



Silvia Néli Falcão Barbosa

**“Vem, agora eu te espero” –
Institucionalização e qualidade
das interações na creche: um
estudo comparativo**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Sonia Kramer

Rio de Janeiro
Abril de 2013



SILVIA NÉLI FALCÃO BARBOSA

**“Vem, Agora Eu Te Espero” –
Institucionalização e Qualidade
das Interações na Creche: Um
Estudo Comparativo**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Sonia Kramer

Orientadora

Departamento de Educação PUC-Rio

Prof. Marcelo Andrade de Souza

Departamento de Educação PUC-Rio

Prof^a. Maria Cristina Soares de Gouvea

Faculdade de Educação UFMG

Prof^a. Solange Jobim e Souza

Departamento de Psicologia PUC-Rio

Prof^a. Maria Manuela Martinho Ferreira

Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação Universidade do Porto

Prof^a. DENISE BERRUEZO PORTINARI

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e
Ciências Humanas PUC-Rio

Rio de Janeiro, 09 de abril de 2013

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Silvia Néli Falcão Barbosa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Petrópolis (1979). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004). Professora do Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC-Rio.

Ficha Catalográfica

Barbosa, Silvia Néli Falcão

Vem, agora eu te espero - institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo / Silvia Néli Falcão Barbosa; orientadora: Sonia Kramer. – 2013.

224 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Institucionalização da educação infantil. 3. Creche. 4. Interações. 5. Cultura de pares. I. Kramer, Sonia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Ao meu avô Moisés,
A quem ainda escuto com meus olhos de infância e
cujas marcas refazem meu olhar para a vida.

Agradecimentos

As palavras têm a ventura de guardar um universo inteiro em si mesmas. Mas, eis aí um paradoxo, pois palavra nenhuma tem o poder de traduzir tudo o que nela está contido. Dentre essas tantas palavras, uma se impõe neste momento. Gratidão – som do coração que acompanha atos generosos.

À querida amiga e orientadora, Sonia Kramer, pela proximidade, pela confiança e incentivos, por me acompanhar e orientar com seriedade e delicadeza. Também, pelo exemplo de comprometimento na defesa da educação de qualidade para todos, crianças e adultos.

Aos professores Marcelo Andrade e Solange Jobim e Souza, pelo apoio e encaminhamentos nos exames de qualificação.

À professora e amiga Manuela Ferreira, que me acolheu com a consistência do diálogo acadêmico e as belezas de Aveiro, mostrando que a vida é bela e simples.

Às amigas Patrícia Corsino e Maria Fernanda Nunes e aos integrantes do Grupo de Pesquisa INFOC, pela parceria e aprendizagem dos tramites da pesquisa e da vida, nos quais se constrói o conhecimento.

Às amigas Arlete Bonelli e Celi Britto, por acreditarem na minha capacidade de transgressão.

A Anelise, minha irmã e amiga, presente de Deus, pelas trocas e discussões que alinhavam muitas páginas deste percurso.

À amiga Daniela Guimarães, pelas trocas que ajudaram a encaminhar questões nesta tese; parceria na pesquisa e na vida.

À amiga Núbia Santos de Oliveira, por ouvir com paciência e serenidade minhas questões e por indicar caminhos possíveis para olhar o campo desta pesquisa.

Aos amigos Ricardo Morales e Heloisa Carreiro, parceiros em terras lusitanas, pelas discussões sobre metodologia e pesquisa e por fazerem da distância e da diferença, experiência de proximidade.

A Adriana Carneiro da Rocha, crianças, professoras e equipe, parceiros da creche Jabuti, por me oferecerem espaço para reflexões sobre formação e qualidade na educação infantil.

Á PUC-Rio, CAPES e CNPq pelo apoio material, favorecendo condições indispensáveis à realização desta pesquisa.

À Universidade do Porto, pela acolhida e suporte acadêmico no Estágio no Exterior.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, pela competência e seriedade e também atenção e suporte de todos no Departamento de Educação, durante o percurso do doutorado.

Aos amigos e amigas da turma de doutorado, em especial Anelise Nascimento, Marcos Tadeu Tavares e Josiane Toledo Ferreira por fazerem deste percurso um caminho mais alegre e menos solitário.

À Secretaria de Educação do município pesquisado e sua equipe, pela abertura e confiança.

Aos sujeitos desta pesquisa, crianças e adultos, que possibilitaram a construção de um campo denso e rico para as análises.

Aos meus pais, Falcão e Zenia, pelo amor e pelas orações. Seu amor e ensinamentos sustentam meus questionamentos, de modo que sei que há sempre um lugar de fé para o qual se pode retornar.

A você, Aristeu, companheiro, meu lugar seguro, de pensar alto, rir e chorar, por apoiar meus sonhos, projetos, por ser feliz junto comigo.

A Ana Beatriz e Luisa Helena, amigas, filhas queridas, com quem reaprendo a vida e que revestem de leveza os meus dias.

Ao meu irmão, Carlos Henrique Falcão e cunhada, Glaucieide Guilhardi, por se fazerem presentes, sempre.

A Zefinha, que faz da convivência diária experiência de amizade e confiança, me cercando de cuidados e partilha nas responsabilidades cotidianas em casa.

À minha comunidade religiosa, que atende pelo nome de Igreja Batista da Liberdade, pelo sustento das orações e singeleza da comunhão.

Ao Thiago Andrade, pela alegria da amizade e por dividir responsabilidades, proporcionando mais tempo para este estudo.

Ao Dr. Alexandre Paranhos Silva Velloso Neto, terapeuta e amigo, por me ajudar a compreender a medida justa desta tese e me ajudar a ser inteira não como meta, mas como movimento dialético da vida.

A Deus, Pai de meu Senhor Jesus Cristo, de quem procede toda boa dádiva e todo dom perfeito, pelo sustento e fidelidade de cada dia e por me conceder a graça de estar aqui, agora, fazendo da gratidão um som para o coração.

Resumo

Barbosa, Silvia Néli Falcão; Kramer, Sonia (Orientadora). **“Vem, agora eu te espero” - institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo**. Rio de Janeiro, 2013. 224p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese – **“Vem, agora eu te espero” – Institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo** – inscrita no campo da educação, trata do processo de institucionalização da Educação Infantil e da qualidade das relações cotidianas na creche. Numa perspectiva etnográfica, foram pesquisadas duas creches, uma pública e outra comunitária, num município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, acompanhando interações de crianças de três e quatro anos em duas turmas, uma em cada creche. Os referenciais teórico-metodológicos foram tecidos com vários autores, especialmente Corsaro, Vigotski, Bakhtin e Certeau, com o objetivo de estabelecer relação entre o processo de institucionalização da Educação Infantil e as interações cotidianas das crianças. A tese foi o exercício de compreender o cotidiano, levando em conta as crianças como sujeitos que, além submetidos aos processos de institucionalização e familiarização, também se expressam de forma individual e coletiva, interferindo nesses mesmos processos, mostrando a relação dialética entre as dimensões macro, das políticas, e micro, das interações. Os conceitos de *reprodução interpretativa* e *cultura de pares* de Corsaro foram ferramentas centrais para ver as crianças, mesmo em situações de controle e restrição, identificando seu poder de imaginação e criação; seu potencial de reproduzir interpretativamente o mundo que as cerca. As análises revelaram o que há de mais importante para as crianças nesses dois espaços institucionais: (i) as interações e ações coletivas que, no processo de reprodução interpretativa, favorecem a criação de estratégias para a produção da cultura de pares; (ii) a cultura de pares tem seu locus privilegiado no brincar, mas não se restringe a ele; (iii) as configurações que as crianças vivenciam institucionalmente nas brincadeiras em sala são repetidas

nas brincadeiras nos momentos livres do pátio; (iv) as manifestações infantis caracterizam todos os espaços-tempos do cotidiano institucional como revestidos de valor pedagógico.

Palavras chave

Institucionalização da educação infantil; creche; interações; cultura de pares.

Abstract

Barbosa, Silvia Néli Falcão; Kramer, Sonia (Advisor) . **“Come, now I am waiting for you” – Institutionalization and quality of interactions in daycare: a comparative study.** Rio de Janeiro, 2013. 224p. Doctoral Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis – **“Come, now I am waiting for you” – Institutionalization and quality of interactions in daycare: a comparative study** – registered in the field of education, discusses the process of institutionalization of early Childhood Education and the quality of daily relationships in daycare. From an ethnographic perspective, two daycares were surveyed, one public and one community, in the metropolitan area of Rio de Janeiro, observing the interaction among the children aged three and four in two different classrooms, in each daycare center. The theoretical and methodological references were linked together by way of various authors, especially Corsaro, Vygotsky, Bakhtin and Certeau, aiming to establish a relationship between the process of institutionalization of early childhood education and the everyday interactions of children. The thesis was an exercise in the understanding of everyday activities of the daycare centers, considering children as subjects who, besides being subjected to the processes of institutionalization and familialization, express themselves both individually and collectively, interfering in these processes, showing the dialectical relationship between the macro and micro dimensions of policies and interactions. The concepts of interpretive reproduction and peer culture of Corsaro were the basic tools to observe the children, even in controlled and restricted situations, identifying their power of imagination and creation and identifying their potential to interpretively reproduce the world around them. The analyses revealed what is most important for children in these two institutional spaces: (i) interactions and collective actions that, in the process of interpretive reproduction, favor the creation of strategies for the production of peer culture; (ii) peer culture has its

locus in play, but not limited to it; (iii) settings that children experience institutionally in classroom play, are repeated in moments of free play during recess; (iv) children's manifestations characterize all of the space and time of daily institutional activities, disguised as pedagogical value.

Keywords

Institutionalizing childhood education; daycare; interactions; peer-culture.

Sumário

1. Notas Iniciais	15
2. Institucionalização da infância: concepções, tendências e possibilidades	26
2.1. Institucionalização: a complexidade da palavra, os meandros do conceito	27
2.1.1. A criança no foco das ações: familiarização, institucionalização e individualização	31
2.1.2. Institucionalização da infância (de 0 a 3 anos) no Brasil: tendências amplas	37
2.2. O currículo como produção de sentido	46
2.2.1. As experiências e os saberes das crianças: o currículo na Educação Infantil	48
2.3. A incompletude que torna possível a invenção: a criança produzindo sentidos	53
2.4. A criança como sujeito da enunciação: uma aproximação com Vigotski, Bakhtin e Certeau	58
3. Os cenários da pesquisa em textos e contextos	68
3.1. Imagem e pesquisa: perspectivas na construção e tratamentos dos dados	69
3.2. Uma realidade a ser conhecida: o campo escolhido e o campo possível	72
3.3. Visibilidade e invisibilidade: a Educação Infantil no sistema educacional municipal	77
3.4. Marcas etnográficas: aproximação e estranhamento	90
3.4.1. O portão concreto e o portão simbólico: o acesso ao terreno	92
3.4.2. O lugar da pesquisadora pelo olhar das crianças	97
4. “Agora é pedagógica, não é mais assistencialista” – A creche pública	107
4.1. “Poxa vida, né, porque na creche se come, se estuda e se dorme” – A rotina	118
4.2. “Vamos contar os anjos” – A pedagogização dos ritos	125

4.3. “Estou me afogando” – Sentar, esperar e... inventar	136
4.4. “Vem aqui, você...” – As crianças (in)visíveis	143
4.5. “Pode deixar, eu vou de moto taxi” – As crianças e suas particularidades	146
5. “Incerteza, companheirismo, solidariedade” – A creche comunitária	155
5.1. “E depois esperar a mamãe, não é? – A rotina	165
5.2. “Mas será mesmo que não pode dar folhinha?” – A validação da prática	177
5.3. “Eu estou nadando, procurando um pneu gigante no fundo do mar” - A creche como espaço de brincadeira e descoberta de si, do outro e do mundo	185
5.4. “Me dá uma bola aí” – Os sujeitos e as relações	192
6. Notas Finais	201
7. Referências Bibliográficas	211

Lista de Tabelas, Quadros e Desenho

<u>Tabela 01</u> : Estimativa da cobertura da Educação Infantil no Município pesquisado por faixa etária e dependência administrativa	83
<u>Tabela 02</u> : Estimativa da cobertura total da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino do município pesquisado por faixa etária	84
<u>Tabela 03</u> : Número de crianças na Creche Pública por turma / Início de 2011	110
<u>Tabela 04</u> : Número de crianças na Creche Pública por turma / Maio de 2011	110
<u>Tabela 05</u> : Profissão do pai / Turma C31 – Creche Pública	116
<u>Tabela 06</u> : Profissão da mãe / Turma C31 – Creche Pública	116
<u>Tabela 07</u> : Escolaridade dos pais – Turma 31 / Creche Pública	117
<u>Tabela 08</u> : Número de crianças na Creche Comunitária por turma / 2011	160
<u>Tabela 09</u> : Condição sócio econômica das famílias – Renda salarial Turma Creche 2 – Creche Comunitária	162
<u>Tabela 10</u> : Profissão do pai / Turma Creche 2 – Creche Comunitária	163
<u>Tabela 11</u> : Profissão da mãe / Turma Creche 2 – Creche Comunitária	163
<u>Tabela 12</u> : Escolaridade dos pais / Turma Creche 2 – Creche Comunitária	164

<u>Quadro 01</u> : Valor base do custo por aluno na educação infantil 2010/2012	85
<u>Quadro 02</u> : Quadro de horário das atividades semanais / Creche Pública	119
<u>Quadro 03</u> : Rotina / Creche Pública	120
<u>Quadro 04</u> : Carga horária, remuneração e formação dos professores da Creche Comunitária	158
<u>Quadro 05</u> : Rotina / Creche Comunitária	168

<u>Desenho 01</u> : Sala / Turma 31	122

*Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido.
Gostava dele por causa de suas janelas coloridas.
Quando, em seu interior, passava a mão de um vidro a outro,
ia me transformando.
Tingia-me de acordo com a paisagem na janela,
que se apresentava ora chamejante,
ora empoeirada, ora esmaecida, ora suntuosa.
Acontecia o mesmo com minhas aquarelas,
onde as coisas me abriam seu regaço
tão logo as tocava com uma nuvem úmida.
Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão.
Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me
ao jogo de cores de suas cúpulas
até que se rompessem.
Perdia-me nas cores, fosse nos céus, numa joia, num livro.
De todo modo, as crianças são sempre presas suas.*

(Walter Benjamin – As cores)

1

Notas Iniciais

Saber destacar traços específicos de um todo complexo é, sem dúvida alguma, significativo para qualquer trabalho criativo humano com as impressões. (Vigotski, 2009b, p. 36)

Na minha infância, meu avô Moisés, homem rude e de poucas palavras, chegava em minha casa e, estranhamente, me deixava sentar em seu colo, arrepiar seus cabelos. Fios brancos e finos alisavam minhas mãos pequenas deixando uma sensação delicada, uma aproximação que me passa agora pelo corpo inteiro. Laranjas. Pequenas e lisas, limas e doces, minha inabilidade infantil colocava sobre elas o olhar da espera. A presença do meu avô liberava esse olhar. Era sempre uma das primeiras coisas que eu buscava e colocava em suas mãos. Proibido para mim, o canivete pequeno, companheiro inseparável, mansamente fazia surgir na laranja um fio que se desenrolava sem se partir. Mágica. Por fim, uma última arte do canivete retirava do topo da laranja um pequeno cone que, em ato quase contínuo, era recolocado em seu lugar. E a laranja era minha. Quantas eu quisesse. Depois, aprendi a descascar minhas próprias laranjas.

