresentação.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira e Morin, 2007. p. 25-49.

VASCONCELOS, V. M. R. Infância e psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 62-81.

CAPÍTULO 13

O CONCEITO DE AUTONOMIA EM IMMANUEL KANT E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Socorro Gomes

Hildemar Luiz Rech

Introdução

Desde o nascimento, cada criança brasileira tem seus direitos garantidos pela Constituição Federal para que se torne um cidadão consciente. Direitos que, ao longo dos últimos anos, com grandes embates, vêm se instituindo e aos poucos se materializando, primeiramente atribuindo responsabilidades para as famílias, seguidas do comprometimento das instituições de ensino em garantir esses direitos qualitativamente.

Para que as instituições possam cumprir a sua função de formar cidadãos críticos e conscientes, devem, em suas propostas pedagógicas, seguir princípios que tenham possibilidades de direcionar suas crianças para isso. Não só para formar para o futuro, mas para o presente, respeitando-se os direitos das crianças a que atendem, conhecendo as variáveis que estão nesse processo e procurando meios que contribuam e fundamentem suas práticas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) deixam claro que os princípios orienta-

dores que devem compor a proposta pedagógica de cada instituição de ensino são os princípios éticos, estéticos e políticos. Neles devem estar contidos os princípios da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades, dos direitos de cidadania, do exercício da cidadania e do respeito à ordem democrática. Através desses princípios, o que se almeja é a ampliação do conhecimento de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade.

Os “princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum” aparecem pela primeira vez na Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) n. 1, de 7 de abril de 1999, que institui as DCNEI a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino. Mas de que trata exatamente esse princípio quando traz à luz a autonomia, a responsabilidade e o respeito? O que devemos entender quando tratamos da ética na ação educativa? Onde podemos buscar os fundamentos que podem auxiliar a prática educativa no que diz respeito à ética? O que é a ética? O que se entende por autonomia e como ela se relaciona com a ética?

Quanto à ética, é a filosofia que vem auxiliar a ação educativa em geral em aspectos nos quais, muitas vezes, não está claro seu conceito no cotidiano dos educadores. No entanto, a ética, como disciplina filosófica, estuda os valores morais, as relações entre vontade e paixão, vontade e razão, as finalidades e valores da ação moral, as ideias de liberdade, dever, obrigação, responsabilidade, etc. Faz-se necessário,

portanto, perguntar por ela para que tenhamos consciência dos nossos pressupostos educacionais. A Filosofia, como fundamentadora da ação educativa, esclarece-nos sobre alguns conceitos importantes que estão presentes no cotidiano escolar. Dessa maneira, sempre que falamos da ética, vêm-nos à mente exemplos de ações que podem ser consideradas éticas ou não.

Assim, na ação educativa são sempre trazidos problemas éticos e morais que nos afetam. Precisamos, pois, definir o que é a ética e em que se diferencia da moral para que possamos compreender a qualidade das nossas ações. Podemos defini-la como:

A ciência da moral, isto é, de uma esfera do comportamento humano. Não se deve confundir aqui a teoria com o seu objeto: o mundo moral. As proposições da ética devem ter o mesmo rigor, a mesma coerência e fundamentação das proposições científicas. Ao contrário, os princípios, as normas ou os juízos de uma moral determinada não apresentam esse caráter. (VÁZQUEZ, 2000, p. 23).

Logo, a diferença é a generalidade da ética em detrimento da particularidade da moral. Desse modo, podemos compreender que uma ação moral é fundamentada pela ética. Esta é, assim, legisladora do comportamento moral dos indivíduos ou da comunidade.

O princípio ético, quando trata do respeito, da responsabilidade e da autonomia, preocupa-se com uma determinada realidade social que envolve a ação dos indivíduos,

ou seja, os valores e os objetivos da educação que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido.

Assim, a proposta central desta exposição é examinar o conceito de *autonomia* apresentado por Immanuel Kant (2011) no texto “Resposta à pergunta: que é esclarecimento?” e suas contribuições para a Educação Infantil. Iremos nos deter no princípio da *autonomia*, especificamente sobre a elaboração da *autonomia* das crianças, apresentado nas DCNEI, debatendo sobre algumas questões que julgamos importantes para a compreensão do processo de elaboração da autonomia das crianças. Complementaremos a análise trazendo à luz pontos importantes sobre os conceitos *autonomia/independência* e *autonomia/dependência*. Trataremos, assim, de alguns aspectos apontados por Anna Tardos (2016) no artigo “Autonomia e/ou dependência” com base nos estudos de Emmi Pikler e suas pesquisas com bebês. Para finalizar, debateremos sobre práticas dos educadores e sobre a importância de um agir ético para que os princípios fundamentais sejam respeitados.

Consideramos que todos esses aspectos são importantes para a elaboração da autonomia infantil. Pretendemos, enfim, desmistificar o conceito de *autonomia*, muitas vezes interpretado na linguagem cotidiana como sendo aquele em que a criança consegue adquirir e executar determinadas tarefas com independência, ou seja, sem a necessidade do outro. Para isso, usaremos o conceito de *autonomia* em Kant (1985) colocando a seguinte questão: as crianças, como seres aos quais ainda estão sendo possibilitadas experiências, possuem capacidade de agir autonomamente?

O conceito de *autonomia* kantiano

O texto “Resposta à pergunta: que é esclarecimento?” é iniciado por Kant (1985, p. 63) com a seguinte explicação: “Esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem de sua *menoridade*, da qual ele próprio é culpado”. Diante disso, propomos a seguinte interrogação: o que seria a *menoridade* em Kant e por que, segundo ele, o próprio homem é o culpado dessa *menoridade*? Não é difícil responder a essas questões quando compreendemos que, para o filósofo, a *menoridade* é “[...] a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 1985, p. 63); quando esse homem prefere permanecer na *menoridade*, mesmo de posse de seu entendimento, torna-se ele mesmo culpado, pois não toma decisões ou não tem coragem de “servir de si mesmo” sem a direção de outro. A *menoridade* trata, portanto, da falta de maturidade na tomada de decisões, sendo, nesse caso, conquistada com o passar dos anos, já que nenhum ser humano nasce pronto, dependendo da ajuda de outros para sobreviver na infância.

Nesse sentido, podemos dizer que, para as crianças, a autonomia, em seu sentido mais amplo, vai sendo elaborada paulatinamente e que é de responsabilidade dos adultos, intencionalmente preparados, fazer cada uma delas se tornarem conscientes das próprias escolhas. Para isso, é necessário, portanto, que sejam tratadas pelos adultos como seres históricos e pensantes. Assim, cabe ressaltar o lema que todo homem, segundo Kant, deve ter na vida: “*Sapere aude*”, ou seja, ouse saber, que significa o mesmo que ter a coragem de fazer uso do seu próprio entendimento, da sua própria razão.

Para Kant, o conceito de razão significa “pensamento lógico” ou “inteligência”, que caracteriza os aspectos lógicos do conhecimento. Desse modo, as experiências proporcionadas às crianças vão se construindo e se reconstruindo à medida que elas vão compreendendo logicamente o significado de suas ações em suas interações com a natureza e o mundo. Quando não são oferecidas experiências significativas para as crianças, elas se tornarão adultos incapazes de reconhecer seus direitos e deveres. Serão adultos na *menoridade*.

Então, quais seriam, para Kant (1985), as causas da *menoridade*? Segundo ele, as principais causas seriam “a preguiça” e “a covardia”, que tomam conta dos homens menores durante toda sua vida, mesmo sendo eles libertos da natureza. Preguiça e covardia são as causas de os homens aceitarem outros como tutores, pois “[...] é tão cômodo ser menor” (KANT, 1985, p. 64). Nota-se a facilidade de viver à sombra dos outros, esperando ordens para seguir. Diante disso, consciência e entendimento estão, pois, muito distantes dos que preferem que decidam sobre suas vidas: não pensamos quando simplesmente podemos pagar para alguém pensar por nós.

Sendo assim, consoante Kant (1985), para o belo sexo, as mulheres, é muito perigosa uma maioridade – aqui entendida como *autonomia* –, já que tutores se encarregam de tomar conta delas, embrutecendo-as como gados domésticos, ensinando-lhes a andar sob sua orientação para que não ousem dar passos largos. A instrução de tais tutores é a de que há perigo para elas caso ousem andar sozinhas. Assim, adverte Kant (1985), elas devem estar atentas, não considerar tão perigoso andar por seus próprios passos, pois, ao

ousarem andar sozinhas, mesmo caindo, aprenderão a sair da *menoridade*. No entanto, de acordo com o autor em questão, é difícil se desvencilhar da *menoridade*, uma vez que esta já se tornou natureza humana, como estado perene pela falta de entendimento e pelas tentativas inúteis para dela escapar, visto que são incapazes de se libertarem dos “[...] grilhões de uma perpétua menoridade” (KANT, 1995, p. 64).

Nesse caso, habituados ao movimento mecânico, não saem do fosso estreito da ignorância e poucos são capazes de transformar o próprio espírito em marcha segura. O público pode tornar-se esclarecido se lhe for concedida a liberdade, único modo de sair da *menoridade*. Liberdade e vontade são, para Kant (1985), condições necessárias para que a razão escolha o que é bom. O uso público da razão deve ser livre e só ele pode realizar o esclarecimento. O uso privado da razão estreita e limita, mas não impede o progresso do esclarecimento. Assim, também cada indivíduo terá a capacidade de pensar por si mesmo, saindo da *menoridade*; cada um também é capaz de atribuir valor aos outros que são capazes de pensar por si mesmos. Há, no entanto, uma questão a ser explicada: o público que antes conduzia agora está obrigado a ficar sob o jugo daqueles que antes dominava, ou seja, os indivíduos antes orientados pelos tutores e que saíram da *menoridade* agora levam a cabo a situação. Por isso, segundo nosso autor: “[...] é prejudicial plantar preconceitos, porque terminam por se vingar daqueles que foram seus autores ou predecessores destes” (KANT, 1985, p. 65).

Entretanto, ainda consoante Kant (1985), qualquer homem pode, como sábio, fazer uso da razão diante do público, do mundo letrado, do cargo público ou da função

a ele confiada, pois é possuidor de uma visão crítica sobre as reais condições a que é submetido. Desse modo, assim como o sacerdote tem a obrigação de cumprir o sermão como lhe foi confiado, como sábio, tem a liberdade e o dever de dar conhecimento ao público de suas ideias “[...] cuidadosamente examinadas e bem-intencionadas sobre o que há de errôneo naquele credo [...]” (KANT, 1985, p. 67). Já o professor empregado faz uso privado da sua razão, esse uso é doméstico, por isso não livre, “[...] porque executa uma incumbência estranha” (KANT, 1985, p. 67). Como sábio, porém, é livre e, como o sacerdote, goza de sua “[...] liberdade de fazer uso de sua própria razão e de falar em seu próprio nome” (KANT, 1985, p. 67). Portanto, sacerdote e professor, como tutores do povo, não devem ser menores, mas devem fazer uso privado da razão.

Seguindo com sua investigação sobre o uso livre da razão, Kant (1985) questiona: estão autorizadas uma sociedade de eclesiásticos, uma assembleia de clérigos ou uma respeitável classe a sempre exercerem tutela sobre seus membros? A resposta é que tal contrato afastaria “[...] todo ulterior esclarecimento humano” (KANT, 1985, p. 69). Uma época, por sua vez, não pode impedir outra de avançar ou ampliar seus conhecimentos. Trata-se de um crime contra a natureza humana impedi-la de avançar em busca do esclarecimento. Nenhum homem deve tirar o direito do outro de alcançar o esclarecimento. Kant (1985) faz, então, a seguinte pergunta: “[...] ‘vivemos numa época esclarecida [*aufgeklärt*]?’”. A resposta é direta e concreta:

Não, vivemos em uma época de *esclarecimento* [*Aufklärung*]. Falta ainda muito para que os homens, nas condições atuais, tomados em conjunto, estejam já numa situação, ou possam ser colocados nela, na qual em matéria religiosa sejam capazes de fazer uso seguro e bom de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outrem. Somente temos claros indícios de que agora lhes foi aberto o campo no qual podem lançar-se livremente a trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao *esclarecimento* [*Aufklärung*] geral ou à saída deles, homens, de sua menoridade, da qual são culpados. Considerada sob este aspecto, esta época é a época do *esclarecimento* [*Aufklärung*] ou o século de *Frederico*. (KANT, 1985, p. 112).