Ao iniciar esta escrita a lembrança salta das dobras da memória. Vejo diante de mim um todo complexo que precisa ser compreendido. O canivete não me é mais proibido. No entanto, como gostaria que meu avô estivesse aqui agora e iniciasse esse processo de escrita que instaura em mim a sensação de inabilidade. Então, lembro-me que, de modos diferentes, na ausência do meu avô aprendi a descascar minhas próprias laranjas.

Este trabalho de pesquisa não está destacado de quem eu sou, dos sentidos que produzi e produzo, tanto quanto das marcas que minha história e meu entorno deixaram em mim. Hoje faço dessa história e desse tempo meu canivete que – afiado pelo estudo teórico e pelo bom senso necessário de quem se arvora pelos campos da pesquisa – delicado me conduz a desvendar esse percurso. Sem mágica, pois em muitos momentos a casca se rompe (tem se rompido), exigindo

novos recomeços. Vindo de uma criação rígida, pautada por princípios cristãos, vivi a institucionalização como norma, como busca da perfeição. Não é por acaso que este tema se coloca como gigante diante de mim e ao mesmo tempo necessário. Um espaço de desmistificação e ao mesmo tempo de resgate.

Iniciei o trabalho de educação com as crianças ainda adolescente, no contexto eclesial. Uma educação transmissiva, de valores e dogmas a serem incorporados, sem a visão do mundo infantil que, de modo peculiar, significa o real a partir de uma lógica diferente daquela imposta pelos adultos. No entanto, de algum modo, me insurgia, buscando caminhos alheios e diferentes daqueles que as expectativas dos outros colocavam sobre mim. Leitora ávida de Monteiro Lobato, Viagens de Guliver, Alice no País das Maravilhas, e de tudo mais que chegasse às minhas mãos, sonhava outros sonhos.

Fui fazer fonoaudiologia em 1977. Em 1980 dei início ao curso de Educação Religiosa. Era o caminho possível de então. Depois de formada, em 1982 comecei a lecionar disciplinas relacionadas à didática e psicologia do desenvolvimento, nesse mesmo seminário. Tudo parecia seguir seu curso, quando fui convidada a coordenar a educação religiosa de um colégio confessional. Em 1989, aos 32 anos rompia, em parte, com um mundo restrito aos espaços religiosos. Num encontro comigo mesma, saí do lugar de certezas para assumir o não saber, de mim e do mundo.

O sujeito só pode ultrapassar o dualismo da interioridade e da exterioridade quando percebe a unidade de toda a sua vida... na corrente vital do seu passado, resumida na reminiscência...¹

Era preciso ousar. No entanto, aos poucos descobri que as marcas deixadas em mim pela minha história familiar me conduziam por um caminho de fé; não por dogmas, mas experiência de vida. Como abertura para ver o outro além de minhas próprias certezas. Em 1992, no mesmo colégio, fui convidada a coordenar a pré-escola. Dezenove turmas. Algo atravessava meu caminho e mudava o curso. Em grupos de estudos com as professoras², começamos a ler Freud, Vigotski³ e

¹ Benjamin, 1996a, p. 212.

² Projeto desenvolvido pela diretora, Celi Britto, e as psicólogas, Arlete Bonelli, Jardinete Tavares e equipe.

³ Nas traduções das obras de Vigotski, o seu nome aparece com diferentes grafias: Vygotsky, Vygotski, Vygotsky, Vygotskii, Wygotski, Vigotski, Vugotskij, Vigôtski (Prestes, 2010). Independentemente de como apareça nas diferentes traduções utilizadas, nesta tese a grafia será Vigotski, tal qual utilizada por Prestes

Piaget. Novas visões de criança e, conseqüentemente, inquietações com a prática pedagógica me levaram a procurar a Especialização em Educação Infantil na PUC-Rio, em 1998.

Foi o início de uma trajetória de estudo e pesquisa que transcendeu ao cotidiano da escola particular e me fez olhar o todo complexo que é a educação infantil. A monografia – A formação do profissional da creche: buscando definições para uma qualificação curso (Barbosa e Freitas, 2001) – estudou a qualificação do profissional de creche. Naquele momento, o perfil do profissional que trabalhava com a criança pequena carecia de definições por ser a própria creche um espaço que oscilava entre a prestação de serviços, assistência, cuidados e educação. Alguns municípios, como o caso do Rio de Janeiro, no qual a pesquisa foi realizada, assumiam as creches ligadas à Assistência Social com profissionais desqualificados, muitos apenas com o ensino fundamental. Na pesquisa, foram entrevistados quatorze profissionais de três creches: uma empresarial, uma institucional e uma particular. No decorrer das entrevistas e das visitas chamou atenção o fato de que cada instituição entendia a formação do profissional da creche de maneira diferente. Embora a LDB 9394/96 priorizasse a formação em nível superior, aceitando como mínima a formação no curso Normal (nível médio), na prática não havia consenso sobre quem deveria ser o profissional da creche e qual a sua formação.

Alguns fatores aproximavam as três creches: atendimento em horário integral; liberar os pais para o trabalho; o educar e cuidar, ora de modo mais integrado e ora separadamente, sendo o educar relacionado aos conteúdos; e inquietação em buscar formação para profissionais que assumiam diferentes papéis: professores, educadores, recreadores, especialistas. Uma das creches assumia o ensino sistematizado desde o berçário. Outra, via o papel do profissional da educação infantil como educador, implicado com um “currículo de vida”. Outra deixava bem clara a diferença entre o cuidar e o ensinar, como papéis diferenciados, enquanto responsabilidade de diferentes profissionais dentro da creche: cuidar (comprometido com necessidades físicas: banho, sono, alimentação) era para auxiliares e ensinar (compreendido como a transmissão de

(2010) ao defender a transliteração dos nomes próprios, respeitando as regras de representação das letras e dos sons.

conteúdos) para professoras. Ao final da pesquisa, tornou-se evidente a creche como lugar de transição e de indefinições, tanto no que dizia respeito aos seus objetivos quanto à formação do seu profissional.

Junto com a conclusão da Especialização iniciei um projeto de formação continuada em serviço numa creche particular com a observação dos professores nas interações cotidianas com as crianças associada a encontros mensais para estudo e análise das práticas pedagógicas. Envolvida com questões da qualidade da educação infantil, procurei o mestrado⁴ com um projeto que trazia a formação dos professores como foco.

Durante o mestrado, um trabalho exploratório orientou meu olhar para ver a criança e suas interações nos espaços-tempos do brincar (Barbosa, 2011). Na Especialização e na creche, a experiência de observação da criança ganhava forma, mas nesse trabalho comecei a questionar o lugar da criança como sujeito da/na pesquisa (Barbosa, 2009a) e da/na educação infantil (Barbosa 2009b). Mudei o rumo do projeto e assumi como campo uma escola pública que atendia crianças de 4 e 5 anos em tempo integral. Mais uma vez a ambiguidade se fez presente. A tensão entre educar e cuidar, na mesma dimensão da pesquisa da Especialização, era acrescida pela dicotomia dos espaços cotidianos. Dentro, no prédio: lugar de trabalho, responsabilidade da professora. Fora, no pátio: lugar de brincar, domínio das crianças (Barbosa, 2004). A brincadeira só era valorizada quando se tornava recurso pedagógico para o ensino de algum conteúdo. As interações cotidianas das crianças e dos adultos nessa instituição mostravam a tessitura de uma trama difusa. O que é educação infantil? A resposta de uma criança, sujeito dessa pesquisa: *a educação infantil é para a educação das crianças*. Essa inquietação me moveu e move a continuar pesquisando a educação infantil enquanto espaço de educação para/das crianças.

Após o mestrado novos desafios surgiram. Dentre eles a participação no Proinfantil⁵. Em 2004 fui convidada para escrever textos para esse projeto e em seguida fazer parte da equipe que revisou e orientou a forma final do programa.

⁴ Mestrado em Educação Brasileira na PUC-Rio (2002-2004).

⁵ Proinfantil, curso do Ministério da Educação, de caráter emergencial, à distância, em nível médio, na modalidade Normal. Destina-se a profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil nas creches e pré-escolas da rede pública – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas e confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério.

De 2005 a 2010 participei como consultora dos encontros de formação do Proinfantil em seis estados. Nesses encontros, as diferenças eram aproximadas nas mesmas ambiguidades: o que é realmente a educação infantil? O que fazer cotidianamente com as crianças, principalmente aquelas da creche? Qual a diferença entre cuidar e educar?

Estas inquietações me moviam a continuar. O doutorado parecia, ao mesmo tempo, um caminho necessário, porém gigante. O medo de quebrar a casca da laranja...

Parar ou continuar? Lutando com meus próprios limites fiz a prova do doutorado em 2007 na PUC. Não passei. Aquecida pelo projeto de continuar, e pelo olhar terno porém firme de uma orientadora amiga que acredita nas pessoas, em 2008 fiz prova para a UFF e para a PUC-Rio. Fui classificada nas duas universidades. Em 2009 comecei o doutorado na PUC-Rio com questões referentes ao lugar da linguagem nas interações cotidianas entre as crianças na creche. Ao longo dos dois primeiros anos a perspectiva de refletir sobre a educação das crianças de 0 a 3 anos na creche permanecia. Os trabalhos realizados em todas as disciplinas do doutorado tiveram como tema a educação infantil em creches e um trabalho sobre infância e linguagem. Muitas dúvidas pairavam sobre o objeto desta tese. Ao organizar o texto da primeira Qualificação, a relação entre educação infantil e institucionalização foi tomando corpo no projeto. Emaranhados na história, nas políticas, na formação, nas práticas e nas concepções estão os vieses que anunciam a complexa e delicada tarefa do corte em realidades não menos intrincadas, fazendo antever os caminhos e desvios que produzem essa educação, tanto as de fora como as de dentro.

As de fora, o contexto macro: as políticas, a história.

As de dentro, o contexto micro: as práticas e as interações cotidianas.

A dimensão macro, das políticas, da história, traduzem-se em práticas e cotidianos marcados pelas escolhas de adultos e crianças. Estariam essas questões implicadas no processo de institucionalização da educação infantil? Seria esse um processo caracterizado apenas pelas decisões da esfera política e pelas marcas históricas? Teria a dimensão micro lugar nessa institucionalização? Como? Estas questões saltaram na primeira Qualificação em dezembro de 2010 e a tese tomou

o caminho de compreender a educação infantil como processo de institucionalização que é social e histórico.

Até então o projeto estava difuso e o caminhar acanhado. Mas havia clareza do desejo de que as crianças tivessem primazia. E foi assim que em 2010 fiz os primeiros contatos e em 2011 entrei no campo: duas creches, uma comunitária e outra pública em um município da região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Ficava cada vez mais evidente a direção: discutir a educação infantil enquanto processo de institucionalização que envolve dimensões macro e micro. E as crianças? Com estas, encontrei-me nos cotidianos pesquisados. Ou, elas me encontraram. Entre o primeiro e o último dia de contato com o campo foram nove meses. Um campo árido, no qual a capacidade de não ser juiz me desafiava. A própria pesquisadora foi o principal elemento para a recolha dos dados, o que resultou em três cadernos de campo ao longo do ano de 2011: “Contatos com a Secretaria de Educação do município pesquisado”, “Observações na creche pública” e “Observações na creche comunitária”.

Na segunda Qualificação, em dezembro de 2011, ficou no ar a sedução pela creche comunitária. O exercício de exotopia se fazia necessário. Trouxe à memória a dissertação de mestrado:

como pesquisadores, nossa tarefa não é exatamente trazer todas as respostas, mas questionar caminhos, opções, achados. Uma atitude de alerta, de vigilância metodológica, permite ao pesquisador ver, de modo eficaz e crítico, seu procedimento ao longo da pesquisa, estranhar o que vê. Ir ao campo não para ver o que deve ser visto, o que precisa ser mudado, mas o que nos é permitido ver, perceber e significar (Barbosa, 2004, p. 37).

Havia clareza de que a descrição do campo era densa (Geertz, 1989) e que o exercício maior tinha sido olhar para as crianças. No mestrado fui desafiada a entrar no cotidiano de uma escola exclusiva de educação infantil e *ver todas as coisas como se as estivesse vendo pela primeira vez* (Barbosa, 2004, p. 39). Um exercício que requereu atenção, disciplina e ética. E agora? Era preciso ler e reler o campo como se estivesse vendo minha própria escrita pela primeira vez, e com olhos desavisados de sedução. Não foi fácil. Transformar o meu *objeto já falado* em *objeto falante* (Amorim, 2001) requereu, até ao final da tese, a *exotopia e a dissimetria que permitem a expressão de alteridade* (Amorim 2001, p. 18) dos sujeitos pesquisados e do pesquisador. Foi preciso construir o estranhamento, para

em seguida traduzir em algo familiar, tanto o que observei na creche comunitária quanto na creche pública. O objeto não estava dado, foi construído ao longo das observações, das análises e por fim, da escrita da tese. O que me acompanha é o desejo de alteridade. Aprendi que o encontro com o *outro* da pesquisa não acontece apenas no campo, mas também na análise dos registros e na escrita da tese.

A leitura do campo aconteceu em terras lusitanas. De fevereiro a junho de 2012 estive na Universidade do Porto, realizando “Estágio de Doutorado no Exterior”, sob a orientação da professora Manuela Ferreira. A opção pela Universidade do Porto se deu por afinidade com o tema da infância e da institucionalização, presentes na trajetória da professora Manuela Ferreira, que desde o primeiro e-mail, me acolheu e abriu portas para o estágio, que resultou em discussões densas e proveitosas sobre as categorias emergentes do campo e também de textos lidos por sua indicação. Uma questão inquietante para mim dizia respeito ao conceito de institucionalização da educação infantil. A necessidade de dar densidade à discussão foi alimentada pelo diálogo com alguns autores⁶. Paralelamente a essas e outras leituras, foi realizada leitura e análise dos cadernos de campo, objetivo central do estágio.

Para direcionar as primeiras leituras, assumimos as categorias *tempo, espaço e atividade*, associadas a *interações criança-adulto* e *criança-criança*. Com as leituras iniciais, saltaram do campo categorias de base, que são indicadores de como esses cotidianos estão organizados e que deram direção à escrita da tese: *esperar, sentar, o portão, o saber das crianças* (o que está dentro e o que está fora das interações), *brincar, cooperar, o nome e o pronome*. A leitura também mostrou questões/categorias como: *relação com a secretaria de educação, relação com a prefeitura, relação com o ensino fundamental, relação com a família, interação com a literatura, ler e escrever, coisa de menina/coisa de menino* e a interferência da *religiosidade*. As leituras ajudaram a identificar as marcas institucionais desses cotidianos.

A orientação mostrou a pertinência de que a metodologia presente no campo fosse discutida, por ser um ponto que saltou da leitura. Da entrada no campo ao

⁶ Berger e Luckman, 1942; Chamboredon e Prévot, 1982; Nasman, 1994; Edwards, 2002; Ferreira, 2004.

desenrolar das observações, há questões para se pensar a etnografia e a pesquisa como movimento de se compreender e interpretar o que está sendo significado pelos adultos e pelas crianças. O lugar da pesquisa, as atribuições dadas à pesquisadora, tanto pelas crianças quanto pelos adultos também se evidencia no campo. Essa análise foi pertinente por identificar características etnográficas, o que inclui a observação participante, a estada prolongada no campo, registros e análise de conteúdo.

No processo de observação foi preciso delimitar os espaços-tempos de interação, pois partilhar o mesmo espaço físico, fazer parte da mesma ação social, não significa partilha de sentidos. Compartilha-se o mesmo espaço físico, mas não necessariamente o mesmo espaço interativo. A interação implica a construção mútua de sentidos (Corsaro, 1985). Essa concepção orientou a escolha dos eventos da tese, nos quais o recorte recai sobre aqueles que privilegiam a partilha de significados. Ficou a questão: o espaço institucionalizado não garante necessariamente a interação, a construção mútua de significados. O que nos leva à uma segunda questão: como transformar o cotidiano institucionalizado da educação infantil em lugar de interação e de partilha, imprimindo qualidade ao processo educativo? Com esse olhar, agregado à bagagem construída no doutorado e à leitura atenta da minha orientadora, de agosto de 2012 a janeiro de 2013 a tese adquiriu forma e alma, que agora se apresenta em texto.

O que será lido nos próximos quatro capítulos é o esforço de diálogo entre a teoria e o campo, no sentido de **compreender a institucionalização da educação infantil enquanto processo dialético que se caracteriza principalmente por envolver espaços-tempos de interações entre as crianças e destas com os adultos.**

O Capítulo 1 é uma reflexão que se impôs. Veio da necessidade de explicitação, antes de tudo para mim mesma, das bases teóricas que possibilitaram a estada no campo, a leitura dos cadernos de campo e o trabalho com as categorias e as análises. O capítulo discute o conceito de institucionalização como termo complexo e polissêmico. Aborda os conceitos de familiarização, institucionalização e individualização, fruto das leituras do estágio na Universidade do Porto. Em especial de dois textos.

Nasman (1994), discutindo a institucionalização da infância na Europa, aborda os processos de *individualização*, *individuação* e *institucionalização*, indicando uma relação constante entre Estado e família na base desses processos. A identificação das crianças como sujeitos de direitos cria um processo de *individualização*: são sujeitos de direitos, capazes de uma expressão autônoma. O processo de *individuação* indica as ações burocráticas que identificam as crianças com a finalidade da administração e controle sociais, sem espaço para o reconhecimento individual. Já a *institucionalização* aparece como diferenciação da vida familiar e possibilidade de formar redes sociais diferentes daquelas geradas pela relação parental. Na análise de Nasman, a *individualização* está mais ligada à questão política do que a ação da criança sobre o mundo à sua volta. No entanto, a leitura desse texto abriu caminho para compreensão da discussão apresentada por Edwards (2002).

Edwards (2002) apresenta os textos que compõem a coleção do livro «Children, home and school: regulation, autonomy or connection?». Nessa apresentação, a autora, analisa as relações entre casa e escola na vida das crianças. Edwards assume que estes são tempos dominados pela incerteza, caracterizados pela confusão cultural sobre as formas como a infância deve ser vivida e concebida, com ações que tentam moldar um tipo particular do futuro adulto, com o destaque para o papel da casa e da escola nesses processos. O estudo corrobora e destaca a visão de que os contextos macro formam um pano de fundo para o micro estudo do modo como as crianças vivem a sua infância a cada dia. Para compreender como a infância se situa nesses contextos, a autora se apropria dos conceitos de *familialização*, *institucionalização* e *individualização*. Esses dois textos apontaram que, na nossa sociedade, não podemos prescindir da *individuação*, da *familialização* ou da *institucionalização*, mas podemos tentar escapar de processos que ignorem a criança como ator social, alguém que tem uma percepção singular e particular do mundo. Assim, o capítulo avança buscando situar as crianças tanto em relação à educação infantil enquanto proposta educacional, quanto olhar para as crianças como sujeitos de alteridade, no diálogo com autores de diferentes campos: Benjamin, Vigotski, Bakhtin e Certeau.

O Capítulo 2, traz os cenários da pesquisa no que diz respeito ao contexto da municipalização e às escolhas metodológicas. O capítulo trouxe o embate da identificação ou não do município estudado. Depois de escritas e reescritas a opção foi por não identificar o município, entendendo que desse modo o que está sendo dito pode ter maior possibilidade de generalização. As condições de acesso ao terreno e a proximidade com a etnografia são apresentadas junto com as tensões do campo e o lugar da pesquisadora na relação com as crianças.

O Capítulo 3 apresenta a creche pública. O caderno de campo traz registros que as palavras desta tese não deram conta de traduzir. Nessa creche, fui vista mais de perto pelas crianças do que pelos adultos. Não foi uma escrita fácil e a escolha dos eventos procurou privilegiar as vozes das crianças enquanto sujeitos que instituem significados às rotinas e relações cotidianas. Nesse capítulo enfrentei meus próprios limites de alteridade, denunciados durante a escrita do capítulo 4. Neste, em todos os eventos identificava as professoras pelo nome: Sandra e Francisca. Foi quando me dei conta de que em nenhum momento identifiquei a professora da creche pública pelo nome. O apagamento do nome, uma questão desse capítulo, me pegou em pleno voo. Como encontrar o outro, como dar a ele a palavra se o seu nome não é pronunciado? Se o *campo é o todo inteligível e concreto pelo qual as relações espaço temporais da pesquisa se definem* (Amorim, 2001, p. 223), a resposta estaria no próprio campo. Compreendi que meu julgamento de valor sobrepujou a escrita comprometida com o exercício de exotopia, no qual empatia e estranhamento (Silva, Barbosa, Kramer, 2005), seriam esforço de realocação de lugar. A pesquisa em Ciências Humanas é o *encontro com o outro* (Amorim, 2001). E, enquanto a escrita da tese não tem um ponto final, é possível resgatar esse outro. O dialogismo não é apagamento e nem fusão, *ao contrário, é intervalo, distância e insistência do caráter duplo* (Amorim, 2001, p. 233). Isto quer dizer que se podem ouvir duas vozes no mesmo lugar; a palavra escrita da pesquisa se torna o consentimento de que o outro fale em você. E o pesquisador não pode se furtar a isso. A relação de estranheza de que se reveste a alteridade, mais do que reconhecimento da diferença, é capacidade de distanciamento (Amorim, 2001), exercício final que me fez voltar e identificar a professora da Turma 31 pelo nome. Nomear é uma experiência de alteridade.

O Capítulo 4 traz a creche comunitária, com o já apresentado desafio de desconstruir a sedução. Com isso, foi possível identificar o limites e as possibilidades desse cotidiano que mostra ambiguidades, incertezas e utopias para o processo de institucionalização da educação das crianças pequenas na creche.

As notas finais assumem a cultura de pares como constituinte do processo de institucionalização, indicando as interações entre as crianças como fator a ser considerado pelas práticas, pelas propostas pedagógicas e pelas políticas.

Convido o leitor a, numa relação de alteridade, ler com sua própria tradução este texto que agora se apresenta como tese.

2

Institucionalização da infância: concepções, tendências e possibilidades

Nunca vemos além de nossas certezas e, mais grave ainda, renunciamos ao encontro, apenas encontramos a nós mesmos sem nos reconhecer nesses espelhos permanentes⁷.

Se, por um lado, as crianças no contexto institucional aparecem como foco primeiro da análise, esta só é possível porque as mesmas interagem em espaços educacionais coletivos. Existe clareza de que não só é possível, como é necessário que os estudos da infância e da criança estejam conectados a *forças estruturais maiores* (Qvortrup, 2011, p. 201). Segundo Qvortrup (2011), clareza não significa que considerar as crianças e tentar compreender o sentido que as questões macro têm sobre as suas vidas seja efetivamente uma preocupação de todos. Como incluir a infância e as crianças nos debates econômicos e políticos? Qual a posição da infância na estrutura social da sociedade moderna, e qual a relação entre as esferas macro, meso e micro na vida das crianças? Que impacto esses fatores têm sobre a vida cotidiana das crianças? Estas questões demandam esforço além desta tese. Então, se o exercício inicial foi o de abrir mão das certezas – sem abdicar da fé – agora é mirada que busca o conhecimento – não como informação, mas construção – no qual reconhecemos nossa face.

Compreender e aceder a essa complexidade é adensado pela própria infância como fenômeno complexo (Prout, 2010). Sobreposição que mostra não um ponto fixo, mas uma rede de fatores conectados entre si, num contexto atravessado por relações a curto prazo, marcadas por mudanças, ambiguidades e incertezas de uma sociedade de risco (Sennett, 2008). Esse cenário contribui para a diversidade da infância e da vida cotidiana infantil (OECD, 2002; Sarmiento, 2008; Corsaro, 2011), mas também cria ambiguidades sobre a forma apropriada que a infância deve tomar em cada cultura (Edwards, 2002) e, ainda, resulta em propostas,

⁷ Barbery, 2008, p. 153.

métodos e práticas heterogêneas, que interferem na qualidade do atendimento oferecido às crianças pequenas (Kramer, 2009a; Campos et al., 2011).

Nesse emaranhado, a institucionalização da infância surge como fio possível para compreender essa complexidade. Isso porque a posição da infância na estrutura social tem relação direta com o que as pessoas pensam, falam e o modo como agem sobre e com as crianças na contemporaneidade (Edwards, 2002; Sacristán, 2005; Sarmiento, 2008). Assim, este capítulo traz a institucionalização como um conceito complexo, apresentando a institucionalização da infância como processo que se estabelece *a longo prazo*, mas também no *aqui e agora*. Apresenta a institucionalização da infância no Brasil como opção política e direito da criança, com implicações para o currículo e para o cotidiano das crianças pequenas. Por fim, identifica quem é a criança e seu lugar nesse processo, no diálogo com Benjamin, Vigotski, Bakhtin e Certeau.

2.1

Institucionalização: a complexidade da palavra, os meandros do conceito

Para falar sobre institucionalização da infância é preciso clarear a palavra, contextualizá-la, tendo em vista que as palavras, enquanto signos, *refletem e refratam a realidade em transformação* e, sendo tecidas com uma *multidão de fios ideológicos servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios* (Bakhtin, 2002, p. 41). A inteligibilidade da palavra não pode ser aprisionada em uma única definição, mas precisa ser iluminada para se tornar ferramenta de corte para a pesquisa.

De origem latina, **institucionalização** vem de *instituo - ere*, que significa *colocar em; estabelecer, construir, preparar, fundar, regulamentar*⁸. Etimologicamente, significa *a coisa estabelecida*. A institucionalização traz em si a ideia de pertencimento, de identidade. Um lugar, determinadas condições, valores, interações resultam num tipo de pertencimento, geram uma institucionalização a partir da adequação a um conjunto de normas e regras estabelecidas previamente, fundamentais para a vida em sociedade. Esse pertencimento tanto pode ser qualificado como relação material, quando digo que

⁸ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Editora Objetiva, 2009.

pertenço, trabalho, dou aulas nesta ou naquela instituição, mas também pode dizer respeito a instituições não materiais como a instituição da honra, da justiça (Barbier, 1985). O conceito abarca questões amplas que envolvem costumes, práticas, relações, organizações ou comportamentos. O termo também está intimamente relacionado à vida organizacional, envolvendo campos como a educação, serviço público e cultura.

A palavra institucionalização, em busca no Lilacs⁹, traz quase que na sua totalidade os campos da Saúde e da Assistência Social, ligados à permanência alongada de adultos e crianças em instituições, com revisões bibliográficas que confirmam essa percepção (Lins e Cecílio, 2008), sendo este um primeiro significado para o termo.

Essa perspectiva aparece na revisão bibliográfica sobre o impacto da institucionalização na infância no Brasil, realizada por Siqueira e Dell'Aglio (2006). A institucionalização é identificada nessa revisão com a experiência de crianças 'abrigadas', ou seja, privadas do convívio familiar, em instituições de reclusão. O artigo aponta a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA para a mudança nas práticas e cuidados de crianças abrigadas. De objetos de tutela, em instituições nas quais déficit e carência marcavam o atendimento, a sujeitos de direitos e deveres, as autoras apontam que o tipo de institucionalização pode ou não constituir risco para o desenvolvimento. Segundo as autoras, enquanto medida protetiva de caráter excepcional e transitório, os abrigos devem *promover relações interpessoais recíprocas, afetivas e com equilíbrio de poder* (p. 78). Entretanto, ressalta a ideia de institucionalização como proposta direcionada para crianças associadas à situação de pobreza e ao perfil de distribuição de renda no Brasil e que, por algum motivo, necessitam permanecer abrigadas. A criança institucionalizada entendida como aquela a quem falta algo.