Segundo o filósofo, a humanidade está longe de chegar ao que podemos considerar uma época esclarecida. Para superar os obstáculos que a impedem, devemos lançar-nos livremente e trabalharmos muito. Assim, Kant (1985) defende que estamos numa época de esclarecimento e numa liberdade religiosa, que nada impede que alcancemos a maioridade, bastando, para isso, fazermos uso da nossa liberdade. Liberdade de uso da própria razão em todas as questões de consciência moral para sairmos da *menoridade*, pois “[...] somente aquele que, embora seja ele próprio esclarecido, não tem medo de sombras [...]” (KANT, 1985, p. 71). A decisão, nesse caso, não pode ser imposta pelas forças coativas. O autor denomina a lei moral como algo que não pode depender de fatos empíricos (*a priori*). Sendo a lei moral dependente

de fatos empíricos, já não é, pois, lei moral, uma vez que, para ser lei moral, deve haver um imperativo categórico, que tem a vontade como legisladora.

No entanto, a razão, empiricamente condicionada por fatores externos, implica não um imperativo categórico, mas um imperativo hipotético. O imperativo categórico é imperativo porque ordena a si mesmo uma vontade inexorável, é categórico porque independe de fatores externos. Para Kant (1985), a razão empiricamente condicionada não é capaz de oferecer os fundamentos, pois é *a posteriori*. O fundamento determinante da vontade é aquilo que a razão busca em si mesma, ou seja, o imperativo categórico ordena que se aja moralmente.

Desse modo, para o autor, mesmo sendo constantemente influenciados por fatores externos, possuímos uma liberdade de escolher o que melhor nos convém, mas isso não quer dizer que não devemos agir moralmente, visto que possuímos uma vontade anterior ao arbítrio, quer dizer, somos livres para escolher o que melhor nos convém. A lei moral com base em conteúdos não é lei moral, não passa de máximas que só valem para determinar vontades individuais, ou particulares. A lei moral deve ser universal e necessária. Portanto, a ética kantiana fundamenta-se na autonomia do sujeito.

Autonomia na Educação Infantil

Nas DCNEI, documento oficial que orienta o trabalho nas creches e pré-escolas de todo o Brasil, estão descritos os preceitos do trabalho pedagógico com as crianças, dentre eles estão os princípios orientadores da educação que vêm

como garantia de que, apesar de todas as dificuldades que a educação como um todo tem enfrentado, os direitos das crianças sejam respeitados. São eles os princípios ético, estético e político.

As DCNEI delineiam ainda que as propostas pedagógicas devem dar especial atenção a esses princípios, haja vista o fato de que as crianças, como sujeitos históricos, cidadãs desde o nascimento e protagonistas no processo de educação, têm o direito de recebê-la com práticas que proporcionem experiências que contribuam para o seu desenvolvimento social, físico, intelectual, emocional, estético, perceptual e criador.

Às instituições, orientadas por esses princípios, cabem, desse modo, buscar formas para que não tratem o processo de ensino e aprendizagem como algo espontâneo, mas como um processo que necessita de diversos parceiros que contribuam tanto direta como indiretamente para o desenvolvimento das crianças. Parceiros que principalmente respeitem e garantam os princípios no cotidiano educativo, selecionando e organizando as aprendizagens.

No que diz respeito aos princípios, as DCNEI os colocam da seguinte maneira:

As propostas pedagógicas de educação infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

Referente ao princípio ético da autonomia, a Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009, que institui novas diretrizes para a Educação Infantil, orienta que as instituições devem possibilitar “[...] situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar”. Notemos bem que a resolução prescreve aprendizagens que auxiliem na *elaboração da autonomia das crianças*, não declarando, em nenhum momento, que elas já são autônomas, embora consideradas como sujeitos desde o nascimento e sejam reconhecidos os seus direitos.

Cabe, nesse sentido, trazer à luz algumas considerações a respeito do conceito de autonomia, a fim de se fazer entender quão profundo é esse conceito e que devemos ter clareza quando falamos nele, principalmente quando nos deparamos frequentemente com educadores que dialogam sobre uma “autonomia infantil”, muitas vezes sem levar em conta que é um processo que se dá durante toda a vivência humana.

Segundo Freitag (1991), os estudos sobre a autonomia infantil são comumente atribuídos a Jean Piaget com trabalhos experimentais no campo da Psicologia e na tradição da Filosofia da Razão, representada principalmente por Immanuel Kant. Porém, Piaget reformula e supera radicalmente os estudos de Kant, ao mesmo tempo que os preserva “[...] numa nova estrutura do conhecimento: a epistemologia ge-

nética” (FREITAG, 1991, p. 11). Antecedendo as contribuições da epistemologia, Piaget tratou ainda de assuntos referentes às questões morais na infância na obra *O juízo moral na criança* (1932). Ampliando o conceito de *autonomia* apresentado por Kant, Piaget, segundo Freitag (1991), considera esse conceito como a autorregulação moral e intelectual na criança, que se dá num longo processo do desenvolvimento moral e construção de valores. Porém, neste trabalho, iremos nos deter apenas ao conceito de autonomia apresentado por Kant (1985).

O que considerar, então, como contribuição de Kant (1985) para a Educação Infantil, já que trata do conceito de *maioridade*, aqui entendida como *autonomia*, para pessoas adultas? As crianças, como seres a quem ainda estão sendo propiciadas experiências, possuem capacidade de agir autonomamente?

Acreditamos que formar crianças cidadãs é formá-las conscientes de suas ações, críticas da realidade em que vivem, ou seja, as crianças tornam-se autônomas na interação social. Faz-se necessária, portanto, a intervenção da família e dos educadores. Cabe aos educadores em sua prática pedagógica contribuir para que as crianças tenham condições de elaborar sua *autonomia* acreditando na capacidade potencial que elas possuem. Em um primeiro momento, ações morais pautadas na obediência até que tenham a capacidade intelectual de compreender que a cooperação, por meio de uma atitude voluntária por parte delas, é mais importante. Elas começam a elaborar sua autonomia quando participam do cuidado de si mesmas até desenvolverem a consciência e a capacidade de agirem sozinhas.

Desse modo, um ato importante é aprender a vivenciar o cuidado, centrando-se em si mesmas, até conseguirem compreender as razões de suas ações e seguir as regras morais. De início, pode até ser por dependência, mas não apenas por isso, ou por incapacidade, como também por aprenderem a perceber que as pessoas devem se preocupar umas com as outras, uma vez que possuem vínculos que as aproximam. Cuidando de si é uma forma de participar de acordo com os costumes e práticas culturais existentes em seu meio (OLIVEIRA, 2012).

Assim sendo, uma *autonomia* voltada para o cuidado de si, como, por exemplo, ao movimentarem-se, ao explorarem os espaços, etc., para um posterior agir consciente diante das situações que ocorrem no dia a dia e que exigem delas tomadas de decisões. O cuidado vai, assim, transformando-se conforme o crescimento e o desenvolvimento das crianças, que, com o tempo, adquirem a consciência de que somos interdependentes do outro e do ambiente em que vivemos. Para isso, há os *combinados*, ou jogos de regras, que são as negociações feitas entre professores e crianças para que uma rotina com menor tensão seja conquistada, contribuindo para a tomada de consciência por parte das crianças nas situações de conflito. Aprender a cuidar de si é, nesse sentido, uma meta, uma busca pela autonomia, que tem sua origem nas ações de cuidado pessoal.

Ainda sobre a capacidade das crianças de agirem autonomamente, não poderíamos deixar de citar os trabalhos de Emmi Pikler citados por Anna Tardos em seu artigo “Autonomia e/ou dependência”, publicado na obra *Abordagem Pikler: educação infantil* (2016), organizada por Judit Falk.

Nesse artigo, Tardos (2016) defende que Emmi Pickler discute a capacidade de ação dos bebês, utilizando noções como “movimento livre”, “atividade de exploração”, “aprendizagem autônoma”, dentre outras, para falar sobre o desenvolvimento motor das crianças pequenas. Para Tardos (2016), os pais, muitas vezes, e por que não dizer sempre, dificultam o desenvolvimento motor de seus filhos, mas, se confiarmos na capacidade das crianças, se as considerarmos autônomas, perceberemos que elas são mais capazes do que demonstram. Desse modo, para a autora, não existem limites para as ações das crianças, embora nessa fase necessitem da ajuda dos adultos, devendo-se apoiar a atividade autônoma delas, uma vez que:

A partir do momento em que nós, adultos, aceitamos a necessidade do bebê de ‘agir’ de forma autônoma e percebemos o que isso significa para ele, não podemos mais continuar considerando-o como se fosse um ser dependente e submisso. Ele se torna nosso parceiro na relação, nosso interlocutor em um diálogo. (TARDOS, 2016, p. 57).

Devemos, assim, reconhecer a importância do binômio *autonomia/dependência*, considerando tais termos como inseparáveis quando se trata das relações do bebê com o ambiente, sem desconsiderar, portanto, a atividade autônoma no desenvolvimento psíquico dos bebês. Dessa maneira, não devem ser tratados como conceitos opostos, mas de conceitos que se inter-relacionam, principalmente quando dizem respeito à importância da dependência nos três primeiros anos de vida.

Nesse sentido, a autonomia infantil não se trata simplesmente de as crianças realizarem determinadas tarefas sozinhas, mas significa que paulatinamente elas alcançam sua *maioridade* com a ajuda dos adultos, quando estes lhes proporcionam experiências que aos poucos lhes auxiliam a desempenhar seu papel no mundo. É de responsabilidade dos educadores contribuir para que as crianças desenvolvam a capacidade de agir conscientemente, como cidadãs. E, como cidadãs, deve-se mais tarde, na fase adulta, promover mudanças na sociedade, produzir novas formas de viver no mundo, bem como de modificá-lo em busca de melhores condições de sobrevivência, tanto objetiva quanto subjetiva.

Ao educador cabe planejar com cuidado as atividades cotidianas, orientadas principalmente pelos princípios éticos, assegurando, assim, que as crianças manifestem seus interesses, desejos e curiosidades. Desse modo, valorizando tanto as produções individuais quanto as coletivas, apoiando as conquistas pela *autonomia*, nas escolhas de brincadeiras e nas atividades, bem como no cuidado de si mesmas. Cabe salientar o cuidado que cada educador tem ao planejar as atividades, de modo a respeitar as escolhas das crianças, incentivando a busca pela *autonomia*. Ao se sentirem respeitadas, elas participam com mais vontade e aos poucos vão tomando consciência de si e do seu meio. A partir delas mesmas, vão compreender que para viver no mundo precisam cuidar tanto de si como do outro.

Os educadores colaboram na elaboração da *autonomia* das crianças quando são capazes de promover experiências em que elas tenham oportunidade de escolhas e autogoverno, pois, ao passo que elas crescem, também crescem suas capaci-

dades de escolhas. As atividades não podem ser centralizadas no educador, pois, se assim forem, não tem sentido tratar de *autonomia*, uma vez que, para que ela ocorra, é necessário que as crianças façam escolhas. Ter conhecimento e experiência sobre o que vai proporcionar como atividades para as crianças é, nesse sentido, muito importante. O conhecimento das variáveis intervém na prática e a experiência servirá como base para dominar as variáveis que sempre aparecem. Assim, tendo claros conhecimentos e experiências, o educador poderá analisar racionalmente sua prática e poderá refazer sua ação.

Dessa forma, fundamentando com argumentos seguros as decisões para além da prática, ter os conhecimentos e o saber que lhe possibilita dar explicações sobre a sua prática que não se limitem à descrição de resultados, controlar sua prática de forma consciente e mover-se numa cultura profissional baseada no pensamento estratégico, além de atuar profissionalmente baseando-se no pensamento prático, refletindo teoricamente sobre sua ação, contribuirá muito para a elaboração da *autonomia* das crianças. Nessa perspectiva, terá condições não somente para intervir, considerando as intenções, as previsões e as expectativas, mas de refazer seu planejamento e a avaliação. Em sua atividade profissional, deve proporcionar atividades que determinem de maneira significativa o tipo e as características do seu ensino, utilizando meios que contribuam para a análise da sua prática dentro de um processo que exige de sua parte muito estudo.