Um segundo significado tem relação com a institucionalização numa perspectiva sociológica mais ampla, no sentido de compreender como se formam as representações sociais e a própria vida em sociedade. Ou, como determinado grupo de pessoas, inseridas em dada cultura, compreendem como se dá, ou como

⁹ LILACS é um importante e abrangente índice da literatura científica e técnica da América Latina e Caribe. <http://lilacs.bvsalud.org/?lang=pt>. A mesma pesquisa foi feita no Scielo/Brasil e a ideia de institucionalização que prevalece é a mesma. No entanto não aparece nenhum texto referente à institucionalização da infância. Como essa ideia aparece no LILACS, a opção foi por este.

devem ser as relações entre as pessoas. Aqui há uma diversidade de abordagens de longa data, instaurada pela filosofia e que ganha corpo nos últimos séculos com a ampliação de campos disciplinares como a psicologia, medicina, pedagogia, sociologia e antropologia. Nessa perspectiva, autores clássicos como Berger e Luckmann¹⁰ (2012) e Lourau e Lapassade (1972), ajudam a superar a visão positivista que atribuiu caráter hierárquico, perene e imutável à institucionalização. Para esses autores a institucionalização é um processo dinâmico e não a introjeção de regras e normas previamente estabelecidas que transcendam aos indivíduos, ou ainda ação individual separada do campo sócio histórico.

Para Lourau e Lapassade (1972), a institucionalização é um processo permanente que reflete tanto as opções institucionais (*instituído*) quanto às contradições da convivência das normas com a ação dos grupos ou sujeitos (*instituinte*). Vista desse modo, a institucionalização é um processo social e histórico que se caracteriza tanto pela existência de estruturas físicas quanto simbólicas, se estabelecendo pela interação dos atores envolvidos nesse processo. Ou seja, toda institucionalização se constitui a longo prazo, social e historicamente, mas também aqui e agora, englobando a ação presente dos sujeitos. A ordem social e sua historicidade como construções humanas pois,

tanto em sua gênese (ordem social resultante da atividade humana passada) quanto em sua existência em qualquer instante do tempo (a ordem social só existe na medida em que a atividade humana continua a produzi-la) ela é um produto humano. (Berger e Luckmann, 2012, p. 74).

Berger e Luckmann, (2012, p. 243) assumem ser fundamental a leitura dialética entre identidade pessoal e estrutura social, indicando dependência mútua, ou que uma incide sobre a outra. Assim, sociologia, ao estudar as práticas sociais, só tem sentido se estiver em constante diálogo com a história e a filosofia, assumindo a *sociedade como parte de um mundo humano, feito pelos homens, habitado pelos homens e, por sua vez, fazendo os homens, em um contínuo processo histórico* (p. 247). Nessa abordagem, compreender as instituições envolve, por um lado, entender o processo histórico de sua produção e, por outro, a compreensão de que há controle da conduta humana a partir de padrões

¹⁰ Primeira edição em inglês em 1966.

previamente definidos. Para os autores, *a instituição ocorre sempre que há uma tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores* (p. 77), exprimindo historicidade e controle. A instituição como modelo de referência para o ator. No entanto, na perspectiva dos autores, considerar o processo histórico e a dependência entre identidade pessoal e estrutura social ainda é algo que acontece a partir da dicotomia objetividade/subjetividade. A construção da subjetividade se daria como processo de compreensão e absorção dos papéis e atitudes dos outros significativos, interiorizando-os e tornando-os seus. Embora Lourau e Lapassade (1972) ou Berger e Luckmann (2012) ajudem a compreender como as ações se instituem ou se tipificam, respectivamente, ainda se inserem dentro do postulado que supõe o indivíduo como unidade elementar para análise da sociedade, *a partir da qual seriam compostos os grupos e à qual sempre seria possível reduzi-los* (Certeau, 1994, p. 37), dando especialmente às crianças um lugar receptivo nesse processo.

Na revisão do Lilacs, apenas um artigo aborda a infância nessa perspectiva mais ampla. Gondra (2010) discute a emergência da infância enquanto processo histórico e social, marcado por um sistema normativo que diz respeito à relação da infância com as instituições. A ideia de emergência fica por conta tanto da urgência de se pensar criticamente a infância e as ações voltadas para ela, mas também que a emergência está conectada ao surgimento da infância. Esse reconhecimento está ligado à ideia de uma etapa da vida que não pode ser abordada fora das instituições que lhe estão associadas, como casa e escola. Várias competências são postas para as crianças, seja pelo viés da medicina ou da pedagogia, vindo a ter efeito intenso na regulação das instituições que as atendem, seja a casa ou a escola, ou mesmo as que trazem a normatividade como regra, como instituições de acolhimento para crianças ‘abrigadas’ (Siqueira e Dell’Aglia, 2006). Analisando a permanência das crianças em instituições a partir das ideias foucaultianas de disciplina e bio-poder, Gondra (2010) conclui que *as instituições, os saberes, sujeitos, materiais e métodos voltados para a educação da infância estão muito próximos da perspectiva disciplinar* (p. 26). Uma educação que pretende tornar as crianças úteis.

Falar em institucionalização da infância é, portanto, lidar com a complexidade do conceito. É considerar o percurso social e histórico que dá

visibilidade e constitui a infância em determinado tempo e cultura através de estruturas físicas e simbólicas, tanto quanto descobrir *como?* e *o quê?* se *inventa* no aqui e agora. Conseqüentemente, olhar para a sociedade revela a infância e olhar para a infância desnuda a sociedade. Esse olhar intencional, que busca a infância e a criança como *um outro* a ser conhecido, é fundamental para conhecermos a sociedade em suas contradições e complexidades (Sarmiento et al., 2002).

2.1.1

A criança no foco das ações: familiarização, institucionalização e individualização

O terceiro significado da palavra institucionalização diz respeito à infância. O conceito *institucionalização/instituição* aparece aqui num sentido mais restrito do que o conceito sociológico descrito anteriormente. Ao pensar a relação entre infância e institucionalização é preciso levar em conta que a *infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda* (Lajolo, 2001, p. 229). Lajolo (2001) joga com o sentido das palavras e, como faces de uma moeda, indaga se o conjunto de ideias que se tem sobre a infância são crenças ou conhecimento. De acordo com o dicionário Houaiss, **crença** – ato ou efeito de crer – significa *atitude de quem se persuadiu de algo pelos caracteres de verdade que ali encontrou; opinião manifesta com fé e segurança*. Já, **conhecimento** é *o ato ou a atividade de conhecer, realizado por meio da razão e/ou da experiência*, ou ainda, segundo o Dicionário Aurélio, *a informação ou noção adquiridas pelo estudo ou pela experiência*. O conhecimento abrange a análise da realidade, do objeto, a fim de definir sua natureza. Isto quer dizer que assumir a infância enquanto crença comporta qualquer ideia estabelecida como verdade. Como diz Sacristán (2005, p. 24), a criança apoiada em nossas crenças é aquela *definida de acordo com as imagens desejáveis do que se considera infância ideal ou prototípica*. Já o conhecimento da infância envolve definir sua real natureza enquanto fruto de observação e análise fundada na experiência. Mas não qualquer observação ou análise, pois a infância enquanto *um outro* não pode prescindir do *agir ético*, comprometido com uma *resposta responsável* (Kramer 2013).

Embora as crianças existam em todas as sociedades e tenham sido objeto de estudos em diferentes épocas, a socialização das crianças como conceito a ser levado em conta, a ser estudado, é algo recente. Ariès (1981), com sua historiografia da infância nos anos de 1970, descreve a origem da estruturação do cotidiano das crianças pelos adultos, demarcado e caracterizado de forma distinta do mundo adulto, a partir de mudanças que ocorreram na estrutura da vida social e econômica da sociedade, colocando a infância cada vez mais circunscrita aos âmbitos familiar e institucional. Ariès aponta a infância como condição histórica e social e, por isso, sujeita a mudanças. Destaca a emergência da escola como instituição de gradação das idades que separava as crianças do mundo adulto, criando novas formas de ordem e disciplina na vida infantil. A criança no lugar de alguém que será formado a partir das ações dos adultos sobre ela, numa perspectiva de controle. A infância vista como *algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar, nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher* (Larrosa, 2003, p. 184).

Ampliando o debate, Edwards (2002) discute os conceitos de *familialização* e *institucionalização* da infância como os principais processos que afetam a vida das crianças em sociedades desenvolvidas e pós-industriais. A *familialização* diz respeito ao fato de que, na construção histórica da família nuclear moderna, as crianças são inicialmente responsabilidade dos pais, com a ideia de que a vida doméstica influencia significativamente suas atitudes. Na Idade Média, tanto a escola quanto a casa tinham relação estreita com o espaço público. Mas, a Modernidade delimita a família à esfera privada e, junto com uma instituição distinta da casa e destinada à educação e moralização, retira as crianças do mundo dos adultos, naturalizando a casa e a escola como espaços para se viver a infância (Ariès, 1981). Se, por um lado, a não percepção da particularidade infantil transportava as crianças o mais cedo possível para o mundo adulto (Ariès, 1981), o seu reconhecimento colocou a casa e a escola cada vez mais como espaços a partir dos quais as crianças são concebidas, julgadas e reguladas por prescrições sobre o seu modo de vida, de como devem agir, ser, proceder (Edwards, 2002). Tais configurações fizeram emergir tanto o *ofício de criança* (Chamboredon e Prévot, 1982) quanto a *invenção do aluno* (Sacristán, 2005).

A preocupação com a educação das crianças, em especial a partir dos séculos XVI e XVII, com seu auge no século XIX, transforma a escola, de espaço livre e aberto a todas as idades, em espaço vigiado e segmentado: *passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos* (Ariès, 1981, p. 277). Essa escola, que nasce e se configura como espaço fechado, teve como síntese um modelo que englobava ações de acolhimento, assistência, moralização, controle e ensino, como forma de utilizar o espaço e o tempo em atividades que levavam em conta as crianças enquanto alunos (Sacristán, 2005). Ariès deixa claro que na origem desses processos há uma estreita relação entre classe social e educação, entre classe social e o sentimento de família. Isso se evidencia pelo fato de que é bem mais tarde, já na segunda metade do século XX, que crianças das classes populares passam a ser alvo de ações políticas no campo educacional.

Edwards (2002) enfatiza que a *familialização* tem sido acompanhada e reforçada pela *institucionalização*¹¹, sendo esta marcada pela introdução da escolarização compulsória no mundo industrializado e retirada das crianças do mundo do trabalho remunerado, como ação política. Esse processo resultou no enquadramento progressivo das crianças em tempos e espaços específicos para diferentes atividades, separadas e protegidas por determinadas configurações e supervisionadas por adultos hierarquizados (Nasman, 1994). Ou, como afirmam Chamboredon e Prévot (1982, p. 57):

A invenção e a racionalização de actividades para a infância convergem num movimento a que se poderia chamar de ‘institucionalização’ da infância, no sentido em que existe um arranjo sistemático de instituições, de regras, de quadros, de instrumentos em função duma definição da infância que sistematiza aspectos cada vez mais numerosos da criança.

Inicialmente essa institucionalização se dá por perspectivas biologistas e psicologizantes. Infância e criança concebidas e normatizadas por produções teóricas, pesquisas e políticas, produzidas por órgãos específicos, que dicotomizavam a relação objetividade/subjetividade, assumindo as crianças como

¹¹ Edwards (2002) destaca a institucionalização como caracterizadas pela feminização. Essa questão é levantada por Jensen (2003), no contexto norte americano, ao discutir a relação da constituição da infância com questões de gênero. Este tema também é discutido por Cerisara (2002), no contexto brasileiro, ao apontar o caráter contraditório da feminização no que diz respeito à organização do trabalho docente e à identidade profissional das profissionais que trabalham na Educação infantil.

indivíduos que se desenvolvem de modo independente do contexto histórico e social. Exemplo disso é a psicologia do desenvolvimento que, atrelada a uma *política de verdades* (Castro, 1998), se apoiou no ideário do progresso e da evolução do ser humano a partir de etapas universais. Esse ideário criou demandas de intervenção, controle e regulação social dos comportamentos das crianças e dos adolescentes, que tinham como sustentação categorizações originárias das teorias psicológicas (Castro, 1998).

De maneira similar, as teorias tradicionais da socialização, representadas pelos modelos funcionalista e reprodutivista, instituíram modos de compreender a infância e as crianças como aquelas que apenas internalizam a sociedade na qual estão inseridas (Corsaro, 2011). Comentando a teoria de Bourdieu, Corsaro (2011) vê um avanço em relação ao modelo funcionalista, pelo fato da criança ter papel mais ativo, mas ao mesmo tempo limita o envolvimento das crianças na participação e reprodução cultural, por não assumir a criança como ator social que interfere nesse processo. Muitas vezes, tanto as iniciativas políticas de institucionalização, quanto as pesquisas realizadas nos diferentes campos do conhecimento, *sem pensar, familiarizam e institucionalizam as crianças por ocultarem o papel das crianças como atores sociais*¹² (Edwards 2002, p. 60). Além disso, tanto a socialização vista de forma hierárquica quanto o desenvolvimento como linearidade neutra e a-histórica, autorizam uma *compreensão da infância que lhe atribui uma qualidade de menoridade e, conseqüentemente, sua relativa desqualificação como estado transitório, inacabado e imperfeito* (Jobim e Souza, 1997, p. 44). Compreensão esta que dá suporte para a educação que começa pela falta e tem como meta tornar as crianças úteis para a vida em sociedade (Gondra, 2010).

A contemporaneidade reservou um lugar para a criança que, na conjugação de vários fatores, promoveu a institucionalização da infância: (i) criação de instâncias públicas de socialização, (ii) centramento da criança no âmbito familiar, (iii) formação de um conjunto de saberes sobre a criança, (iv) desenvolvido a partir de posições antagônicas (a criança *bebelot* e a criança irracional) e, por fim, (v) administração simbólica da infância. Estes são fatores apontados por Sarmiento (2004, p. 10-14) na determinação desse lugar que se radicaliza no final do século

¹² As citações de Edwards (2002) são de tradução livre para esta tese.

XX. Olhando a realidade europeia, o autor discute a re-institucionalização da infância, apontando uma série de mudanças no cenário do que ele chama de 2ª modernidade, de modo que *o lugar social imputado às crianças não é já idêntico ao de outrora* (p. 15). Tanto no que chama de institucionalização, quanto no que denomina re-institucionalização, Sarmiento (2004) analisa que concepções, que condições, que valores estabelecem determinado lugar um tipo de pertencimento para a infância no cenário atual de rupturas e mudanças sociais, econômicas e políticas.

Compreender a infância em conexão com as forças estruturais maiores mostra o amplo processo que constitui as infâncias nas sociedades contemporâneas, influenciando em como estas são concebidas. Isso envolve a relação parental e a regulação do Estado e consequentes, e também reguladoras, práticas institucionais. No entanto, os estudos da infância e da criança apontam a necessidade de se levar em conta as crianças como atores sociais competentes (Ferreira, 2004; Sarmiento, 2004; Corsaro, 2011) *que, reflexivamente, moldam sua própria biografia e são responsáveis pelo seu projeto de si* (Edwards, 2002, p. 11).

Na Modernidade, a infância era mais amplamente regulada pela relação parental e pelo Estado, já a complexa e caótica situação da vida social na contemporaneidade cria novas condições para a infância. A ideia de um padrão, além de questionável, passa a ser contraposta à experiência da infância que se fragmenta nesse caos (Prout, 2010). Desde a consolidação dos estudos da psicologia no início do século XX até os significados social e ideológico, objetos de estudo da sociologia, ou a possibilidade do olhar diverso dado pela antropologia, estamos aprendendo a ver a infância e as crianças a partir do que lhes é específico, como *sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos* (Kramer, 2000, p.12). Esse modo de conhecer a infância e as crianças se estabelece a partir do diálogo e articulação pluridisciplinar entre diferentes campos de pesquisa como a psicologia, antropologia, filosofia e a sociologia, no que diz respeito ao status da criança enquanto sujeito a ser conhecido (Sirota, 2006). Nesse contexto, novos estudos sociais passam a olhar a infância na sua diversidade. As crianças não mais definidas/concebidas apenas pelas relações parentais ou institucionais, mas *como*

objeto de conhecimento em si mesmo e a partir de si mesmo (Sarmiento, 2008, p. 17), no âmbito da *cultura de pares* (Corsaro, 2011), que se exprime por uma *ordem social instituinte das crianças* (Ferreira, 2004). Isso significa que, estudar o processo de institucionalização da educação infantil, como algo diferente da internalização da ordem adulta, implica pensar o que é esse *aqui e agora* na perspectiva das crianças como atores sociais. Ou seja, o cotidiano da educação infantil reflete opções institucionais (o *instituído*), mas também abre espaço para as ações *instituintes* dos atores envolvidos nesse processo, tanto crianças quanto adultos. Essa diferença de perspectiva sobre as crianças e suas interações cotidianas cria condições para que a institucionalização seja também espaço-tempo de *individualização*. Este é um terceiro processo apontado por Edwards (2002).

Para Edwards (2002), a *familialização* e a *institucionalização* são chaves para a *(re)produção estrutural da dependência, regulação e construção da autonomia das crianças* (p. 13), podendo ser fatores de constrangimento ou de fomentação da ação/autonomia nos dois contextos. Ao serem vistas como atores sociais que negociam e participam da construção da vida cotidiana, a *individualização* das crianças as coloca do lugar de *seres* e não de *devires*. A *individualização* também acontece a partir de como o cotidiano está estruturado, pois *as margens da flexibilidade e da tolerância das normas serão decisivas para proporcionar espaços dentro dos quais se permite a possibilidade da individualização de cada sujeito* (Sacristán, 2005, p. 153). Estas perspectivas são importantes para compreensão de como estão organizados os cotidianos das duas creches observadas.

Diante do que foi exposto, a institucionalização da infância é um processo que precisa ser olhado com cautela. Tanto pode ser concebida como normatização da infância e das crianças por ideias pré-concebidas, quanto regulação do tempo e dos espaços das crianças por sua permanência em instituições educativas. Neste caso, também pode ser espaço/tempo de individualização, de construção de subjetividades e de uma cultura própria das crianças. Esses fios não estão soltos; eles evidenciam um conceito que envolve, numa perspectiva histórica e social, (i) as opções (seja do Estado, seja da família) pela presença das crianças em instituições educativas, (ii) os discursos já postos sobre elas, seja pelas políticas e

seja pelas teorias e, de modo peculiar e recente, (iii) a compreensão das crianças como aquelas que se apropriam, reinventam e reproduzem o mundo a sua volta (Corsaro 2011). E são estas questões que ocupam os próximos tópicos.

2.1.2 Institucionalização da Infância (de 0 a 3 anos) no Brasil: tendências amplas

Qualquer análise de tendências envolvendo a institucionalização da infância deve levar em conta as políticas sociais. Para Esping-Andersen (1991) políticas públicas de Estado assumem três modelos que precisam ser vistos de forma interativa, não linear, para não se correr o risco de uma análise deturpada da realidade: a) universalista, com a forte intervenção do Estado visando benefício uniforme e democrático para todos; b) corporativista, com diferenciação de status, entendendo a cidadania social a partir das contribuições que cada setor proporciona ao Estado; c) residualista, com o Estado comprometendo-se apenas com os menos favorecidos e com o incentivo à iniciativa privada fornecendo os serviços para quem possa pagar.

No Brasil, esses modelos se sobrepõem. Há iniciativas que se estabelecem em torno do modelo universalista, com ações políticas voltadas para toda população (como as políticas de saúde, habitação, educação, saneamento, segurança), entendendo que todos são cidadãos de direitos desde o nascimento. No entanto, a qualidade dessa universalidade promove um dualismo no qual *os pobres contam com o Estado e os outros com o mercado* (Esping-Andersen, 1991, p. 106). Se, por um lado, há o empenho da universalização, as políticas públicas no Brasil também se enquadram no modelo residualista, com ações voltadas para parcelas específicas da população que de alguma forma estejam sendo lesadas ou impedidas em seus direitos (como as políticas de quotas para o acesso à universidade ou programas de transferência de renda, como o Bolsa Família). Além de sobreposição de políticas, o que temos muitas vezes são ambiguidades, pois quando olhamos para a educação infantil pública no Brasil, embora estejamos diante de uma política social que é para todos, a realidade parece apontar para um modelo residualista.

Essa ambiguidade é esclarecida por Rua (1991) ao diferenciar “decisão política” de “política pública”. Embora ambas sejam imperativas, revestidas da autoridade soberana do poder público, nem toda decisão política chega a ser política pública. A inclusão da educação infantil no sistema educacional, conquistada na Constituição de 1988, é uma escolha dentre outras possibilidades, tornando-se uma decisão política. Mas só isso não garante uma política pública de atendimento, pois esta *envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas* (Rua, 1991, p. 1).

Na realidade brasileira, cada vez mais, os principais lugares que caracterizam as crianças de 0 a 6 anos como um grupo são a creche e a pré-escola, confirmando a crescente importância da instituição educativa na constituição da infância brasileira. A pré-escola e especialmente a creche, que funciona quase sempre em tempo integral, são parte do modo como se organiza a vida cotidiana das crianças pequenas, localizando e regulando suas práticas sociais. Isso mostra uma transformação no processo de institucionalização/escolarização, concebido como a passagem do mundo infantil para o mundo adulto. Ir para a escola representava deixar de ser criança e tornar-se aluno, como estado precursor da vida adulta, uma espécie de quarentena (Ariès, 1981). Entretanto, o que se percebe, gradualmente, é a ampliação do período de institucionalização *para baixo* (Edwards, 2002), envolvendo crianças bem pequenas cada vez mais; um processo que deixa de ser passagem ou quarentena e se torna parte integrante do modo como as crianças vivem a infância nas sociedades pós-industriais, em especial nos centros urbanos.

A educação da criança pequena no Brasil, polarizada na sua origem por um atendimento que dá aos pobres um lugar assistencialista e à infância das elites um atendimento de cunho educacional (Kuhlmann, 1998), embora apresente conquistas, ainda vive sob as tensões desse percurso. De acordo com as Sínteses dos Indicadores Sociais do IBGE 2010¹³, embora se perceba queda nas desigualdades, o rendimento familiar continua determinante no acesso ao sistema

13

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1.

educacional, em especial nos ciclos de ensino não obrigatórios, como consta no texto da Síntese:

Rendimento familiar é determinante no acesso ao sistema educacional: Entre 1999 e 2009, a educação infantil (0 a 5 anos de idade), foi o nível de ensino que mais cresceu em termos de frequência (de 32,5% para 40,2%), mas, nessa faixa etária, apenas 30,9% das mais pobres frequentavam creche ou pré-escola, com esse percentual aumentando para 55,2% entre os 20% mais ricos. No ensino fundamental (6 a 14 anos de idade), o acesso à escola (97,8% em média) era praticamente igual em todos os níveis de rendimento. Na faixa de 15 a 17 anos (82,6% em média), a diferença entre os mais pobres (81,0%) e os 20% mais ricos (93,9%) chegava a quase 13 pontos percentuais. Para o grupo de 18 a 24 anos (31,3% em média), essa diferença era de 26 pontos percentuais e, mesmo entre os 20% mais ricos, metade dos jovens (49,6%) frequentava estabelecimento de ensino.

Essa desigualdade tem história. As primeiras iniciativas do setor público que levam em conta a criança pequena voltam-se para o abandono, como consta no Decreto n. 5.849 de 9 de janeiro de 1875¹⁴, que “Aprova o regulamento do asylo de meninos desvalidos”, de 6 a 12 anos ou o Decreto n. 5.083 de 1º de dezembro de 1926, que institui o Código de Menores, prescrevendo em seu Art. 2º:

Art. 2º. Toda criança de menos de dous annos de idade entregue a criar, ou em ablactação ou guarda, fóra da casa dos paes ou responsaveis, mediante salario, torna-se por esse facto objeto da vigilancia da autoridade publica, com o fim de lhe proteger a vida e a saúde.

Nesse cenário legal a criança pequena é a pobre, desvalida. Herança do modelo europeu, essa concepção esteve presente nas primeiras iniciativas públicas para a infância no império no século XVII. Caracterizada pela *roda dos expostos*, instituiu-se entre a proteção das crianças em face aos perigos do abandono e a proteção da honra e da identidade dos adultos que as abandonavam (Marcílio, 1997), apontando as contradições e o caráter assistencialista e reducionista das raízes institucionais para a infância no Brasil. Ao mesmo tempo em que se construía um perfil institucional para as iniciativas públicas, também se instituíam imagens de *infância* e de *criança*.

Ainda nessa trilha, Deise Nunes (2000) destaca o viés que as práticas no âmbito da proteção social assumem pós Código de 1927, fornecendo visibilidade

¹⁴ Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html. Acesso em Dez./2011.

à infância dos pobres a partir de controle e disciplinamento. Para a autora, o padrão das práticas sociais para a criança pequena *remete às condições de reprodução social da família do trabalhador, às práticas socialmente instituídas no sentido de garanti-la e a sua legitimação, no plano ideológico* (p. 63). Identifica ainda o surgimento da creche influenciado por uma *concepção moral sobre o trabalho da mãe fora do lar e da sua culpabilização pelo abandono dos filhos* (p. 73). A creche passa a ser lugar no qual se expressam diferentes formas de controle social marcadas pela higienização, moralização e assistencialismo, *destruindo a possibilidade de se construir um espaço onde a irreverência, a ludicidade e a liberdade sejam de fato a expressão da infância* (p. 73). Questões sobre construção da cidadania, liberdade individual, filantropia e concepção de pobreza vão se imbricando na construção de uma concepção de *infância pobre não como uma categoria que põe em cena a questão da exclusão social decorrente da exploração econômica e política, mas como uma característica inerente à pessoa do pobre, ou seja, aquele que não conseguiu por seus próprios meios usufruir de todos os recursos que a sociedade lhe disponibiliza* (p. 67), ou ainda, aqueles aos quais se destinam as políticas residuais. A autora também sinaliza que a proliferação das escolas comunitárias na década de 1980 aparece *predominantemente em áreas excluídas das políticas públicas educacionais e com grande predominância de iniciativas assistenciais* (Nunes, 2000, p. 153). A minimização do papel do Estado nesse setor abriu espaço para que progressivamente iniciativas comunitárias fossem oficializadas nos programas de governo municipal, o que se evidencia fortemente na passagem das creches das Secretarias de Assistência para as Secretarias de Educação Municipais com a preservação de convênios (Corsino, 2008).

Nos anos que precedem a Constituição de 1988, um novo ordenamento constitucional e legal no Brasil reconhece os direitos das crianças de 0 a 6 anos enquanto cidadãs, identificando família, sociedade e Poder Público como instâncias que devem assegurar a efetivação desses direitos, dentre eles o acesso à educação de qualidade, em creches e pré-escolas. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/96, essa educação ganha nome e espaço no sistema educacional: Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (art. 29), responsabilidade dos municípios e opção brasileira pela *institucionalização* da

criança pequena. Buscando-se qualidade para o trabalho educacional, o binômio educar-cuidar assume protagonismo nas propostas para a educação infantil, (Campos, 1994; BRASIL/MEC, 1995, 1998a, 1999a).

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 que reconheceu a educação infantil como parte da educação básica, integrou a creche ao sistema educacional, tradicionalmente vinculada à área da Assistência, gerando um período de transição (Nunes, 2000; Corsino e Nunes, 2001; Corsino, 2003; Barbosa, 2004; Guimarães 2008). Essa transição trouxe questionamentos sobre as práticas exercidas na creche (Guimarães, 2007, 2008; Schmitt, 2008; Guimarães e Barbosa, 2009; Guimarães e Kramer, 2009). O vínculo com o sistema educacional assume, segundo a legislação, a responsabilidade de complementaridade à educação familiar, caracterizando-se como espaço integrado de cuidado e educação, gerando especificidades. Essa configuração levou as secretarias de educação municipais a se reorganizarem para assumir especialmente as creches como parte do seu sistema educativo. Nessa passagem¹⁵, a continuidade dos convênios com as creches comunitárias foi um dos recursos utilizados pelas secretarias de educação para ampliar o atendimento.

Em muitos municípios o aumento da cobertura teve e tem a ver com essa realidade, como evidenciado no levantamento dos dados da pesquisa “Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro: Concepções e ações”¹⁶. A pesquisa mostra que os convênios acontecem com critérios diversos, na maioria das vezes como concessão de recursos materiais (espaço, merenda, materiais diversos, ajuda per capita), sem acesso ao controle da qualidade do atendimento. No cerne dessas considerações está a qualidade da educação das crianças pequenas que tem a ver com *decisões políticas e políticas públicas* que envolvem financiamento, cobertura, condições de acesso, relação público-privado e concepções de educação infantil.

¹⁵ Após a Constituição de 1988, com a LDB 9394/96, a educação infantil passa ser parte integrante do sistema de ensino, sendo responsabilidade das secretarias municipais de educação a execução e gestão dessa etapa da educação básica.

¹⁶ A pesquisa, sob a coordenação da Professora Sonia Kramer, fez um balanço comparativo entre o período de 1999 a 2009, voltado para políticas de educação infantil, gestão e formação de professores nos 91 (hoje 92) municípios do Estado do Rio de Janeiro (Nunes, Corsino e Kramer, 2011).