É por isso que a elaboração da *autonomia* das crianças necessita de profissionais sérios e compromissados com o ensino e que tenham a responsabilidade de trabalhar com conceitos abstratos, já que elas precisam encontrar significado e

funcionalidade nas atividades que a elas são proporcionadas, para que, assim, possam passar pelo processo de elaboração pessoal do que estão aprendendo e desenvolvam a capacidade de elaborar sua autonomia, respeitando o princípio ético em que os valores e as atitudes estão em jogo.

Considerações finais

A proposta central desta exposição foi examinar o conceito de *autonomia* apresentado por Immanuel Kant (1985) e tecer suas contribuições ao conceito de autonomia apresentado nas DCNEI. O conceito de *autonomia*, segundo esse filósofo, significa o único modo de sair da *menoridade*, agir com liberdade moral e intelectual: *autonomia da razão*, aqui tomada num sentido amplo que envolve ação consciente sem a influência de outrem.

Nesse sentido, *autonomia*, na acepção kantiana, não é apenas aquela em que cada um consegue executar determinadas tarefas e habilidades com independência, mas no sentido de tomar decisões como sujeitos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade em que vivem, compartilhando sentimentos e ações, agindo como sujeitos autônomos, observando o mundo natural e social, reconhecendo a si próprios e aos outros como partes que se articulam, indivíduos que movem ações em busca de um bem comum.

Dessa forma, nossa intenção também foi diferenciar o conceito de *autonomia* kantiano do conceito de independência, posto que independência compreende um conceito em que há apenas uma relação de afastamento de outro, do qual se dependia ou era por ele dominado, ou seja, diz respeito a

um conceito vago em comparação ao conceito de *autonomia* kantiano aqui apresentado e que foi ampliado por Jean Piaget em seus estudos sobre a moralidade infantil. O propósito em apresentar esse conceito apenas em Kant nos limitou de tecer maiores comentários sobre os estudos de Piaget, o que não nos impede de considerar sua importância na compreensão dos conceitos por ele colocados, como, por exemplo, anomia, heteronomia, também relevantes para a compreensão do processo de elaboração da autonomia infantil.

Para discutirmos sobre a autonomia infantil, levamos em consideração o que vem explicitado nas DCNEI de 2010, debatendo sobre algumas questões que julgamos importantes para a compreensão do processo de elaboração da autonomia das crianças. Além disso, na linguagem cotidiana dos educadores, a interpretação sobre a *autonomia* muitas vezes passa a ideia de apenas fazer sozinho, e não de fazer sozinho de forma livre e consciente.

Para a compreensão dessa questão, complementaremos a análise trazendo à luz pontos essenciais sobre os conceitos *autonomia/independência* e *autonomia/dependência* com alguns aspectos apontados por Tardos (2016), quem esclarece o uso do conceito de *autonomia* nas ações dos bebês, ou seja, quando estamos nos referindo à autonomia dos movimentos que se dá nessa fase da vida, mas que não envolve ações para a tomada de decisões coletivas.

Sobre as práticas dos educadores, discutimos sobre a importância da sistematização das atividades do cotidiano que deve dar a devida atenção à questão da independência e da *autonomia*, pois compreende um processo que visa ao exercício da cidadania. Por mais que a criança, na realização

das mais diversas ações, necessite do adulto para direcioná-la, tendo como consequência uma relação de dependência, posteriormente ela passará a superar essa relação, ganhando a sua independência.

Em relação às crianças, não se trata apenas, por exemplo, de uma atividade de escovar os dentes, em que as crianças agem repetida e mecanicamente, mas de ter consciência de que, ao escovarem os dentes, estarão evitando doenças que comprometam o bom funcionamento do seu organismo. É através das ações que desenvolverão sua *autonomia*, embora não signifique que agir com independência seja uma garantia de um indivíduo autônomo no futuro. O professor, ao propor essa atividade na rotina diária, ao direcionar e esclarecer que é uma prática que deve ser feita todos os dias, vai direcionando as crianças na busca da *autonomia*, fazendo-as a conquistarem ao passo que elas vão compreendendo sua importância, passando a executá-la sozinhas, sem a orientação de outras pessoas, ou seja, quando tomam a lei de escovar os dentes para si mesmas.

Portanto, a *autonomia* não envolve a dependência das crianças a outros para sempre, ela ocorre determinada pela razão consciente, envolve, assim, consciência, vontade e liberdade, embora inicialmente necessite da ajuda de outros, mas ajudar alguém não significa torná-lo dependente, não significa sujeição. Desse modo, a criança deve ser tratada como sujeito capaz de escolhas, mesmo que essas escolhas não sejam as consideradas culturalmente aceitas. Por isso, elas são tidas como promotoras de cultura; assim, para que promovam cultura, devem estar libertas da autoridade do adulto. Se impedidas e doutrinadas, não serão capazes

de produzir cultura e, com essa educação, não poderão desempenhar nenhum papel na política, uma vez que no âmbito político todos já estão ou são educados.

Concluimos, dessa forma, que o conceito de *autonomia* kantiano possui uma amplitude se comparado ao conceito de independência, embora não se desligue dele. Nos seres humanos é um longo processo em busca. O fato de as crianças conseguirem executar determinadas tarefas não significa que sejam autônomas, no sentido de que internalizaram que no mundo em que vivem existem regras e que estão de posse de todas elas, pois, como salientamos anteriormente, a autonomia requer tomada de decisões conscientes, o que pode ou não se dar na vivência humana.

É importante salientar que os adultos propõem para as crianças o que já está velho e educam as novas gerações usando coisas “caducas”, porém o importante é permitirem que essas crianças escolham, pois estarão dando-lhes oportunidades de promoverem mudanças. A essência da educação aparece quando as crianças chegam ao mundo e a elas são propiciadas experiências que lhes auxiliem nas tomadas de decisão. Elas tomam iniciativas e começam por conta própria tudo de novo, sendo aquelas que sempre têm a capacidade de empreender a novidade, algo de novo no velho, como citado anteriormente, são promotoras de cultura. Cultura se referindo a tudo historicamente marcado pelas transformações no tempo e no espaço. Cultura como sinônimo de História. É o modo como, em condições determinadas e não escolhidas, os homens produzem materialmente sua existência, dando sentido a essa produção material, uma vez que produzem e reproduzem as relações sociais.

Desse modo, a cultura está marcada pela luta de classes, que se movimenta para vencer as formas de exploração econômica, opressão social, dominação política, organizando-se politicamente a fim de eliminar a desigualdade e a injustiça. É nas crianças que podemos colocar novas expectativas para as mudanças, sem nos esquecermos de que devemos lutar sempre.

Referências

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

CEARÁ. *Orientações curriculares para a educação infantil*. Fortaleza: Seduc, 2011.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1996.

FREITAG, B. *Piaget e a Filosofia*. São Paulo: Unesp, 1991.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? (*Aufklärung*). In: KANT, I. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Z. R. (Org.). *O trabalho do professor na educação infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

TARDOS, A. Autonomia e/ou dependência. In: FALK, J. (Org.). *Abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Omnisciência, 2016. p. 50-61.

TARDOS, A. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, J. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. São Paulo: JM, 2004. p. 33-48.

VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 14

DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE A INFÂNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Janice Débora de Alencar Batista Araújo

Ana Maria Monte Coelho Frota

O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. (MANOEL DE BARROS).

Iniciando as reflexões

O presente texto é fruto de estudos, reflexões e inquietações vivenciadas por ocasião da disciplina “Novos olhares sobre a infância e a pesquisa com crianças – um diálogo com a poética de Manoel de Barros”, ministrada no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). A disciplina consistia em um estudo crítico sobre a infância a partir de diversos olhares, dos campos histórico, antropológico, psicológico, sociológico e filosófico, almejando “des-constituir” uma visão universalizante de criança e infância. Desse modo, este capítulo visa contribuir com os estudos e as reflexões acerca dos diferentes olhares sobre a infância.

Dialogar com outros campos do conhecimento se fez necessário para ampliar nosso olhar a respeito da compreensão da criança em suas complexidades, contextos e singulari-

dades. Esse aprendizado nos inspirou a escrever, resultando agora neste capítulo.

Atualmente alguns estudiosos e pesquisadores da Sociologia da Infância e da Antropologia da Infância buscam afirmar o lugar das crianças como competentes atores sociais (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004, 2005, 2009) e produtoras de cultura(s) (COHN, 2005). No entanto, não basta somente afirmar que as crianças são competentes. É necessário refletirmos acerca do que significa fazer tal afirmação. Desse modo, perguntamo-nos: de que forma os diferentes campos do saber têm tratado, na contemporaneidade, a compreensão de criança e de infância?

Sabedoras da necessidade de voltarmos nosso olhar reflexivo e crítico para esses estudos, que nos constituem como pessoas e profissionais, consideramos necessário nos voltarmos para eles na tentativa de, como aponta Arroyo (2012), poder rever e, quem sabe, transver esses saberes, buscando compreender a infância como uma categoria construída historicamente e as crianças como produtoras de culturas.

Perceber a criança como um sujeito, agente histórico, competente, possibilita vê-la como capaz de protagonizar, falar e fazer. Nessa direção, Barbosa (2014, p. 647) propõe “[...] formular propostas educativas que tenham como ênfase o protagonismo infantil e a agência das crianças nas culturas por elas produzidas”. Para tanto, concordando com a sugestão de Frota (2007), buscamos pensar a(s) infância(s) de um modo particular e nas suas múltiplas emergências, atravessada(s) que é(são) pelo projeto da modernidade.

Diferentes perspectivas acerca da criança e da infância: muitos saberes que se somam

Os diferentes olhares para a(s) infância(s) e para a(s) criança(s) como produtora(s) de cultura(s) se constituem a partir de novas bases teóricas e de investigação científica, centradas em uma posição teórica e metodológica que transgrida a proposta cartesiana, sendo necessário que as instituições responsáveis pela educação e pelo cuidado das crianças revejam suas concepções, reconheçam e valorizem as crianças como protagonistas de suas aprendizagens e produtoras de cultura(s). Assim, Barbosa (2014, p. 649) afirma que “[...] as culturas infantis exigem, certamente, uma perspectiva de complexidade e interdisciplinaridade para serem, efetivamente, compreendidas”. No entanto, antes de lançarmos nosso olhar para esse importante constructo, é importante resgatarmos como se inaugura a ideia da particularidade infantil.

Perspectiva histórica

O estudo de Philippe Ariès (1978) sobre a criança e a vida familiar no Antigo Regime, publicado na França e traduzido para o Brasil com o título *História social da criança e da família*, analisa o surgimento do sentimento de infância na sociedade moderna europeia e aristocrática. Entre suas principais proposições, afirma que não existia um sentimento de infância antes da modernidade. Isso não quer dizer, segundo Ariès (1978, p. 99), que as crianças “[...] fossem negligenciadas ou abandonadas”. O que não existia era a cons-

ciência da particularidade infantil, que distingue a criança do adulto, afirmava o historiador, sendo, desse modo, a infância considerada uma invenção da modernidade. Inaugura-se, com Ariès (1978), o entendimento de que a infância não é algo natural, mas que foi construída ao longo de um processo histórico.

Entretanto, estudos posteriores, como o de Heywood (2004), contestam e trazem novos elementos para a interpretação da condição das crianças tal como apresentada por Ariès (1978). Para Heywood (2004, p. 25), o historiador foi ingênuo no trato das fontes históricas, principalmente em relação às fontes iconográficas, pois “[...] os artistas, ao retratarem os adultos, estavam mais preocupados em transmitir o *status* e a posição dos retratados do que com a aparência individual”.

Além disso, Ariès (1978) se centrou demasiadamente na Idade Média, buscando evidências da concepção de infância no século XII na Europa Medieval. Como não encontrou, concluiu que o período não tinha qualquer consciência dessa etapa de vida. Historiadores – como Heywood (2004), por exemplo – contra-argumentaram essa tese dizendo que nesse período poderia haver uma consciência bem diferente, de uma cultura distinta, da qual pouco se conhece. Frola (2007, p. 151) colabora com essa discussão dizendo que essa afirmação de Ariès foi por demais importante, uma vez que “[...] trouxe grandes mudanças na compreensão da infância, já que ela era pensada como uma fase de vida [...]”.