A qualidade educacional na educação infantil é o foco de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), no levantamento sobre resultados de pesquisas empíricas entre 1996 e 2003. As autoras sinalizam o destaque que a qualidade da educação para a criança de 0 a 6 anos ganha a partir da década de 1990 e o significativo crescimento da produção de pesquisas e estudos na área. A conclusão das autoras é que prevalece: (i) ampliação do atendimento de baixo custo; (ii) precariedade dos espaços e da formação dos profissionais que trabalham nesse segmento; (iii) tendências à polarização entre as ações de cuidado relacionadas à alimentação e higiene, prevalentes na creche; (iv) modelos excessivamente escolarizantes, especialmente na pré-escola.

Na pesquisa sobre estratégias municipais de atendimento e o processo da institucionalização da educação infantil no Brasil, Fernanda Nunes (2005) destaca os avanços legais desse processo e sinaliza desafios decorrentes do atendimento que não leva em conta as reais necessidades da população. A autora discute a urgência e o desafio para as políticas públicas no que diz respeito à concretização de uma escola pública coerente e de qualidade, direito de todos os cidadãos brasileiros. Em muitos dos municípios a pesquisa evidencia ausência de uma política de educação integrada, que garanta o acesso à educação de qualidade, especialmente para as crianças de 0 a 3 anos. A autora mostra o percurso da construção da educação infantil no Brasil nas últimas décadas, apontando por um lado os ganhos de uma proposta democrática que assume a criança como sujeito de direitos. Por outro lado, dentro da perspectiva da tendência ampla, sinaliza como o Brasil tem sido foco de políticas internacionais através das organizações multilaterais, como o caso do Banco Mundial¹⁷.

Becker (2008) também destaca como as organizações multilaterais agem influenciadas por diferentes tendências internacionais para a educação da primeira infância, em especial no que diz respeito ao acesso e ao financiamento da educação infantil. A autora aborda a questão indicando que há, por um lado, defesa à acolhida das crianças desde muito cedo em instituições educacionais e,

¹⁷ A partir da década de 1990, o Banco Mundial elaborou e divulgou modelos de política educacional com prioridade para as populações pobres, desconsiderando a realidade concreta dos avanços legais para a Educação infantil no Brasil a partir da Constituição/88 e da LDB/96 e descaracterizando o direito de uma Educação infantil democrática e de qualidade para todos.

por outro lado, o prolongamento da licença maternidade. Becker assinala a primeira tendência como opção das políticas públicas no Brasil.

Na mesma perspectiva dos autores apresentados, analisando as tensões que envolvem a elaboração de diretrizes curriculares para educação infantil nas políticas públicas internacionais, Haddad (2010) continua a sinalizar a polarização entre a visão holística de cuidado infantil e a tendência à aprendizagem sequencial, visando a preparação para a escola de ensino fundamental. Segundo a autora, o reconhecimento da educação infantil como parte da educação básica vem acompanhado de uma *tendência à universalização do atendimento à idade de 4 e 5, reforçando a tradição de assegurar a prontidão escolar para o bom desempenho escolar* (Haddad, 2010, p, 428), que pode correr o risco de ser acirrada pela obrigatoriedade escolar. Para Haddad, o Brasil vive um momento delicado, considerando-se que a educação infantil *ainda é uma área frágil em construção de uma cultura própria* (p. 436). Nessa lógica, o inciso IV do art. 208, do capítulo da Educação na Constituição, vem sofrendo alterações.

A educação infantil passa a ser de 0 a 5 anos e onze meses¹⁸, tendo em vista a criação do ensino fundamental de nove anos, o que gerou polêmicas, análises e encaminhamentos na esfera pública (Brasil, 2007c) e no meio acadêmico (Corsino e Nunes, 2010; Arelaro, 2005; Santos e Vieira, 2006; Kramer, 2006; Dantas e Maciel, 2010). Por uma questão política, continuamos falando de 0 a 6 anos; levando em consideração a idade de corte para entrada no ensino fundamental, muitas crianças fazem seis anos ainda na educação infantil.

Não menos polêmica é a obrigatoriedade da educação básica a partir de quatro anos¹⁹. O texto original da Constituição de 1988 não determinava idade, abrangendo apenas o ensino fundamental como obrigatoriedade. Em relação ao dever do Estado para com a educação, a Emenda traz a seguinte redação:

Art. 208 - (I) “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

¹⁸ O artigo 208 da Constituição, Inciso IV, inicialmente indicando a obrigatoriedade do Estado em garantir educação gratuita e de qualidade em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos, sofre alteração com a “Emenda Constitucional nº 53”, de 2006 que assume a educação infantil para crianças de 0 a 5 anos.

¹⁹ Redação dada pela “Emenda Constitucional nº 59, de 2009”.

A educação infantil vai até os 6 anos de idade, mas a educação obrigatória começa aos 4 anos. Isso tem consequências na prática, no que diz respeito às iniciativas e posturas institucionais, tanto para a educação da criança de 4 a 6 anos, quanto de 0 a 3.

Barros e Barbosa (2011), analisando entrevistas realizadas com equipes de educação infantil da esfera municipal, identificam algumas dessas consequências. As autoras sinalizam que a creche vem sendo tomada como segmento com especificidades relacionadas às necessidades de crianças bem pequenas, o que gera um custo alto. Já a pré-escola aparece na fala dos entrevistados diluída nas estratégias de expansão e aproximação com o ensino fundamental, sem ser levado em conta o atendimento de qualidade. Na prática, a creche pode vir a ser assimilada como algo que não é educacional; em relação à pré-escola, corre-se o risco da naturalização da escolarização precoce, como aponta a pesquisa de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006). Até que ponto a escolaridade obrigatória é investimento nas crianças de hoje, de modo que resulte em força de trabalho produtiva e cidadãos para a nação do futuro? Nesta perspectiva tem-se uma política de desenvolvimento social que corre o risco de ver as crianças como um “vir a ser”, em detrimento de “alguém que já é” – e, para que serve o futuro senão para *construir o presente com verdadeiros projetos de pessoas vivas?* (Barbery, 2008, p. 138) – Comentando essas questões, Didonet (2009, p. 3) observa que:

corre-se o risco de cindir novamente a educação infantil em duas partes - a pré-escola, obrigatória, que passa a um nível de prioridade, ressaltando sua importância educacional; a creche, não obrigatória, que perde importância educacionalmente. Esta dicotomia conduzirá os sistemas de ensino a alocar recursos para a pré-escola e deixar a creche em plano secundário, marginal.

Ou corre-se o risco do inverso: alocar as crianças de pré-escola em escolas de ensino fundamental, com tempo parcial, em espaços arranjados, inadequados, deixando as instituições de tempo integral para a creche, como já acontece em algumas prefeituras (Barros e Barbosa, 2011). Um política pela metade.

O mesmo quadro é apontado por Scramingnon (2011), numa análise das políticas de educação infantil no Brasil, tendo em vista conhecer o processo de formação de professores de creche. A autora a tendência para a cisão entre creche e pré-escola, com a creche ocupando o lugar mais frágil nas políticas de financiamento e no atendimento à demanda, ou na garantia da qualidade do

atendimento. A autora conclui que *os direitos das crianças garantem avanço jurídico, mas os resultados desse avanço necessitam ser traduzidos em ações concretas para que possam realmente ser considerados* (2011, p. 37). Esses estudos sinalizam dicotomias entre creche e pré-escola, fragilizando a educação infantil como primeira etapa da educação básica e a creche como segmento educacional.

Fazer com que os avanços legais resultem em ações e iniciativas práticas (Rua, 1991; Kramer 2003), requer esforço além da letra. Assim, na distância entre as decisões e as ações, vai se construindo uma política de educação infantil no Brasil. No Brasil, condições econômicas e de classe social influenciaram os tipos de instituição nas quais as crianças eram (e, como mostra o campo desta tese, ainda são) atendidas. De forte teor ideológico, a institucionalização da infância e, conseqüentemente, da educação infantil no Brasil cristalizam-se em modelos antagônicos. De um lado a ‘criança’ e a educação de uma elite branca. De outro, o ‘menor’, com as marcas da assistência: negritude, desnutrição, pobreza, vulnerabilidade (Nunes, Corsino e Didonet, 2011).

A educação infantil, reconhecidamente, traz benefícios pessoais, educacionais, econômicos e sociais para as crianças (Choi, 2004). Entretanto, no processo de institucionalização da infância no Brasil, que lida com o desafio de superar ambigüidades e desigualdades, vão se forjando movimentos em defesa dos direitos da criança (Corsino e Nunes, 2009). Nesse cenário diverso e controverso, *é necessário pensar a institucionalização da infância a partir de novos paradigmas* (Corsino e Nunes, 2009, p. 32). O desafio é lidar com educação de 0 a 6 anos não mais como lugar de ambigüidades. Precisamos ampliar as possibilidades de trabalho com a criança pequena e questionar a natureza desse trabalho. Ou seja, há que se buscar o que é específico da educação infantil, seja na creche, seja na pré-escola, garantindo a institucionalização de qualidade, comprometida com decisões e políticas educacionais que realmente sejam de todos e para todos, sem as marcas residuais da desigualdade.

2.2 O currículo como produção de sentido

Para se pensar a qualidade da institucionalização da educação infantil há que se levar em conta as discussões sobre currículo, pois este se relaciona diretamente com a organização dos espaços e tempos cotidianos das instituições educativas. A etimologia da palavra currículo traz a perspectiva de caminho. Caminho implica movimento, mudança. Mas, qual caminho? Quais mudanças? No cotidiano da educação infantil essas indagações apontam dicotomias. Um estudo realizado em uma escola pública exclusiva de educação infantil para crianças de três a cinco anos, identifica tempos e espaços institucionais marcados por visões dicotômicas (Barbosa, 2004). Por um lado, o termo *trabalho* diz respeito ao que é pedagógico, do professor, e está relacionado com o que se faz *dentro* de sala. Por outro, o *brincar* é o que se faz *fora*, no pátio, ligado ao que é das crianças. No entanto, as crianças constroem significados independentemente do espaço e do tempo direcionado pelos adultos (Barbosa, 2004).

Ainda na perspectiva de opostos, outros estudos (Barbosa, 2004; Guimarães e Barbosa, 2009), identificam distância entre o que acontece nas interações cotidianas das crianças e o que os professores levam em conta para efetivação do trabalho pedagógico. Nessas relações, as crianças como sujeitos que produzem significados não têm visibilidade. Tal opacidade é o reflexo da distância já sinalizada entre o que se produz teoricamente sobre a escola brasileira e o que ocorre no cotidiano das escolas (Kramer, 2001). Presentes como objeto de estudo de pesquisa desde os anos 1920, as teorias do currículo são território de contestação. Sempre resultado de seleção, o currículo tem como meta modificar, de algum modo, as pessoas que se propõem a “seguir-lo”. Como norteadores dessa seleção, há um tipo de sociedade e um tipo de ser humano desejáveis. Assim, *o currículo está envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade* (Silva, 2002 p. 15).

Mudanças no século XX levaram o currículo, de um modelo clássico, pautado nos interesses particulares das classes dominantes, para um processo que incorpora temas como diferença, identidade, alteridade, relações de gênero, raça, etnia, cultura, significação e discurso, em especial na perspectiva pós-crítica,

apontando novos rumos para o currículo no final desse mesmo século (Silva, 2002). E, numa tentativa de capturar esse lugar, Silva (2002, p. 150) afirma que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida ‘*curriculum vitae*’: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

De modo particular, é na escola que o currículo tem seu espaço e percurso mais questionado. Por isso, a crítica ao currículo é também uma crítica à escola e à prática pedagógica (Kramer, 2001; Moreira e Candau, 2003; Canário, 2006). Isso gerou a necessidade de se pensar outra lógica para as relações escolares, pois a escola como se apresentava foi considerada uma instituição obsoleta (Canário, 2006). Com a invenção da Modernidade, a escola surge rompendo com a aprendizagem realizada em continuidade com a experiência e por imersão na realidade social. Essa escola *institui um espaço e um tempo distintos para a aprendizagem*, subestimando a experiência dos aprendentes e, em consequência, *marcando negativamente a relação com o saber* (Canário, 2006, p.13). Canário (2006) insiste na tese da reinvenção da escola, levando em consideração a *ausência de sentido para o trabalho escolar* e a urgência de *recriar um novo sentido para o trabalho e para a vida escolares* (p. 14). Para o autor, esse novo sentido se estabelece a partir de uma relação com o saber escolar centrada na revalorização da experiência de quem aprende, marcada pela autonomia na produção do saber, seja aluno ou professor. Uma escola articulada com os contextos social e cultural do seu entorno permite aos alunos integrar as vivências escolares com suas experiências de vida, assumindo a *institucionalização* como espaço de *individualização*. A forma escolar na qual a experiência do sujeito que aprende fica exterior à construção do conhecimento, resulta em conhecimento previsível, que exclui as lógicas da pesquisa e da descoberta (Canário, 2006). Tal modo de organização se coloca hoje como superado, colocando a escola *sob suspeita* (Gabriel, 2008, p. 214).

Os desafios postos para o campo do currículo trazem para o centro da discussão a natureza do conhecimento escolar (Kramer, 2001; Gabriel, 2008), e o situa num contexto de tensões, no qual a centralidade da linguagem na produção do mundo se impõe (Gabriel, 2008). Partindo do diálogo com Stuart Hall, Gabriel

(2008, p. 219) evoca a importância do papel constitutivo da cultura em todos os aspectos da vida social, assumindo a cultura como “rede de significados”. Com isso, a linguagem assume lugar central na leitura do mundo, sendo pertinente *operar com a ideia de currículo como prática de significação* (p. 224), o que implica o *papel ativo dos sujeitos na produção de sentidos em situação de aprendizagem* (p. 233). Com essa perspectiva, Gabriel também propõe um novo lugar para escola, no qual a centralidade da cultura e da linguagem enquanto produção de sentidos dá ao conhecimento escolar e ao currículo nova relação na construção dos saberes e na organização do cotidiano escolar. O currículo não está mais preso a uma grade, mas é espaço de negociação de diferenças e identidades, mediante os usos da linguagem que produzem sentido para as práticas, configurando a escola como espaço político, capaz de lidar com *as diferenças de vozes, leituras, desejos, sonhos e narrativas dos diferentes sujeitos que nela interagem* (Gabriel, 2008, p. 236).

Diante disso, a segunda pergunta é: qual o lugar do currículo no cotidiano da educação infantil como primeira etapa da educação básica? O modo como o currículo está concebido/organizado interfere no tipo de institucionalização?