No entanto, concordando com Heywood (2004), acreditamos que não é possível pensar a(s) infância(s) a não ser a partir de condições socioculturais determinadas, haja

vista que sequer as crianças de um mesmo tempo histórico passam pelas mesmas experiências culturais e sociais. Elementos universais e individuais se atravessam na constituição subjetiva. Na verdade, é possível dizer que a infância e as crianças mudam com o tempo e com os múltiplos contextos.

Heywood (2004), em sua análise, questiona o fato de haver uma “descoberta da infância”, pois há que se considerar as formas de pensamento e o contexto social que se somam à construção histórica. De acordo com suas palavras, “[...] a história cultural da infância tem seus marcos, mas também se move por linhas sinuosas com o passar dos séculos” (HEYWOOD, 2004, p. 45), reflexão que corrobora para que consideremos a infância como um constructo social que segue o fluxo variante de diferentes períodos, lugares e contextos sociais.

Kuhlmann Júnior e Fernandes (2012) concordam com as críticas de Heywood (2004), evidenciando que a consciência da particularidade infantil pode ser identificada desde a Antiguidade e nas mais diversas culturas, do século VI ao início do século XX. Dessa forma, contribuem para que pensemos ser a infância uma construção social e histórica presente nas mais diversas culturas, e não resultado de um momento histórico específico. Segundo eles, há que se fazer uma reflexão crítica sobre a(s) infância(s) e suas histórias no que se refere “[...] às desigualdades e diferenças entre diferentes grupos de crianças, o que invalida o sentido unitário e uniforme atribuído ao conceito” (KUHLMANN JÚNIOR; FERNANDES, 2012, p. 23). Portanto, a infância precisa ser pensada como uma construção multifacetada e nos contextos econômico, social, político, geográfico e

cultural, dentre outros. Daí a importância de nos determos a olhar e compreender a(s) criança(s) e a(s) infância(s) na contemporaneidade.

E o que a Pedagogia, compreendida como ciência da educação e do processo de ensino e aprendizagem, tal qual define o *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (CUNHA, 1986), tem a nos dizer acerca da(s) criança(s) e da(s) infância(s)?

Perspectiva pedagógica

A palavra “pedagogia”, do grego *paidagogia* (CUNHA, 1986), foi criada em um contexto histórico no qual se propunha a ser um conjunto de doutrinas, princípios e métodos que visavam assegurar uma educação eficiente, apresentando um método de ensino eficaz. Palavra oriunda de “*paidós*” (criança) e “*gogia*” (condução), que diz de uma prática social centrada em um conjunto de saberes, técnicas e métodos para educar. Calcada em uma concepção de mundo, pessoa e criança, que quase nunca é refletida, toma conta da prática de profissionais da educação que muito pouco se detêm a olhá-la criticamente, como nos instiga a pensar Arroyo (2012).

Parece-nos urgente que a Pedagogia se embeba de um olhar mais crítico, mais contextualizado histórico e socialmente, para que sua prática não busque esticar ou cortar pedaços, tal como na cama de Procusto¹. Para tanto, preci-

1 “Reza a lenda que Procusto tinha uma cama de ferro do seu tamanho exato. Todos aqueles que se albergavam em sua casa eram obrigados a deitar-se na sua cama. Se os viajantes não coubessem na cama, eram cortados ou esticados, consoante fossem altos ou baixos demais”. Disponível em: <<https://mitologica.blogs.sapo.pt/o-leito-de-procusto-304>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

samos compreender de que modo a Pedagogia vem se construindo na condição de campo de saber. Embora este texto não se proponha a aprofundar esse mergulho crítico, fazemos incursões nessa direção.

Com o estabelecimento de uma distinção entre adultos e crianças, surgem novas formas de organização social, nas quais figuram o aluno, a escola e a família nuclear. A instituição dessa nova forma de organização das relações e de instituição da escola fez surgir, em meados do século XIX, duas importantes ciências que se ocupam das questões da infância: a Psicologia e a Pedagogia. Para Barbosa (2014, p. 648), psicólogos e pedagogos são os fundadores do campo dos Estudos da Infância e das Crianças: “[...] foram eles que criaram espaços para a investigação sobre as crianças e contribuíram ativamente para a formulação de uma concepção de infância em suas nascentes disciplinas científicas e práticas educacionais”.

Na construção teórica de suas concepções e objetos metodológicos, a Psicologia e a Pedagogia caminharam dentro de um cenário que inicialmente apresentava uma perspectiva “[...] da universalidade da infância, da padronização e da linearidade no comportamento das crianças, além do estabelecimento de parâmetros de normalidade, isto é, uma concepção homogeneizadora e evolutiva do desenvolvimento humano [...]” (BARBOSA, 2014, p. 648). Desse modo, a princípio, as crianças foram vistas apenas sob o viés psicológico, relacionado a uma fase de vida, características etárias, determinando uma forma institucionalizada do ensino e aprendizagem. O desenvolvimento e aprendizado foram vistos principalmente a partir de fatores comportamentais

e maturacionais, deixando passar ao largo aspectos sociais e culturais.

No entanto, na segunda metade do século XX, a concepção unitária e homogeneizadora foi problematizada, possibilitando a emergência de outros estudos, vinculados às linhas teóricas como psicanálise, construtivismo, interacionismo simbólico e teoria histórico-cultural. Nesse momento, não obstante, iremos nos voltar somente à teoria histórico-cultural, objeto maior do nosso estudo.

A teoria histórico-cultural considera a constituição social do sujeito dentro de uma cultura concreta, vivida e constituída nas interações sociais. Para Vygotsky (1998, 2005), a construção do pensamento e da linguagem, por exemplo, é um processo cultural. Para Wallon (2007, 2008), o desenvolvimento é um processo constituído por fatores orgânicos e sociais e pelos domínios funcionais da afetividade, cognição e motricidade. A criança é vista em sua integralidade. No dizer de Dantas (1992), completa, concreta e corpórea constituída na relação eu-outro.

É imprescindível mencionar a herança histórica dos intelectuais da educação do final do século XIX e princípio do século XX, tais como John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet, Jerome Bruner, Lev Vygotsky e Loris Malaguzzi, criadores de uma herança rica e que precisa ressoar nas práticas pedagógicas realizadas com as crianças; uma forma de rompermos com as práticas burocráticas e transmissivas que marcam a história da educação. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p. 13), “[...] a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como um ser

em espera de participação”. Desse modo, visando romper com concepções arcaicas e engessadas, é importante ouvirmos as vozes dos pedagogos dos dois últimos séculos. Precisamos desses olhares para desenvolvermos “[...] uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz [...]”, conclama-nos Oliveira-Formosinho (2007, p. 14).

Barbosa (2014, p. 648) enfatiza que as investigações e os estudos dos pioneiros trazem importantes contribuições para o campo científico, afirmando a:

[...] distinção entre as crianças e os adultos, afirmando um modo qualitativamente diferente de ser e de pensar, mas não de inferioridade; na observação das crianças em seus ambientes naturais; na escuta de seus modos de pensar, procurando valorizar e conceitualizar as ações realizadas por elas; na verificação das necessidades e dos interesses manifestados por elas; e na visualização da brincadeira como um elemento central de suas vidas.

No campo social, especificamente no Brasil, as contribuições advêm das pesquisas científicas, de estudos acadêmicos, dos movimentos sociais e da eferescente e significativa produção de documentos já elaborados desde as décadas de 1970 e 1980, pensados e referendados por inúmeros debates e consultas públicas à sociedade. Essa intensa produção tem o compromisso de garantir os direitos a uma Educação Infantil democrática e de boa qualidade para todas as crianças. E, como ressaltam Dahlberg, Moss e Pence (2003),

essa qualidade precisa ser pensada relacionada ao contexto socioeconômico e estrutural, levando em consideração as instituições, os materiais, as concepções e principalmente as crianças e os adultos que estão inseridos no contexto, fator fundamental para que se reconheçam crianças e adultos em suas condições existenciais.

Desse modo, à Pedagogia e aos pedagogos é lançada uma indagação, agora compartilhada com nossos leitores: como a Pedagogia que praticamos no nosso cotidiano tem conversado com a(s) criança(s) e a(s) infância(s)? Que pensamos nós sobre isso?

Muito tem sido dito e pensado acerca da criança e da infância pela Filosofia da Educação. Importa-nos saber desse ponto de vista para enriquecermos e ampliarmos nossos saberes e fazeres. Desse modo, é para ela que nos voltamos agora.

Perspectiva filosófica

Outras perspectivas teóricas são importantes para ampliar o nosso olhar sobre as diferentes infâncias e contribuir para uma reflexão interdisciplinar sobre as crianças, seus contextos e suas culturas. A contemporaneidade aponta para uma multiplicidade da(s) infância(s), deixando clara a ideia da infância como uma construção social, um paradigma da pós-modernidade. De acordo com Frota (2007, p. 149), pensar a multiplicidade das infâncias existentes na perspectiva pós-moderna significa que:

[...] não existe conhecimento absoluto, realidade cristalizada, esperando para ser conhecida e domada; um entendimento universal, que se faça fora da história ou da sociedade. No lugar disso, o projeto pós-modernista propõe que o mundo e o conhecimento dele sejam vistos como socialmente construídos. Isso significa pensar que todos nós estamos engajados na construção de significados, em vez de engajados na descoberta de verdades. Assim, não existe somente uma realidade, mas várias.

Mas o que caracteriza a infância pós-moderna? Quais as suas implicações para a construção de uma Pedagogia para a primeira infância? É o que nos instigam a pensar Dahlberg, Moss e Pence (2003). Segundo suas ideias, na perspectiva pós-moderna:

[...] não existe algo como a criança ou a infância, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros o que as crianças são e o que a infância é. Em vez disso, 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; PENCE, 2003, p. 63).

Assim, as crianças são consideradas nas suas relações com o(s) outro(s), sempre num contexto particular próprio. As crianças, nesse contexto, constroem significados, identi-

dades, aprendem através de suas experiências. A Pedagogia da primeira infância na pós-modernidade rompe com os processos predeterminados lineares, rígidos e reprodutivistas de aprendizagem e socialização, passando a conceber o processo de construção de identidades e subjetividades em contextos específicos, sempre abertos à mudança, à transformação e ao conhecimento, nos quais as crianças são percebidas como inseridas em identidades múltiplas e justapostas, sendo participantes ativos dessa construção. Portanto, novos olhares se assemelham “[...] a uma colcha de retalhos pluralista” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 79).

No movimento denominado Filosofia da Educação ou Filosofia da Infância (KOHAN, 2007), a criança é concebida como capaz de refletir, de expressar-se em suas múltiplas linguagens, de se colocar como pessoa, de transgredir e de viver plenamente suas experiências. O conceito de devir-criança² ajuda a pensar a infância. Devir não está relacionado ao futuro ou à cronologia; pensar a criança como um devir é concebê-la na sua existência. Devir é a possibilidade de encontro, de possibilidades e de uma intensa experiência com a infância. Portanto, a criança está aberta ao acontecimento, à existência, às experiências!

Segundo Kohan (2007, p. 94), há duas infâncias: uma é “[...] a infância majoritária, a da continuidade cronológica, das etapas do desenvolvimento das maiorias [...]”; é a infância que, desde Platão, se educa conforme um modelo”. Esta

2 De acordo com Deleuze e Patner (1998 apud KOHAN, 2007, p. 95), “[...] devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias”.

segue o tempo da progressão: primeiro somos bebês; depois, crianças; em seguida, adolescentes, até chegarmos à velhice. E existe outra infância, que habita outra temporalidade: a infância minoritária. Esta é concebida “[...] como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação”, reitera Kohan (2007, p. 94).

De acordo com o filósofo, não se trata de combater uma e idealizar a outra, mas de afirmar a potência da infância. Nesse sentido, a infância é entendida como tempo de criação, de encontro, de ser, de agir e de sentir no tempo de acontecimento, e não como um vir a ser.

O movimento da Filosofia da Educação nos traz a imagem de uma criança que se diz capaz de falar uma palavra nova. Sugere-nos uma possibilidade de criança potente, ativa e capaz.

E a Antropologia, que elementos nos revela nesta busca de compreensão e significação da(s) criança(s) e da(s) infância(s)?