2.2.1

As experiências e os saberes das crianças: o currículo na Educação Infantil

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela criação e extinção de órgãos públicos no que concerne à educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil. Esse movimento mostrava respostas do Estado a determinados problemas da área e a mobilização de diferentes setores da sociedade. Olhando criticamente para esse cenário e tendo a educação pré-escolar como foco, Jobim e Souza e Kramer (1988) apresentam a construção de um modelo curricular e a formação dos recursos humanos como os principais desafios para a educação infantil de qualidade, colocando o currículo em questão (Kramer 1997b, 2001). A necessidade de se estabelecer um currículo para a educação infantil surge no final da década de 1970 e início dos anos 1980. Em resposta à prática assistencialista, acirram-se os debates sobre as funções da pré-escola e da creche, dando

visibilidade à área e determinando a expansão de creches e pré-escolas públicas em curto espaço de tempo.

Na década de 1990, dentro da perspectiva de avanços da área da educação infantil, o Ministério da Educação - MEC publicou uma série de documentos²⁰ visando discutir a qualidade e a especificidade das propostas pedagógicas para a criança de 0 a 6 anos de idade. Uma das publicações discute especificamente o currículo e propostas pedagógicas para a educação infantil (Brasil, 1996b). O documento sinaliza que a expansão acontece sem que sejam levadas em conta as especificidades da área, tendo como meta minorar as carências sociais mais do que investir na intencionalidade educativa pautada num currículo preestabelecido. Assim, creches e pré-escolas surgem desarticuladas do sistema educacional. A falta dessa especificidade leva a pré-escola, mas também a creche, a se identificarem com práticas pedagógicas da escola, seu espaço institucional mais próximo, assumindo a escolarização como caminho natural da área. A identidade da educação infantil oscila, então, entre uma instituição de atendimento à demanda de assistência às crianças, na ausência da família, e a de instância preparatória para o primeiro grau, tendo em vista o fracasso escolar registrado nas suas séries iniciais, como apontado no tópico anterior.

O documento avança ao sinalizar que se leve em conta as especificidades da área, entendendo currículo não como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola, mas uma discussão que envolve: concepções de infância, homem, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade, com abertura para ser elaborado com a *efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, famílias e comunidade* (Brasil, 1995a p. 20). Embora a experiência do sujeito criança não fosse protagonista nesse debate, se estabelece um marco para se pensar a educação infantil de qualidade. Na sequência, outros documentos são produzidos pelo MEC

²⁰ Nesse período, a Coordenação Geral de Educação infantil – COEDI/MEC, organizou uma série de estudos e discussões com o objetivo de elaborar uma política nacional de Educação infantil. A COEDI, pautada no princípio de que cabe ao MEC assumir papel de articulador das políticas educacionais, adotou como estratégia a organização de seminários, registrados em publicações – um conjunto de cadernos conhecidos como “carinhas” por ter estampadas em suas capas carinhas de crianças (Brasil, 1994a; 1994b; 1995; 1996b).

para a educação infantil²¹, indicando a valorização dessa etapa da educação básica.

Em 1999²², onze anos após a reforma constitucional de 1988 e três anos após a promulgação da LDB 9.394/96, instituiu-se as “Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil” (Brasil, 1999), tendo como base para o trabalho pedagógico a indissociabilidade entre ações de cuidado e educação²³. Passados dez anos, novos desafios exigem a reformulação dessas Diretrizes.

Em 2009 foi realizado um processo de revisão das diretrizes²⁴. O novo documento (Brasil, 2009a) assume ser uma revisão das diretrizes de 1999, ampliando e acrescentando questões pertinentes à educação infantil de qualidade. O Art. 2º marca a articulação da educação infantil com o ensino básico. Essa relação não estava presente no documento de 1999. A dicotomia entre o ensino fundamental e a educação infantil deve ser reparada, sendo enfatizado que a transição entre esses dois níveis de ensino seja feita com *garantia da continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças*. Em seguida, o Art. 3º, define que:

O currículo da educação infantil é concebido 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.

O ponto de partida para as propostas pedagógicas são *as experiências e os saberes das crianças*. Por sua vez, o Art. 4º assume a criança como centro do planejamento curricular e sujeito histórico e de direitos que:

²¹ Brasil, 1998a, 1998b.

²² O Parecer CNE/CEB nº 22/1998, aprovado em 17 de dezembro de 1998 cria as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil, que são instituídas pela Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999.

²³ Esse foi e é assunto de publicações (Kramer 1982; Jobim e Souza e Kramer, 1988; Campos, 1994; Faria e Palhares, 1999; Kramer, 2003; Tiriba, 2005) e pesquisas (Montenegro, 2001, Coutinho, 2002, Guimarães, 2008) e documentos oficiais (Brasil, 1998a, 1998b, 2006a, 2009a, 2009b, 2009d, 2010).

²⁴ A revisão foi um longo processo. Começou com a encomenda, pelo Conselho Nacional de Educação, no âmbito do programa Currículo em Movimento, de um documento que subsidiasse a redação das novas diretrizes (Kramer, 2009b). O objetivo era consolidar os direitos sociais das crianças de 0 a 6 anos à educação infantil de qualidade, normatizando questões de natureza curricular, relativas às propostas pedagógicas e à formação de professores. Debates a nível regional e nacional envolveram especialistas na área, representantes de entidades nacionais e de secretarias municipais de educação.

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.

Segundo o Art. 9º, interações e brincadeiras deve ser o eixo norteador para o conhecimento de si e o conhecimento do mundo, valorizando a experiência com diferentes linguagens, em contextos significativos para a construção de conhecimentos, integrando diferentes áreas do conhecimento na produção dos saberes das crianças. O reconhecimento da criança como sujeito histórico e cultural e como sujeito de direitos está explícito na vinculação da proposta pedagógica às diferentes realidades sociais e culturais das crianças brasileiras, tanto quanto na necessidade de levar em conta especificidades etárias e singularidades individuais.

Essa revisão fez parte do esforço para se pensar a educação básica de forma sistêmica e não mais segmentada, resultando na Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”. Nesse documento estão incluídas orientações gerais para a educação básica, seja nas etapas educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, seja nas modalidades Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2010). A ênfase é a escola centrada no sujeito e não no conteúdo. O documento aponta a importância de se levar em conta as especificidades de cada etapa/modalidade. No entanto, a *inseparabilidade* entre *educar e cuidar*, antes compreendida como especificidade da educação infantil, aparece como fundamento de toda a educação básica:

Art. 6º Na educação básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana (BRASIL 2010).

O artigo 19º do mesmo documento destaca o *educar e cuidar* como *concepção norteadora do projeto político-pedagógico elaborado e executado pela comunidade educacional*. Desse modo, em toda a educação básica, o currículo é concebido a partir do sujeito que aprende, da organização de experiências

significativas que possam ser significadas por esses sujeitos, num processo contínuo de educação e cuidado.

Silva (2002), Canário (2006) e Gabriel (2008) consideram o currículo a partir do contexto escolar, assumindo a necessidade de se abrir espaço para a produção de significados, valorizando a experiência. A abordagem de Kramer (2001), sobre o currículo na educação infantil, enfatiza a relação com a cultura, centrada nas experiências dos sujeitos que aprendem e que ensinam. Estas são visões amplas; ultrapassam o conceito de currículo como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola. Dessa forma tanto na revisão das diretrizes da educação infantil quanto no documento geral, que integra as etapas e modalidades da educação básica, é possível identificar novas abordagens.

A questão não está resolvida, pois a palavra currículo é polissêmica, carrega sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos; *sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico* (Kramer, 2001, p. 12). Há uma distância entre o que se concebe como currículo academicamente, o que se propõe nas políticas públicas e o que efetivamente acontece no cotidiano das creches, pré-escolas e escolas. O real não se muda à força, mas oferecendo e criando condições para que a qualidade educacional se efetive (Kramer, 2001). Esses avanços contribuíram para que a revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2009b) destacasse as interações, a linguagem, a experiência e a cultura, como território da construção do conhecimento de si e do mundo, enquanto produção de significados. Ao se colocar as relações no centro da proposta pedagógica faz-se necessário levar conta o que lhes é específico. Guimarães (2006a), ao analisar a perspectiva educacional da creche, conclui que *a educação do bebê e da criança pequena envolve a formação de identidade, a constituição do eu no contato com o social* (p.4). Ao conhecer o mundo a criança conhece a si mesma, atribuindo diferentes significados às suas experiências. Trata-se de um sujeito histórico-cultural que se faz na história ao mesmo tempo em que faz história (Kramer, 1997a, 2000), e que continuamente nos surpreende com seu jeito singular de ser e estar no mundo.

O que temos na *institucionalização*, como concebido por Edwards (2002), é uma trama: história, políticas, teorias, práticas e sentidos produzidos pelos sujeitos, crianças e adultos, que compartilham o cotidiano das instituições de educação infantil. Para entender esses fios é preciso olhar o reticulado do avesso, ver encontros, desencontros, arremates, emendas. Se no direito do bordado cada fio tem seu próprio lugar, no avesso, se entrelaçam sustentando o mesmo cenário. Ou seja, que condições, que valores, estão a criar lugares para as crianças na educação infantil, em particular na creche? Que pertencimentos lhes são outorgados? Não há uma resposta única. Mas há caminhos possíveis.

Esta tese assume olhar para as interações das crianças com seus pares e dessas com os adultos, em contextos nos quais a tensão entre o público e o comunitário, entre a teoria e a prática, delinea possibilidades para esses pertencimentos. Ao olhar para as interações, o objetivo foi compreender como as crianças, com seu poder de imaginação e criação, criam novas e vivas relações para o processo de institucionalização, não como algo dado, mas como aquilo que se constrói e, neste sentido, conhecer, na inter-relação entre os recursos materiais e humanos, a realidade dessa institucionalização. E, ao final, apontar caminhos, seja para as políticas públicas seja para as práticas, para que a institucionalização da educação infantil se pautem por um atendimento que respeite os direitos das crianças. E quem são as crianças? Como pensam e como conhecem o mundo? Antes de encontrar com as crianças concretas, o que podemos tomar como aviso?

2.3

A incompletude que torna possível a invenção: a criança produzindo sentidos

Uma *institucionalização* que seja espaço para a *individualização*, vê as crianças como atores sociais, que produzem cultura, que (re)significam o mundo à sua volta. Que modo é esse que a criança tem de ser ator nesse cotidiano e de interferir nessa ordem instituída? Para essa empreitada, Walter Benjamin contribui com seu modo peculiar de olhar para a infância e para a criança não como enquadre, mas abertura para o sempre novo.

Para Benjamin (2000)²⁵, as crianças são *indizivelmente preocupadas pelo acontecer*; estão ligadas no aqui e agora, *tudo lhes acontece*; têm uma relação direta com os objetos e *atrás da cortina tornam-se elas mesmas algo ondulante e branco*. Pela fantasia, têm *o dom de interpolar no infinitamente pequeno... sua nova plenitude comprimida*, dando-lhes um sentido próprio. *Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente*. Na sua relação com o mundo, criam o seu próprio mundo de coisas, viram do avesso, transgridem o contato com a experiência que é do momento. Há algo de *insondável* nas palavras da infância diante do mundo adulto, pois os significados das crianças não são os mesmos dos adultos. O mundo da infância é um *mundo deturpado*. O olhar da infância é o olhar avesso que transforma em cacos tudo o que vê. Nada é inteiro, tudo é partido em muitos significados. As crianças *renovam a existência por meio de uma prática centuplicada e jamais complicada* na qual há muitos sentidos – como o colecionador, vivem na tensão dialética entre os polos da ordem e da desordem.

Ao falar do conceito de Benjamin sobre infância e criança, Gagnebin (1999, p. 97, 98), esclarece que, para Benjamin, a criança não é ingênua ou inocente, mas tem certa inabilidade para lidar com o mundo em oposição à segurança dos adultos. A fraqueza infantil aponta para uma verdade que expõe a *experiência preciosa e essencial ao homem, do seu desajustamento em relação ao mundo, a sua insegurança primeira, enfim, da sua não soberania*. Paradoxalmente, a não soberania da criança é que lhe possibilita reinventar o mundo. Por não dominá-lo (em oposição ao adulto que pensa que domina), ela o reinventa. Ou, por não estar submetida às suas verdades, ela o manuseia do seu jeito, sejam coisas, sejam palavras. Gagnebin diz ainda que, o “in” (*in-fância*), que para o pensamento humano significa ausência, em Benjamin é o espaço que possibilita o *desnudamento e a miséria, no limiar da existência e da fala*. Esse *in* não é de ausência, mas de incompletude, o que torna possível a invenção. Ela cria significados. Sobre isto, Geertz (1989), afirma que *o homem é um animal*

²⁵ Os trechos em destaque são fragmentos de Rua de Mão Única: Criança Lendo - p. 37; Criança Desordeira - p. 39; Criança Escondida - p. 40; Esconderijos - p. 91; As Cores, p. 101; Leque - p. 41; Canteiro de Obra - p. 18,19; Caçando Borboletas - p. 80; A Mummerehlen - p. 100; O Corcundinha - p.141, 142; Desempacotando Minha Biblioteca, p. 228.

amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu (p.15). Ele tece e é tecido nessa trama, produzindo sentidos. Seja pelo olhar de Benjamin, ou pelas tessituras de Geertz, assumir a criança como parte desse processo é reconhecê-la como produtora de cultura, como alguém que dá significado ao mundo. Se a criança produz significados a partir das interações que estabelece com o mundo, já não temos uma criança no singular, que cabe em concepções universais.

Também a sociologia da infância contribui com a visão de criança como sujeito e de infância como construção social (Sarmiento e Pinto, 1997, p. 20), implicando o *reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas*. Reconhecer as crianças como capazes de expressar sentimentos e pensamentos é assumir que *há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas* (Sarmiento e Pinto, 1997, p. 65). Ou seja, as crianças também constroem seus mundos sociais. Necessariamente, a criança será ator social em um determinado espaço e tempo, isto é, numa determinada condição histórica-social (Kramer, 1997a, 2003). Não podemos ver a criança isolada desse contexto, pois é nele e a partir das suas interações, dos sentidos que produz, que podemos interpretar suas produções culturais (Kramer, 1997a). Por isso, não há uma única infância, universal, naturalizada, mas há tantas infâncias quantas forem as condições sociais a produzi-las. Podemos pensar dessa mesma forma sobre a institucionalização? A institucionalização como uma condição social, não dada, mas construída e por isso passível de ser mudada?

Para situar essa complexa rede que se tece ao redor da infância quando consideramos a diversidade com que as crianças são vistas ao serem levadas em conta como seres sociais, Sarmiento (2005) utiliza o conceito de “geração”, indicando que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças. Enquanto atores sociais, as crianças integram uma categoria geracional num *processo de contínua mudança* (Sarmiento, 2005, p. 366), tanto pela entrada e saída dos atores concretos quanto pelas interações que esses atores estabelecem entre si enquanto grupo geracional. Essas relações acontecem a partir de condições sociais variadas, o que é o principal fator para a diversidade dentro do grupo geracional.