Perspectiva antropológica

Já a Antropologia, a partir do olhar de Cohn (2005), ciência social responsável pelo estudo das sociedades em seu contexto cultural e social, tem avaliado e revisto seus principais conceitos, dentre eles o conceito de cultura. Nessa revisão, Cohn (2005) abdica do conceito de cultura como um conjunto de costumes, valores e crenças, empiricamente observável e delimitado. Passa a adotar um conceito de cultura

que expressa “[...] uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais para dar sentido às suas experiências” (COHN, 2005, p. 19), dentre eles a criança. A cultura sempre continuará existindo enquanto houver os sistemas simbólicos criados nas relações e interações entre os sujeitos, afirma a pesquisadora. Desse modo, a cultura está presente nos contextos e nas relações sociais, nos quais a criança tem um papel atuante, passando a ser vista como ator social. A autora ressalta que a revisão dos conceitos-chave da Antropologia permite:

[...] que se vejam as crianças de uma forma inteiramente nova. Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. (COHN, 2005, p. 21).

As mudanças que resignificaram os estudos antropológicos contribuem para que se considere *a criança como ator social*, que tem um papel ativo nas relações sociais, nas construções de papéis e nas interações sociais nas quais se engajam. *A criança, como produtora de cultura*, não é apenas consumidora das culturas, mas produz cultura e elabora sentidos para o mundo e para suas experiências, compartilhando seus saberes e suas criações.

Considerando essa dimensão plural e diversa, Cohn (2005, p. 35) argumenta que falar de uma só cultura infantil é o mesmo que “[...] universalizar, negando as particularidades

socioculturais”. A autora assegura que é preciso considerar a pluralidade das realidades nas quais as crianças estão inseridas, assim como o sistema simbólico compartilhado com os adultos e construído na cultura de pares. Isso tudo nos faz compreender por que se fala de “culturas das infâncias”, e não de uma “cultura da infância”. Nesse mesmo mote, concebe-se uma Antropologia da Criança, e não da Infância, pois “[...] a infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança” (COHN, 2005, p. 21). Conforme esse postulado, a ideia de infância não pode existir sem considerarmos os contextos socioculturais nos quais estão inseridas as crianças.

A Sociologia, dita da infância, também tem avançado nos estudos dessa seara. Olhemos para um recorte desse campo a partir do olhar de Corsaro (2011) e Sarmiento (2004, 2005, 2009).

Perspectiva sociológica

A Sociologia da Infância, aqui representada por Corsaro (2011) e Sarmiento (2004, 2005, 2009), compreende a infância como uma categoria social e a criança como um ator social, competente e atuante.

De acordo com Sarmiento (2009), a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu ao final da segunda metade do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 1990. Podemos, então, dizer que os estudos da infância como categoria social e as crianças como atores sociais encontram-se em efervescência, contribuindo para que se possa reconhecer e com-

prender as crianças como produtoras de culturas, que vivenciam diferentes infâncias.

No entanto, antes de a criança ser considerada pela Sociologia da Infância como ator social, o pensamento sociológico que vigorou durante algum tempo foi o da teoria da Sociologia de Émile Durkheim, que considerava a “[...] infância como geração sobre a qual os adultos realizavam uma ação de transmissão cultural e de socialização” (SARMENTO, 2009, p. 18). Esse pensamento concebia as crianças como seres passivos ou “[...] consumidores da cultura estabelecida por adultos” (CORSARO, 2011, p. 19). Segundo essa perspectiva, o processo de socialização das crianças ocorria através da ação dos agentes socializadores, como a família, a escola, a igreja e as instituições, processo garantido pela herança cultural que uma geração transmitia para outra, em que os valores e as regras eram impostos numa espécie de socialização vertical. Nessa perspectiva, a concepção de criança era a de um ser que precisava ser educado por uma *paidagogia*, que visava à condução da criança, impedindo qualquer afirmação de uma potência infantil.

A Sociologia da Infância, segundo Sarmento (2009, p. 18-19), cria seus próprios conceitos, tornando as crianças objetos da investigação sociológica, percebendo a infância “em si mesma”, como categoria social do tipo geracional, incrementando um renovado campo de estudos, que considera as dimensões estruturais e interativas da infância como “a interpretação das condições atuais de vida das crianças” e como os indicadores de exclusão e desigualdade social. Por isso, considera as condições sociais e a diversidade existentes como fatores relevantes quando se fala em grupo gera-

cional. Assim, as crianças são vistas nas suas especificidades biopsicológicas de movimento, de expressão, de alimentação e de cuidados específicos. São consideradas como seres sociais integrantes de uma classe social, raça, etnia e gênero e habitantes de um lugar específico no mundo.

Esse modo de compreensão nos convida a ver a(s) criança(s) e a(s) infância(s) nas suas formas de ser, de se relacionar e de interagir com as outras crianças, com os adultos e com as práticas sociais e culturais. Reconhece-se, dessa forma, a atuação social da criança que vive e participa de um contexto social diverso.

Considerações finais: e o que pensar disso tudo?

Olhar criticamente, através das lentes dos diferentes olhares, contribui para que compreendamos que infância é um constructo histórico e social, que o fato de ser criança não implica dizer que as crianças tenham as mesmas experiências culturais, sociais, econômicas, étnicas e geográficas, entre outras variáveis. É preciso considerar que as referidas variáveis englobam diferentes modos e contextos de viver a infância em outras épocas e na contemporaneidade. Distintos olhares que nos mostram as crianças como produtoras de culturas e atores sociais, sendo potentes, ativas e capazes!

Interrogamos a Pedagogia na sua face mais tradicional, que, perante a política educacional, não considerou as especificidades das crianças de 0 a 5 anos durante a História da Educação Brasileira. Recorremos à Pedagogia acerca da herança pedagógica que nos constitui profissionalmente, construída ao longo dos séculos XIX e XX pelos pedagogos

da infância, os primeiros a ouvir as crianças e a revelar que elas aprendem e se desenvolvem por meio da exploração do mundo físico e social, nas interações e na relação eu-outro. Interrogamos a Pedagogia como professoras que acreditam na criança ativa e potente.

Pretendemos, com este texto, possibilitar reflexões e ampliação de olhares críticos para os campos de conhecimento que nos atravessam como profissionais, acreditando que ele possa se somar a outras pesquisas e, quem sabe, corroborar para a construção de uma escola da infância que acolha as crianças em suas singularidades.

Indagamo-nos de que modo a criança é produtora de cultura, ator social e competente a partir do cotidiano da Educação Infantil. Acreditamos que é possível contribuir para essa produção, valorizando o que pensam e falam as crianças, favorecendo-lhes oportunidades para suas perguntas, curiosidades, dizeres, interesses e participações na expressão das suas múltiplas linguagens.

Acreditamos no tempo para viver a infância e sua potência *aiônica*³. Um tempo de criação e de viver a experiência e a novidade da infância é por demais importante, uma vez que não podemos esquecer que a novidade da infância se vivencia nas descobertas, no reconhecimento das singularidades das crianças e na brincadeira, compreendida como uma atividade central nas suas vidas. A infância fala de um tempo diferente do cronológico, do tempo burocrático que uniformiza os corpos e os dizeres e que rouba o tempo da infância.

3 A temporalidade *aiônica* é um termo utilizado pelo filósofo grego Heráclito para destacar a força ímpar da experiência infantil, em que o tempo nessa experiência é “[...] circular, do eterno retorno, sem a sucessão consecutiva do passado, do presente e do futuro” (KOHAN, 2009, p. 49).

Finalmente cremos que é preciso que não fiquemos só no campo do discurso, de modo que possamos garantir que as crianças sejam protagonistas de suas aprendizagens em seus direitos de brincar, participar, conviver, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Considerar as potencialidades infantis se faz urgente para que tenhamos uma Educação Infantil para a liberdade, para a emancipação, e não para a subalternidade (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ARROYO, M. G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Org.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-54.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, 2014.

BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, A. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja? In: DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. (Org.). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 63-85.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (Org.). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-100.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, 2007.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOHAN, W. O. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 40-61.

KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Políticas para a educação infantil: uma abordagem histórica. In: KUHLMANN JÚNIOR, M. (Org.). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 197-210.

KUHLMANN JÚNIOR, M.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004. p. 9-30.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e influências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 111-150.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAPÍTULO 15

O NÃO LUGAR DA INFÂNCIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA TRAMA DE CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS

Talita Almeida Rodrigues

Sara Façanha Bessa

Rebeca Veras Gonçalves

Primeiros fios

Qual o lugar da Educação Infantil na história da educação brasileira? Como a infância é percebida nesse processo? Que práticas eram desenvolvidas? Que espaços eram ocupados por elas? De que infância estamos falando? Perguntas dessa ordem são estruturantes para este estudo.

Para compreender essas questões e identificar o lugar da infância na história da educação brasileira, inicialmente apresentamos o conceito de educação, que, nos primórdios da civilização, aparece descrito por muitos estudiosos como sendo realizado de modo assistemático, livre e espontâneo. Ocorria no seio das famílias (MANACORDA, 2010; PILETTI, C.; PILETTI, N., 2014). As crianças aprendiam realizando, na maioria das vezes, o mesmo ofício que seus pais realizavam. Era uma educação prática, plenamente concreta.

Em um segundo momento, trataremos da institucionalização da educação no Brasil, com um recorte que vai do período que diz respeito à dominação jesuítica às reformas educacionais. Ghiraldelli Júnior (2009), Libâneo (1999) e Saviani (2013) são estudiosos que nos auxiliam nas discussões e apontam, com propriedade, o não lugar da infância na história da educação brasileira, fato este que se relaciona diretamente com as concepções de infância que compõem os estudos da sociologia desses sujeitos.

É indispensável, portanto, a compreensão de que, com suporte na revisita dos percursos e fatos históricos, temos a possibilidade não apenas de compreender o vivido, bem como, de igual modo, ressignificarmos a prática e os saberes docentes. É, pois, refletindo sobre os fatos e processos que dão “vida” e “corpo” à história da educação voltada para a infância que se torna possível vislumbrarmos novas práticas e concepções que privilegiem, de fato, o desenvolvimento integral das crianças, percebendo-as como sujeitos de direitos e deveres.

“Estudos sobre a história da educação brasileira: por onde anda a infância?”

Começemos pela compreensão do termo “educação” como substantivo. De acordo com o *Dicionário Aurélio* (1995, p. 234), em uma edição especial para o jornal *Folha de São Paulo*, “educação” significa: “[...] 1. Ato ou efeito de educar(-se). 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social. 3. Os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo; preparo [...]”.

Ao buscar o significado etimológico da palavra com Ghiraldelli Júnior (2009), compreendemos que o termo “educação” tem sua raiz em duas outras palavras que possuem origem do latim, são elas: *educere* e *educare*. Consoante o autor acima, a primeira palavra quer dizer “conduzir de fora”, “dirigir exteriormente”; a segunda indica “sustentar”, “alimentar”, “criar” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 13). Essa definição semântica, se comparada com a outra acima exposta, retirada do *Dicionário Aurélio*, possibilita-nos iniciar este estudo com o entendimento de que, por ser um termo que está ligado à condução e direção, necessita de outrem além daquele que está a aprender, o que não necessariamente está fadado à formalidade e intencionalidade, mesmo quando os conceitos nos induzem a pensar o contrário.

Além disso, não só os conceitos documentados como também nossa experiência e trajetória escolar inicialmente contribuem para que pensemos a educação sempre dentro dos “muros da escola”, secundarizando ou até mesmo tornando com pouco significado todas as outras formas educativas que se dão fora dessa instância. Com o intuito de partirmos da compreensão acerca da educação assistemática e não intencional em direção à formal, sistemática, pensada e dotada de intencionalidade, para, assim, chegarmos à educação escolar, institucionalizada, buscaremos nos fatos históricos a fundamentação para o que temos defendido.

Nessa perspectiva, a educação, como processo amplo e global, dá-se em todos os lugares e das mais variadas formas. Pode ser percebida na igreja, na família, nos sindicatos, nos partidos, em organizações não governamentais, dentre outras instâncias. Para compreendê-la, é preciso levar em

consideração os processos de troca e partilha que acontecem no seio das famílias, grupos, dentre outras relações sociais, dando-se a cada momento, a todo instante, em qualquer lugar. Para Tonet (2006, p. 16), a natureza e função social da educação reside no fato de que ela possui a “[...] tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano”. Logo, sua razão de ser, segundo ele, é a capacidade de humanizar o homem. Mas como isso se dava no seio das sociedades mais primitivas? Vejamos.

Nas sociedades primitivas, a educação estava fortemente relacionada ao ensino de valores e princípios, estabelecendo vínculo direto com situações diárias e cotidianas. Era algo livre, que acontecia entre os sujeitos, por isso a concepção de que ela se dá em todos os lugares, nas relações e interações que somos capazes de constituir. Outrora, não exigia técnica, tampouco formalidade. Não teve seu início com a transmissão de conteúdos, mas sim com o compartilhar de saberes, crenças, ideias, projetos, suposições. Tendo em vista que é uma ação intrínseca à humanidade, dava-se com afazeres do cotidiano, em conversas informais ou na observação e internalização do que se via e ouvia. Desse modo é que se ensinava sobre a vida de uma comunidade, de uma aldeia, de uma sociedade ou de um grupo. Para Dewey (1979 apud LIBÂNEO, 1999, p. 83):

A educação não é a preparação para a vida, é a própria vida [...]. A educação é uma constante reconstrução ou reorganização da nossa experiência, que opera uma transformação direta da qualidade de experiência, isto é, es-

clarece e aumenta o sentido da experiência e, ao mesmo tempo, nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes.

Saviani (2013) dá-nos uma preciosa exemplificação de processos educacionais informais, espontâneos, ao descrever a educação que ocorria em uma aldeia dos povos primitivos do Brasil com que Pedro Álvares Cabral encontrou-se quando aqui chegou. Eram populações que, segundo ele, assemelhavam-se àquelas que foram identificadas como “sociedades comunistas primitivas”. Não eram divididas em classes e todos participavam, de modo coletivo, das atividades que lhes garantiam subsistência. Na sociedade composta pelo povo Tupinambá, ainda consoante o autor, por exemplo, crianças pertencentes à faixa etária de 7 a 8 anos ficavam sob a guarda de suas mães, independentemente do sexo a que pertenciam. Passado esse período, até por volta dos 15 anos, os meninos deixavam de estar sob o cuidado de suas mães e passavam a ficar junto a seus pais. Nessa nova etapa, que correspondia à sua infância e à sua adolescência, os meninos deveriam aprender os ofícios que seus pais realizavam.

O cenário das meninas em nada mudava. Essas deveriam permanecer sob os cuidados de suas mães, mas agora não apenas isso. Elas também passariam a aprender o mesmo “ofício”. Assim, a aprendizagem, que antes, por serem crianças/adolescentes, mostrava-se mais “suave”, agora, estando adultos, tornara-se mais intensa. *Grosso modo*, podemos dizer que aos homens cabia o dever de desenvolver atividades relacionadas à caça, à pesca, à fabricação dos materiais necessários para desenvolver estas últimas, bem como participar com empe-

nho das expedições dos guerreiros. Às mulheres, por sua vez, além das atividades domésticas, cabia a educação dos filhos.

É importante salientar que, ademais da aprendizagem relacionada às atividades que deveriam realizar, que, como vimos, dava-se na prática, no cotidiano, inicialmente com a observação e com a imitação e logo mais com a realização segura do que haviam aprendido, também era necessário que aprendessem sobre os conhecimentos relativos ao seu povo, às tradições e às instituições da qual faziam parte (SAVIANI, 2013). Percebe-se, assim, que a educação que ocorria no seio dessas comunidades primitivas, em questão a Tupinambá, estabelecia relação direta com a sobrevivência e com os interesses comuns de todos que dela pertenciam.

Nessa perspectiva histórica, percebemos, então, a não identificação da infância nessa trajetória. Philippe Ariès (1988) nos diz que a ideia da infância é uma construção social e histórica do Ocidente e que ela nem sempre existiu. O que entendemos hoje por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo, por meio das mudanças na composição familiar, no cotidiano e na vida das próprias crianças, inclusive no meio educacional. Ademais, é também fruto de uma sociedade, de um tempo, de múltiplas e profundas interações e partilhas, não podendo, desse modo, ser uma concepção definida como algo “natural”, pois muitos embates a caracterizam. Em outras culturas e sociedades, a infância pode não existir ou ser reconhecida, pois, como dissemos, a concepção de criança e infância pode ser pensada de diversas maneiras, de acordo com o contexto sociocultural de cada sociedade. É, portanto, fruto de um tempo, mas um tempo que “carrega” memórias, passados, vislumbrando futuros possíveis.

Entre os estudos realizados sobre infância e mudanças de concepções sobre esta, destaca-se a sociologia clássica, representada pelos trabalhos de Émile Durkheim e de Karl Maximilian Weber, que compreendiam as crianças como seres passivos à espera de outros, principalmente do adulto. Para eles, abordar a Sociologia da Infância significava conceber crianças socializadas por adultos, sem autonomia, crianças em processo de integração passiva em sociedade. Ainda sobre esse aspecto, Grigorowitschs (2008, p. 4) ressalta um pensamento do sociólogo francês Durkheim:

A autonomia do agir foi tratada por Durkheim como um déficit para a vida organizada em sociedade, à qual os indivíduos deveriam ser integrados, uma vez que incorporavam os saberes e normas sociais vigentes, por intermédio de indivíduos ‘já socializados’, com a finalidade de manter a coesão e a ordem social.

Em contraponto, Sarmiento (2005) apresenta a nova perspectiva da Sociologia da Infância contemporânea, ressaltando que esta propõe avançar nas compreensões sobre a infância relacionadas às perspectivas biológicas que reduzem as crianças a um estado de maturação e desenvolvimento humano (aspectos físicos, tais como engatinhar, andar), as quais se desenvolviam independentemente da construção social. Ele propõe constituir a infância como objeto sociológico e recusa uma concepção uniformizadora de infância. Dessa forma, o autor afirma que a Sociologia da Infância contemporânea reconhece “[...] as crianças como compe-

tentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia” (SARMENTO, 2005, p. 13).

Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância compreende a criança como um ser competente, potente, ativo, autônomo e produtor de cultura, compreensão que está oposta àquela que percebe esses sujeitos apenas como meros receptores ou consumidores de cultura. Outra contribuição dos estudos da Sociologia da Infância tem relação com o modo consistente com o qual define o termo “cultura da infância”, que significa dizer que a criança consegue construir formas de significação no mundo, ou seja, suas manifestações, interações. É importante relatar ainda a existência dos quatro eixos da(s) cultura(s) da(s) infância(s) citados por Sarmento (2003) para assim compreender melhor a criança e a infância, a saber: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração.

A *interatividade* está relacionada às interações com seu meio, isto é, seus familiares, seus pares, sua escola. A *ludicidade* relata a importância do brincar e do brincar para a criança. A *fantasia do real* é quando a criança utiliza a sua interpretação de mundo, reconstruindo os momentos reais para personagens criados por elas. A *reiteração* é um eixo que fala sobre o tempo da criança, que é sempre reinvestido de novas possibilidades, um tempo que será sempre capaz de iniciar novas brincadeiras e reiniciar outras.

Nesse cenário, a criança é percebida como sujeito possuidor de “[...] desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movi-

mentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala” (FARIA; SALLES, 2007, p. 44). Concepção esta, vale ressaltar, que concede lugar privilegiado para as relações e interações que se dão cotidianamente. De acordo com essas autoras, “[...] essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para a criança –, mas relações dialógicas – entre adultos e criança –, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito” (FARIA; SALLES, 2007, p. 44).

Outro ponto importante, no que diz respeito à infância no Brasil, relaciona-se com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em que o destaque foi para o desenvolvimento da criança de maneira integral, sem a antecipação de etapas, como o processo de alfabetização, por exemplo. É interessante sinalizar que documentos dessa ordem são norteadores para o trabalho desenvolvido com crianças e intentam, dentre outros fatores, o fortalecimento da concepção de infância, partindo do que é necessário e essencial para o aprendizado na Educação Infantil às práticas metodológicas.

De acordo com as DCNEI, fica evidente que a criança ocupa a centralidade do processo, sendo esta, por sua vez, o sujeito que confere direcionamento para o planejamento docente, ou seja, um sujeito histórico e de direitos que, com suas interações, através de ações, como brincadeiras, observações, experimentações, entre outras, transforma o que aprende e constrói cultura.

Desse modo, resta claro, como vimos, que na história da educação assistemática pouco aparece a figura da criança pequena. Foi possível perceber que os processos educativos

que aconteciam no seio das famílias integravam as crianças a partir dos 7 anos de idade, o que não quer dizer que as crianças que estivessem abaixo dessa faixa etária não participassem de processos educativos. Sabemos que aprendizagens se dão o tempo inteiro, mesmo que não as programemos. As crianças bem pequenas, por sua vez, iam aprendendo a tornarem-se humanas, como os seus semelhantes, na sua comunidade. Aprendiam comportamentos, posturas, valores e práticas de uma aldeia, um grupo, no convívio com seus pares e com adultos. Essa era a mais rica aprendizagem que vivenciavam cotidianamente. No tópico seguinte, veremos o lugar ou o que temos chamado de “não lugar” da infância na história da educação brasileira.

O não lugar da infância na educação intencional brasileira: do período jesuítico às reformas educacionais

No Brasil, a educação com viés intencional teve seu início histórico ligado à chegada dos portugueses em terras brasileiras. Como dito na seção anterior, o modo de concebê-la e de vivenciá-la, com a qual os portugueses se depararam quando aqui chegaram, era bem diverso do que entendiam por educação. Tínhamos inicialmente momentos educativos plenamente ligados à necessidade de sobrevivência, com o cotidiano e a prática. A pesca, a caça, as atividades domésticas, o cuidado e o trato com os filhos, entre outras ações, compunham “os conteúdos” que deveriam ser aprendidos.

Pensada em um viés sistemático, de acordo com Ghiraldelli Júnior (2009, p. 24), nossa educação escolar viveu três fases durante o período colonial, a saber: “[...] a

de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que Dom João VI, então Rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821)”.

Com Saviani (2013), temos uma organização diferente. Segundo ele, o período do Primeiro Reinado pode ser dividido em três etapas, mas que diferem das propostas por Ghiraldelli Júnior (2009). Para Saviani (2013), a educação colonial pode ser subdividida pelas etapas que seguem: a primeira, com a predominância jesuítica; a segunda, com a consolidação da educação jesuítica através do *Ratio Studiorum*; e, por fim, a terceira, que contempla a fase pombalina. Vejamos, a seguir, características mais precisas dessas fases supracitadas.

Quando os portugueses aqui chegaram, trouxeram consigo seus modelos educacionais, suas práticas e concepções. Em 1549, período pertencente ao Primeiro Reinado, aportaram em nosso solo quatro padres e dois irmãos, grupo chefiado por Manoel da Nóbrega, os quais foram trazidos para cá pelo primeiro governador do Brasil: Tomé de Sousa (SAVIANI, 2013). Esses novos habitantes trazidos para o Brasil são os chamados jesuítas, que compunham a Companhia de Jesus, instituída pela Igreja Católica em 1540. Vieram devido à ordem do rei de Portugal, que julgava necessário que os povos que ocupavam nossas terras fossem convertidos à fé católica, para, assim, tornarem-se “humanos”.

Desse modo, a partir das ações dos portugueses que aqui aportaram, com o intuito de que fôssemos imersos no mundo ocidental, três processos precisariam ocorrer: colo-

nização, educação e catequese (SAVIANI, 2013). O período relativo à colonização teve, na figura dos evangelizadores franciscanos, seus principais realizadores. Eles chegaram ao Brasil juntamente com a expedição de Pedro Álvares Cabral, em 1500. Fernando de Azevedo, no livro *A cultura brasileira* (2010), traz importantes contribuições para nosso entendimento acerca da constituição do período em que os colonizadores tiveram monopólio em nosso território. Tal autor, ao tratar sobre a chegada dos colonizadores em solo brasileiro, afirma que:

Os colonizadores portugueses entram imediatamente em contato com os índios, quer escravizando-os pela força, quer comerciando com eles pacificamente, por meio de trocas de produtos; e, se às vezes são acolhidos amigavelmente por indígenas, graças sobretudo à ação incomparável dos missionários, são repelidos com frequência por outras tribos selvagens, a cujos ataques não escapam senão com grandes esforços. (AZEVEDO, 2010, p. 185).

Retornemos aos escritos de Saviani (2013) para com ele termos ainda a caracterização do que foi a primeira fase do processo de colonização realizado pelos jesuítas. De acordo com o autor, a educação jesuítica tinha duas propostas, uma estava relacionada à profissionalização agrícola, enquanto a outra estava voltada aos estudos superiores. Dessa forma, existia uma preocupação direta em respeitar as características da colônia. Sua aplicação não foi bem-sucedida e

destacada pela oposição jesuítica, tendo sido posteriormente substituída pela ação da Companhia de Jesus, o que foi con-substanciado pelo *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 2013).

Já a segunda fase, marcada pela consolidação do *Ratio Studiorum*, cronologicamente aconteceu no período entre os anos de 1599 a 1759, tendo na figura desse plano geral de estudos o objetivo de “[...] uniformizar a organização e o funcionamento dos colégios” (SAVIANI, 2013, p. 50). A forma de se conceber o ensino e os processos que deveriam acontecer tinha por “alicerce” o *Modus Parisiensis*, que substituiu o *Modus Italicus*. Este último caracteriza-se por “[...] não seguir um programa estruturado nem vincular a assistência dos discípulos a determinada disciplina. Esses podiam passar de uma a outra disciplina sem necessidade de preencher qualquer tipo de pré-requisito” (SAVIANI, 2013, p. 50).

Já o *Modus Parisiensis*, que acabou por ser considerado a gênese da escola moderna, caracteriza-se por postular como aspectos básicos “[...] a distribuição dos alunos em classes, realização, pelos alunos, de exercícios escolares e mecanismos de incentivo ao trabalho escolar” (SAVIANI, 2013, p. 52). Esse modelo, por sua vez, não garantia uma aprendizagem autônoma, pois o que tínhamos era uma padronização na proposta escolar, o que tornava a aprendizagem mecânica a partir de uma relação verticalizada. Por conta da proposta “engessada”, existia um distanciamento de modelo ideal de concepção de infância.

Com a expulsão dos jesuítas e conseqüentemente o fim do monopólio que vinham exercendo, Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, assumiu o posto, até en-

tão marcado por vertente estritamente religiosa. Nessa nova fase, Marquês de Pombal, juntamente com a influência e contribuição de intelectuais da época, queria dar novos rumos à educação. Esses novos rumos, contudo, não foram caracterizados por uma compreensão de infância. Na verdade, o que se pensava era na necessidade de fazer ciência e pensar racionalmente. Nesse período, século XVII, mais conhecido como o Século das Luzes, Portugal estava vivendo a efervescência do Iluminismo e o mesmo deveria se dar no Brasil. Para pôr em prática suas ideias e intenções, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, determinou o “[...] fechamento dos colégios jesuítas introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela Coroa. Nesse mesmo ano foi fechada a Universidade de Évora, fundada em 1558 pelos jesuítas e por eles dirigida” (SAVIANI, 2013, p. 82).

Essa reforma não se deu apenas no plano educativo, como algo isolado, mas também estabeleceu forte relevância no plano político. Agora o ensino não teria mais o caráter eminentemente religioso, sendo, portanto, fortemente influenciado pela razão. Esse período ocorreu entre os anos de 1759 e 1834, chegando ao fim com a morte de Dom João I. Depois de seu falecimento, houve a demissão do Marquês de Pombal pela filha do rei falecido, sua sucessora, Dona Maria I.

Com o fim do período pombalino, surgiram novas perspectivas e concepções no campo educacional. A vinda da família real, datada de 1808, não nos apresentou apenas os modos de comportar-se ou os costumes europeus, mas também trouxe consigo as próximas influências para o campo da educação. Junto da família real, estava Silvestre Pinheiro Ferreira, filósofo político que nos apresentou o

ecletismo. Tinha por intenção dar continuidade ao trabalho que tinha sido realizado pela reforma pombalina. Para tanto, propunha que houvesse relação entre o liberalismo político e o tradicionalismo da coroa portuguesa.

No entanto, foi apenas em 1823 que pudemos perceber “em jogo” um ponto que até hoje rende inúmeras questões e discussões: o sistema de escolas públicas. A problemática em torno do ensino público na época era de responsabilidade da Comissão de Instrução Pública. Pelos termos utilizados para nomear tal comissão, já se pode ter em vista que o caráter da educação então concebido era eminentemente instrutivo e propunha “[...] promover uma instrução comum a todos os povos da capitania” (SAVIANI, 2013, p. 122). Não obstante, isso não se efetivou, e os “holofotes” educacionais voltaram-se, mais especificamente, para o ensino universitário.

Apenas com a Constituição de 1824 é que houve uma atenção direcionada e legalizada acerca da educação primária, garantindo a sua gratuidade a todos os cidadãos, mesmo sendo algo que veio a ser contemplado nos modos legais apenas nas páginas finais da constituição, o que, de certo modo, revela o nível de importância que a ela era atribuído, dito e previsto.

As propostas de Martin Francisco Ribeiro d’Andrada Machado, um dos componentes da Comissão de Instrução Pública, utilizando como pano de fundo para seus escritos as ideias de Condorcet sobre o ensino público e laico, não encontraram espaço nem aprovação para efetivação. O que, pois, entrou em vigor foram as “Escolas de Primeiras Letras”, a partir da Lei de 15 de outubro de 1827, proposta por Januário da Cunha Barbosa (SAVIANI, 2013).

Nas Escolas de Primeiras Letras, prevaleceu o uso do método mútuo, também conhecido como monitorial ou lancasteriano, que “[...] supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos no salão único e bem amplo” (SAVIANI, 2013, p. 128). Tal ato corresponde a implicação de “não infância”, em que as crianças acabavam recebendo punições por não poderem se expressar livremente. A escola representava uma instituição que estava diretamente relacionada a métodos disciplinares, e não de construção do conhecimento. Ademais, outra característica desse método eram as severas punições morais e físicas que os alunos sofriam caso não cumprissem as regras. Sobre esse método, não era a qualidade que o “exaltava”, mas sim o aspecto quantitativo. Muitos eram “alcançados” ao mesmo tempo, com pouco custo.

Entretanto, mesmo podendo alcançar a muitos, o método mútuo não sanou o problema das Escolas de Primeiras Letras. Em que consistia o problema? Basicamente no não cumprimento do objetivo que havia se proposto a realizar: sua instalação em todos os locais que se pudesse imaginar para alcançar o maior número de pessoas possível. O que não se deu pelo acaso, mas pela desvinculação do cuidado dessas escolas do governo central, passando para as províncias.

Diante dos problemas que vinham enfrentando as Escolas de Primeiras Letras, surgiram novos reformadores para o campo educacional. Continuamos nosso estudo com Saviani (2013) e faremos menção às principais reformas por ele listadas: a de Couto Ferraz, a de Leôncio de Carvalho e a de Abílio César Borges, o Barão de Macahubas.

Com Couto Ferraz, tivemos o estabelecimento de um sistema de ensino nacional de forma mais concreta. Ele instituiu a obrigatoriedade do ensino primário, responsabilizando pais, tutores, curadores ou protetores de garantir que as crianças frequentassem a escola e não faltassem. Sua reforma também se destacou por ter dado atenção especial à educação primária e por definir o “método simultâneo” a ser usado nas escolas. Já com Leôncio de Carvalho, houve uma reforma que destacava o higienismo. Marca do ideário pedagógico do Segundo Império, esse elemento ganhou centralidade nesse movimento. Nos discursos, acreditavam que males gerados pela pobreza poderiam ser sanados com o ensino acerca da higiene, de modo que “[...] transportaram o discurso médico para a fala dos educadores, políticos e da intelectualidade de modo geral” (SAVIANI, 2013, p. 137).

Leôncio de Carvalho também manteve muito do que se deu no período da reforma Couto Ferraz, mas acrescentou algumas ações muito expressivas, as quais foram consideradas como inovações no campo educacional, dentre elas, a previsão da “[...] criação de jardins de infância para as crianças de 3 a 7 anos” (SAVIANI, 2013, p. 137). Em relação ao método que advém de sua reforma, temos o método intuitivo ou *lições de coisas*, que se propunha como uma forma de corrigir as ineficiências do ensino pelo fato de ser compreendido como um método que geraria maior segurança para que o professor conduzisse os alunos de modo mais eficaz. Para tanto, foram criados manuais com o objetivo de orientar os professores para desenvolverem tal ofício. Esse método manteve-se por toda a Primeira República, vindo a ser substituído apenas com o ideário da Escola Nova, por volta de 1932.

Já Abílio César Borges, mais conhecido como Barão de Macahubas, dedicou-se ao desenvolvimento do ensino privado. Dividiu o ensino em dois períodos: o primário e o secundário. O primeiro devendo ser realizado em três anos e o segundo, em sete anos. Acreditava que o fim último da educação era inspirar os alunos a desenvolverem suas virtudes. Era contra os castigos e por muito tempo foi a favor de premiar os melhores alunos. Percebeu que isso em nada acrescentava, havendo se convencido de sua inutilidade. O Barão de Macahubas era contra o jardim de infância, defendendo que o ensino escolar deveria ter início aos 7 anos de idade da criança. Além disso, “[...] defendia a coeducação dos sexos e dava preferência para o regime de internato” (SAVIANI, 2013, p. 153). Falou das mães como sendo as primeiras mestras com quem as crianças teriam contato, visto que em sua concepção de educação escolar não deveria existir jardim de infância.

Parece-nos ainda que suas ideias podem ter servido como pressupostos iniciais para os ideais da Escola Nova. Dizemos isso por seu incentivo ao uso de “métodos novos”, a defesa da escola como lugar de prazer e de felicidade, a não obrigatoriedade da aprendizagem, além da exaltação da educação moral, vinculada ao ensino religioso. Por fim, salientamos que ele se posicionou a favor do ensino livre, afirmando-o como “dever natural e impreterível das famílias”, acreditando que o Estado não deveria “intrrometer-se” com suas inspeções em relação ao ensino.

Diante desse percurso histórico, é perceptível que, de fato, a infância ocupou um não lugar, isso porque, no processo de escolarização brasileiro, as crianças eram vistas

realmente como adultos em miniatura, ou mesmo como sujeitos sem importância para a sociedade. Foi apenas a partir do século XIX que se iniciou a construção da identidade das creches e pré-escolas em nosso país, inserindo-se, assim, no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Cabe pontuar que o atendimento realizado para as crianças com poder aquisitivo maior tinha o objetivo de educar a partir de experiências relacionadas à promoção intelectual, enquanto o atendimento às crianças com poder aquisitivo menor estava ligado meramente aos cuidados corporais (BRASIL, 2009a).

É importante destacar que atualmente as DCNEI (BRASIL, 2009a), o Parecer n. 20 (BRASIL, 2009b) e grandes nomes de estudiosos da infância (FALK, 2011, 2016; FOCHI, 2015; OLIVEIRA, 2002) reconhecem a alimentação e os cuidados corporais, higiênicos e emocionais como aspectos de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança, depreendendo que o cuidar é uma ação indissociável do educar.

Quanto ao atendimento em creches e pré-escolas como um direito das crianças, é possível destacar que se concretizou apenas na Constituição Federal de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a educação. Essa conquista se deu a partir de uma grande participação dos movimentos comunitários, de mulheres e das lutas dos próprios profissionais da educação.

Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, introduziu uma série de novas questões em relação à Educação Básica, a exemplo

da integração das creches nos sistemas de ensino, compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, a LDBEN apresenta-se também como marco referencial para a Educação Infantil, por reconhecê-la como primeira etapa da educação. Esse fato concede espaço para que diversas problemáticas surjam e caracterizem não apenas as instituições de Educação Infantil, bem como, com bastante intensidade, lança questões também para a formação inicial docente, questões estas que aqui não poderão ser discutidas.

Diante do exposto, podemos, então, perceber que o não lugar da infância na educação intencional brasileira é consequência das concepções de criança e infância que foram sendo desenvolvidas, solidificadas e/ou modificadas no decorrer da história. O atraso educacional e a não valorização do segmento da Educação Infantil atualmente também se dão como consequências disso (ALVES, 2006; KUHL-MANN JÚNIOR, 2000; VIEIRA; OLIVEIRA, 2013), fato bastante problemático, pois o estudo sobre aspectos históricos nos ajuda a compreender o presente e a pensar um futuro que busque garantir a efetividade, com qualidade, das ações, práticas, saberes e fazeres desenvolvidos, construídos, ressignificados e transformados durante a primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

Assim, temos por certo que debruçar o olhar sobre os aspectos históricos, com o intuito de compreender o lugar da infância nesse processo, o que aqui temos denominado por “não lugar”, uma vez que fica evidente a desvalorização da infância na história da educação brasileira (o que, por sua vez, não é fruto apenas de nossa sociedade, pois passamos por um processo de colonização que ainda hoje parece estar presente

em práticas pedagógicas), é elemento fundamental para a práxis que se intenta. Ora, nada mais necessário do que a compreensão do que se tem para que se possa transformar tal realidade. Para isso, é necessário compreender os pilares que dão sustentação ainda hoje a concepções, posturas e olhares sobre a infância. Por isso, temos buscado, junto aos processos históricos, a identificação do lugar (no caso do presente estudo, do não lugar) da infância na história da educação brasileira.

Amarrando os fios

Neste estudo, buscamos evidenciar o não lugar da infância na história da educação brasileira. Foi possível compreender que esse não lugar está relacionado fortemente ao período de institucionalização da educação, mas que isso também não se dava nas sociedades primitivas. Não havia preocupação com especificidades para os sujeitos com essa faixa etária. Não se percebia, como dissemos, a necessidade de espaços voltados para a infância, com ações desenvolvidas e pensadas para o desenvolvimento infantil. Não se destinava atenção especial para o que hoje é bastante expressivo: cuidar e educar na primeira etapa da Educação Básica, promovendo e garantindo o pleno desenvolvimento desses sujeitos.

Hoje muito do que se fala e discute em relação à infância gira a órbita da busca pela consolidação da concepção de infância que está relacionada ao educar e cuidar. Muitos estudos têm sido desenvolvidos nesse sentido, como os de: Aguiar (2013), Carvalho (2012), Cerisara (1996), Macêdo e Dias (2006), Menezes (2010) e Pasqualini (2010).

Os documentos legais também surgem e ganham notoriedade para respaldar e garantir que as instituições de Educação Infantil possam promover as aprendizagens de forma plena e integral, exemplo disso são as Diretrizes e os Referenciais. Além disso, temos agora a já homologada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que apresenta as propostas pedagógicas, tendo como objetivo “[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação” (BRASIL, 2017, p. 34).

Nessa proposta, a BNCC pontua que a responsabilidade de educar está posta tanto para as famílias quanto para as instituições de educação como forma de garantir as aprendizagens essenciais. O que parece ser privilegiado dentro dessa proposta são as interações e brincadeiras, que garantem o modo fundamental e indispensável para o desenvolvimento infantil e conquista de aprendizagens em suas mais variadas expressões. Contexto e concepção que solicitam ao docente o acompanhamento e reflexão sobre todas as práticas que desenvolve, observando com atenção as evoluções das crianças, seus progressos, desafios e limites, na busca de garantir, com suporte nos registros, a progressão dos aprendizados sem intenção de classificá-los.

Foi preciso anos de empenho e luta de muitos estudiosos e diferentes outros grupos para termos a percepção de infância que conquistamos até hoje. Muitos embates foram vencidos, porém ainda temos muitos outros a conquistar.

Essas mudanças ocorreram lentamente e são muito recentes, como o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica a partir da LDBEN, em 1996. Ou seja, apenas há duas décadas essa etapa passou a ser reconhecida legalmente, quando, por conseguinte, começou a ser vista e valorizada, o que traduz o não lugar da infância na história da educação brasileira. Compreender a criança contemporânea como construtora ativa do seu próprio lugar na sociedade ainda é uma luta constante e intensa. Então, como idealizadores que somos, seguimos em busca disso, tal como defende Sarmiento (2002).

Referências

AGUIAR, A. M. C. *A docência na educação infantil: representações sociais dos professores cursistas do Proinfantil do estado do Rio Grande do Norte sobre o trabalho docente*. 2013. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

ALVES, N. N. L. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006.

ARIÈS, P. *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D'Água 1988.

AURÉLIO. *Dicionário básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. São Paulo: USP, 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição de 1824. *Constituição Política do Império do Brasil*. Carta de Lei de 25 de março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Registrada na Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. Rio de Janeiro, DF, 22 abr. 1824.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 2009b.

CARVALHO, S. P. Os primeiros anos são para sempre. In: BENTO, M. A. S. (Org.). *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Ceert, 2012. p. 81-97.

CERISARA, A. B. A construção da identidade dos profissionais na educação infantil: entre o feminino e o profissional. 1996. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

FALK, J. *Abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FALK, J. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. 2. ed. São Paulo: JM, 2011.

FARIA, V.; SALLES, F. *Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2007.

FOCHI, P. S. Planejar para tornar visível a intenção educativa. *Revista Pátio*, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, 2015.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *História da educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRIGOROWITSCHS, T. Entre a Sociologia Clássica e a Sociologia da Infância: reflexões sobre o conceito de “socialização”. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA MUNDO SOCIAIS: SABERES E PRÁTICAS, 6., 2008. Lisboa. *Anais...* Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MACÊDO, L. C.; DIAS, A. A. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENEZES, C. C. L. C. A organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de educação infantil. In: TENÓRIO, R. M.; SILVA, R. S. (Org.). *Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluri-disciplinares*. Salvador: UFBA, 2010. p. 97-116.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PASQUALINI, J. C. Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PILETTI, C.; PILETTI, N. *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2014.

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TONET, I. Educação e formação humana. *Ideação*, Cascavel, v. 8, p. 9-22, 2006.

VIEIRA, L. M. F.; OLIVEIRA, T. G. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). *Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154, 2013.

ORGANIZADORAS



Ana Maria Monte Coelho Frota

Pós-Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em Psicologia também pela UFC. Professora do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da UFC. Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança (Lidelec) da UFC.

E-mail: <anafrota@ufc.br>.



Juliana de Brito Cysne

Mestranda em Educação e graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança (Lidelec) da UFC.

E-mail: <julianacysnepsicologia@gmail.com>.



Rosalina Rocha Araújo Moraes

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Psicomotricidade Relacional pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (Facel/PR) e graduada em Pedagogia pela UECE. Professora efetiva da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE em atuação na educação infantil e do curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da UECE. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA) da UECE e ao Núcleo de Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança (Lidelec) da UFC.
E-mail: <rosalina28@gmail.com>.

AUTORES

Ana Kilvia Lopes

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Educação Infantil e Múltiplas Linguagens e graduada em Pedagogia pela Universidade Sete de Setembro (Uni7). Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará.

E-mail: <killvia1@hotmail.com>.

Ana Paula de Medeiros Ribeiro

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Departamento de Teoria e Prática do Ensino na UFC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas e Linguagens (GPeL).

E-mail: <apmedeiros.ufc@gmail.com>.

Ângela de Alencar Araripe Pinheiro

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB) e graduada em Psicologia pela UFC. Professora da UFC. Integrante do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas (Nucept), do Fórum DCA-CE e do Movimento Cada Vida Importa: A Universidade na Prevenção e no Enfrentamento da Violência no Ceará.

E-mail: <a3pinheiro@gmail.com>.

Célia Regina Maciel Ventura

Especialista em Psicomotricidade Relacional pelo Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR) interinstitucional com a Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (Facel) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva da rede municipal de ensino de Fortaleza, Ceará.

E-mail: <crventura1@hotmail.com>.

Cláudia Rodrigues Machado de Medeiros

Mestra em Educação, especialista em Psicomotricidade, em Gestão Escolar e em Mídias da Educação, as três primeiras formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a última pela Universidade Federal do Ceará (UFC), habilitada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e licenciada em Pedagogia pela UECE. Professora da Rede Municipal de Ensino de Tauá, Ceará. Coordenadora pedagógica da Escola de Educação Infantil. Tutora a distância do curso em Gestão Pedagógica pela Universidade Aberta do Brasil da UECE.

E-mail: <claudiataua@gmail.com>.

Edjacy Teixeira Cavalcante e Silva

Especialista em Gestão Escolar e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Supervisora escolar efetiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará, e coordenadora pedagógica na Educação Infantil.

E-mail: <edjacy@gmail.com>.

Girliane Castro de Almeida

Mestra em Educação Brasileira, especialista em Docência na Educação Infantil e graduada em Pedagogia, todas as formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Laboratório de Educação Matemática (Ledum). Técnica da Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Maracanaú, Ceará.

E-mail: <girlianedantas@hotmail.com>.

Hildemar Luiz Rech

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e graduado em Ciências Sociais e em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professor titular e pesquisador no Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: <hluzrech@gmail.com>.

Janice Débora de Alencar Batista Araújo

Mestra em Educação, especialista em Docência na Educação Infantil e licenciada em Pedagogia, todas as formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará.

E-mail: <janicedebora7@yahoo.com.br>.

Jeriane da Silva Rabelo

Doutoranda, mestra e pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista do Conselho Nacional de Desen-

volvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenadora regional do Movimento Mapa Educação.

E-mail: <jerianeufc@gmail.com>.

Luciane Germano Goldberg

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com doutorado sanduíche na Universidade de Nantes, França, e mestra em Educação Ambiental e em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação da UFC. Líder do grupo de pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (Diafhna).

E-mail: <lugoldberg@hotmail.com>.

Maria Isabel Bellaguarda Batista

Doutora *honoris causa* em Psicomotricidade Relacional e Análise Corporal da Relação (ABMPDF). Psicomotricista relacional e analista corporal da Relação Didata. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Diretora e psicoterapeuta do Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR). Membro de honra e fundadora da Associação Brasileira de Psicomotricidade Relacional (ABPR) e da Sociedade Internacional de Análise Corporal da Relação América do Sul (SIAC). Coordenadora geral do projeto de implantação da Psicomotricidade Relacional na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará.

E-mail: <bel@ciar.com.br>.

Maria Socorro Gomes

Doutoranda e mestra em Educação Brasileira, especialista em Estudos Clássicos e graduada em Filosofia, todas as formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará.

E-mail: <socorroufc@hotmail.com>.

Meirilene dos Santos Araújo Barbosa

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Docência na Educação Infantil também pela UFC e licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Supervisora escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará.

E-mail: <meirilenesab@gmail.com>.

Priscila Alves de Paula Belo

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante e pesquisadora do Laboratório de Educação Matemática (Ledum). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes).

E-mail: <priscilaapbelo@gmail.com>.

Rebeca Veras Gonçalves

Especialista em Educação Infantil e Múltiplas Linguagens e em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Universidade Sete de Setembro (Uni7) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Consultora Pedagógica do Sistema Ari de Sá (SAS) – Plataforma de Educação.

E-mail: <rebecaverasg@gmail.com>.

Sara Façanha Bessa

Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão Pedagógica da Educação Básica pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Pedagogia pela UFC. Coordenadora pedagógica da Aquarela Espaço Infantil. Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas e Linguagens (GPeL).
E-mail: <sarafbessa@gmail.com>.

Silvana Mendes Sabino Soares

Doutoranda e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas e Linguagens (GPeL).
E-mail: <silsabinoso@gmail.com>.

Simone Cordeiro Lopes Acelino

Especialista em Psicomotricidade Relacional pelo Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR) interinstitucional com a Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (Facel) e em Psicopedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará.
E-mail: <simonecordeirolopes@gmail.com>.

Socorro de Maria Cisne Carneiro

Especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro (FTDR), em Psicomotricidade Relacional pelo Centro Internacional de Análise Relacional

(CIAR) interinstitucional com a Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (Facel) e em Alfabetização de Criança pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e licenciada em Pedagogia também pela UECE. Supervisora escolar efetiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará, em atuação como coordenadora pedagógica.

E-mail: <socorro.cisne@yahoo.com.br>.

Talita Almeida Rodrigues

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), MBA em Gestão, Empreendedorismo e *Marketing* pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e graduada em Pedagogia pela UFC. Consultora pedagógica do Sistema Ari de Sá (SAS) – Plataforma de Educação.

E-mail: <talitarodrigues.fp@gmail.com>.

Tania Maria Rodrigues Lopes

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Planejamento e Políticas Educacionais pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e graduada em Pedagogia também pela URCA. Professora adjunta da UECE. Coordenadora de gestão de processos educacionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da UECE e de tutoria/licenciatura em Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil da UECE. Assessora da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UECE.

E-mail: <tania.lopes@uece.br>.