Essa diferença leva o autor a operar com outro conceito: o de *alteridade*. Se desconsideramos a criança como ser que altera e olhamos a criança somente como aquela que pode ser alterada, caímos na malha de uma psicologia do desenvolvimento que vê a criança a partir da incompletude como falta e não possibilidade – de acordo com a análise de Gagnebin (1999) ou Benjamin (2000). Enquanto incompetente a criança precisa de acompanhamento constante, o que legitima o cerceamento do adulto, colocando a criança numa relação de falta quando comparada aos adultos, o que destitui a criança da sua alteridade, ou seja, da capacidade de diferenciar-se no mundo, ou de produzir sentidos a partir de si mesma. A vida da criança numa instituição pode ter como base esta ou aquela concepção, interferindo nas práticas e na qualidade das interações.

Ver a criança de um lugar que lhe é próprio abre espaço para que avancemos compreendendo a própria sociedade. A partir desse enfoque, Sarmiento (2005, p. 373) destaca as *culturas infantis como a possibilidade de compreendermos como se constitui a alteridade na infância*. Além desse autor, outros pesquisadores têm se voltado para as culturas infantis (Fernandes 1979; Brougère, 1998, 2001, 2004; Ferreira, 2004; Borba, 2005, 2007; Sirota, 2005, 2006; Corsaro, 2005, 2009, 2011) a fim de estudar as crianças em suas interações, entendendo que a constituição da cultura infantil se dá por elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelas próprias crianças, situando o brincar como estatuto dessas culturas.

O lugar de (re)produção da cultura pelas crianças, segundo Corsaro (2005, 2011), não é uma questão de simples imitação. Para o autor, a *reprodução* como a apropriação de informações do mundo adulto é *interpretativa*, no sentido que as crianças não apenas internalizam, mas contribuem de modo ativo para a produção e a mudança cultural, como um *processo que emerge das relações intersubjetivas e da tentativa de significar o mundo* (Borba, 2005, p. 44). Ainda, para Corsaro (2007), esse processo de *reprodução interpretativa* se dá a partir da cultura de pares, entendida como *um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares* (p. 4).

Com essa perspectiva Ferreira (2004) considerar o Jardim de Infância²⁶ lugar privilegiado para o estudo das interações das crianças de três a seis anos. Para autora, a crescente institucionalização da infância tem relação com inclusão da criança de 0 a 6 anos nos recortes da infância, com o seu reconhecimento social como idades educativas e com a descentração da vida cotidiana centrada na família. Ao entrar para o Jardim de Infância a criança encontra vários *outros*: outras crianças, outros adultos, outros espaços/tempos/objetos/atividades e outras relações sociais. Segundo a autora, as crianças se apropriam desse cotidiano *sócio-cognitiva-afetivamente* e o transformam num modo de integração social a partir das interações com os adultos e com seus pares. Nesse processo, adotam, confrontam e contrapõem a ordem adulta, criando uma ordem social infantil, fazendo emergir rotinas, regras e princípios de ação no interior do grupo de crianças, que usam esses conhecimentos e competências, por elas elaborados, para atuarem e firmarem-se tanto no mundo adulto quanto entre seus pares.

Tanto para Brougère (1998, 2001, 2004) no contexto francês, como Fernandes (1979), no contexto brasileiro, também há uma estreita relação entre a cultura infantil e o brincar, sinalizando as instituições de educação infantil como lugares de destaque para as *atividades ligadas à tradição lúdica infantil* (Brougère, 2004, p. 226). Como visto, no Brasil, essa possibilidade se amplia para baixo, levando em conta que as crianças de 0 a 3 anos também são consideradas crianças a serem institucionalizadas no seu processo educativo. Na creche as crianças têm oportunidade de interagir com seus pares, alterando e sendo alteradas, numa atitude responsiva (Guimarães, 2008). Para compreender melhor esse lugar de (re)produção de sentido, o próximo tópico traz as contribuições de Vigotski, Bakhtin e Certeau, que colocam a linguagem como produção de sentido no centro das interações.

²⁶ A autora traz a realidade da educação das crianças de 3 a 6 anos em Portugal a partir de um estudo que tem como foco as interações das crianças nas instituições educativas. Em Portugal, chamados de Jardim de Infância.

2.4

A criança como sujeito da enunciação: o social em questão (uma aproximação com Vigotski, Bakhtin e Certeau)

Vigotski (2009b) valoriza a experiência do sujeito como crucial para que ocorra a atividade criadora. Para esse autor, a imaginação é um processo extremamente complexo que, enquanto atividade humana, é afetado pela cultura e pela linguagem, pois, *quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela* (Vigotski, 2009b, p. 22). E ainda: *a conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação* (p.23). Para o autor, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Neste sentido, o projeto de escola que não leva em conta a experiência da criança com a cultura, com o contexto que a cerca, com a vida, desconsidera também o seu potencial criador, tendo consequências no seu desenvolvimento. O ato criador é o que move o sujeito a agir sobre o mundo para compreendê-lo, seja criança ou adulto. Segundo Vigotski, ninguém cria do nada, do vazio. Toda criação é baseada na experiência, na relação do sujeito com o *seu tempo e com o seu meio* (2009b, p. 42). Isso dá à criança um lugar de sujeito social, que altera e é alterado pelas interações.

Para Vigotski (2000, 2009b), os processos de criação se manifestam desde a mais tenra infância, especialmente através das brincadeiras de faz de conta. Nestas, as crianças reelaboram criativamente impressões vivenciadas, emancipando-se de restrições situacionais que o meio lhes impõe. Através da imaginação criadora, combinando essas impressões, e com base nelas, através do brincar as crianças constroem uma realidade nova que responde aos seus anseios e aspirações, sendo *enorme a influência do brinquedo no seu desenvolvimento* (Vigotski, 2000, p. 126).

Vigotski (2000, 2009a) pesquisa a relação entre as diversas funções psicológicas, tomando a relação entre pensamento e palavra como ponto central desse problema. Estabelecer essa relação implica assumir que pensamento e linguagem não são a mesma coisa: *quem funde pensamento com linguagem fecha*

para si mesmo o caminho para abordar a relação entre eles e antecipa a impossibilidade de resolver a questão (Vigotski, 2009a p. 3).

Vigotski critica o método de análise psicológica que decompõe as totalidades psicológicas complexas em elementos, desprezando o todo, ou a relação das partes com o todo. O problema carece estar bem definido para que se possa pesquisá-lo. No entanto, não basta assumi-lo como fenômeno distinto se o método para estabelecer essa distinção não levar em conta a natureza dessa distinção. Um pressuposto caro para o método: os fenômenos devem ser estudados em relação. No entanto, como dar conta do todo? Como compreendê-lo? Se decomposto, evidenciando os elementos que o compõem, deixa de ser todo. E como todo é impossível de ser abarcado. Diante desse embate Vigotski propõe uma nova metodologia: a unidade de análise. Sobre ela, Vigotski diz:

Subentendemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. (2009a, p. 8)

A diferença entre a decomposição em elementos do todo e a unidade de análise é que esta, por não ser resultado da decomposição em elementos, conserva as propriedades do todo. O todo pode ser compreendido pela parte e a parte pelo todo. Na decomposição o que se compreende é a parte e não o todo. O todo de Vigotski é o pensamento verbalizado (2009a, p.8), as funções psicológicas superiores. E o que ele toma como unidade de análise? O que mantém as propriedades do todo e que é passível de ser abarcado pela análise? Nas palavras de Vigotski: *essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra: **no seu significado*** (p.8 – grifo do autor). Vigotski chega a essa conclusão por entender que *é justamente no significado que está o nó daquilo que chamamos de pensamento verbalizado... porque a palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos* (2009a, p. 9). A palavra enquanto ato verbal do pensamento é um reflexo generalizado da realidade e também um ato de pensamento (p.10). Assim, o significado se estabelece tanto como parte integrante da palavra quanto do pensamento, assumindo a condição de unidade de análise para estudar a relação que se estabelece entre pensamento e linguagem, porque guarda em si tanto as funções da palavra quanto do pensamento. Na busca da gênese desse processo, Vigotski encontra a criança e seu modo singular de

significar o mundo. A criança como um ser produtor e produzido na cultura, permeado pela imaginação e criação, sendo as interações sociais fundamentais para o seu desenvolvimento.

Vigotski (2009a) coloca no centro da atenção *aquilo que a criança tem* (p. 21). Essa abordagem deixa para traz uma psicologia que caracterizava pensamento infantil pela falta, pelas lacunas ou pelas deficiências quando comparadas com os adultos. Indo além, Vigotski (2009a) propõe uma abordagem que busca estabelecer *leis históricas* que determinam a natureza psicológica da criança. A cultura é assumida como uma categoria constitutiva do desenvolvimento humano, diferenciando-o das outras espécies, por não ser ditado apenas pelas leis da natureza (Pino, 2005). Embora o termo cultura seja central para Vigotski, não há uma discussão ampla desse conceito nos seus escritos (Pino, 2005). No entanto, Pino (2005, p. 88, 89), discute essa questão a partir da afirmação de que a cultura é produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem e aponta duas questões: é possível afirmar que a cultura é uma produção humana; tal produção tem origem ao mesmo tempo na vida social e na atividade social do homem. O desenvolvimento acontece num contexto que é social, envolvendo as interações vividas pela criança, seja com outras crianças, seja com jovens ou com adultos, enquanto processo de *internalização*.

A *internalização*, para Vigotski (2000, p. 74), é a reconstrução interna desse processo vivido socialmente. Ou seja, o que é vivenciado socialmente não é simplesmente assimilado, tal e qual ele é. Esse processo passa por uma série de transformações de modo que *a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos* (p. 75). A fala seria o signo por excelência dessa internalização. Para Vigotski (2000) isso resulta em uma *nova entidade psicológica* (p. 76). Ou seja, o surgimento de uma nova subjetividade que se constitui a partir daquilo que a criança viveu como uma relação *entre* pessoas (inter-psicológico), socialmente, e que é transformado num processo que é *intrapessoal* (intra-psicológico). O que é internalizado não são as relações sociais em si (como preconizado pelas teorias vistas anteriormente), mas algo diferente que é reconstruído pelo próprio sujeito a partir do sistema de signos. Desse modo,

a qualidade das interações é determinante para a qualidade daquilo que se reconstrói internamente, o que será material para a imaginação criadora.

Pode-se concluir que as funções mentais superiores não são simples transposição no plano pessoal das relações sociais, mas a *conversão*, no plano da pessoa, da significação que têm para ela essas relações, com as posições que nelas ocupa e os papéis ou funções que delas decorrem e se concretizam nas práticas sociais em que está inserida. (Pino, 2005, p. 107).

Vigotski diz que as funções superiores determinam como os indivíduos se posicionam uns em relação aos outros (Pino, 2005). No interior do sistema de relações sociais de uma determinada sociedade esse posicionamento se concretiza nas práticas sociais, concluindo-se então, *que essas funções se constituem no sujeito à medida que ele participa das práticas sociais do seu grupo cultural* (Pino, 2005, p. 107)

E o que são as práticas culturais?

são as várias formas – socialmente instituídas ou consagradas pela tradição cultural dos povos – de pensar, de falar e de agir das pessoas que integram uma determinada formação social ... são representações sociais acerca da maneira como um determinado grupo cultural entende que devam ser as relações entre as pessoas; representações que tomam corpo e se realimentam no pensar, no dizer e no agir concretos das pessoas (Pino, 2005 p. 107).

O acesso do sujeito aos objetos é mediado pelos sistemas simbólicos, sendo a linguagem o principal sistema que produz a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento e, principalmente, um meio de contato social com outras pessoas. A linguagem ocupa lugar de destaque nas interações da criança com a realidade, tendo uma relação dinâmica com as ações que realiza no decorrer do seu desenvolvimento, pois, *com a ajuda da fala as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento* (Vigotski, 2000, p. 36). A fala adquire uma função planejadora das ações e interações, permitindo que a criança compreenda e produza significados para o mundo a sua volta. Esse lugar primordial da linguagem pode ser relacionado aos estudos de Bakhtin (1930, 2000, 2002, 2003) e sua abordagem no campo dos estudos da linguagem, assumindo sua natureza social e dialógica.

Ao estudar a estética da criação verbal, Bakhtin (2000, 2003) assinala sua relação com a estética do cotidiano, com a vida dos sujeitos falantes. A concepção de linguagem de Bakhtin, tendo como foco sua natureza social, aponta para a

linguagem, assim como Vigotski, enquanto condição fundante da constituição da subjetividade e do processo de conhecimento do mundo. Esses conceitos têm se tornado potentes para estudar as interações que acontecem no cotidiano das creches e pré-escolas (Brito, 2005; Guimarães, 2008; Barbosa, 2009b; Motta, 2010).

Algumas pesquisas têm se detido em estudar as interações discursivas das crianças pequenas a partir da perspectiva de Bakhtin (Jobim e Souza, 1994; Salgado, 1998; Ribes, 2003; Motta, 2010; Roncarati, 2012) entendendo a criança como alguém que produz enunciados, ou seja, que produz discurso. Neste sentido, Brito (2005) analisa uma roda de conversa e propõe a caracterização das ações realizadas com a linguagem por crianças de 4 e 5 anos e pelas professoras numa creche pública. A autora identifica sutilezas que constroem o movimento discursivo das crianças, como a ideia de que cada enunciado é único e concreto ou de que nos enunciados desses sujeitos, que alternam seus lugares e sempre falam tendo em mente um auditório social, também há um valor apreciativo que é explicitado pela entonação, que varia de acordo com a situação social e as circunstâncias. A autora aponta a competência discursiva das crianças e ressalta a necessidade de que os espaços educativos se constituam em espaço de diálogo *e que o lugar atribuído à enunciação das crianças se torne valorizado e que seja garantido no cotidiano dos espaços de Educação infantil* (p. 14).

Guimarães (2008) estuda as relações entre adultos e crianças na creche e destaca que *é no processo de negociação e de diálogo que se mostram diferentes posições através das quais adultos e crianças constroem sentidos acerca das coisas, acerca do mundo* (2008, p. 21). A autora traz o conceito de *responsividade*, de Bakhtin, para refletir sobre o cuidado como *comprometimento, responsabilidade e resposta do adulto em relação à criança* (Guimarães, 2008, p. 22). Olhar o cotidiano da creche a partir de uma relação dialógica e responsiva é um caminho para desviar o foco da concepção dominante de um adulto provedor, que olha a criança como aquela que pouco, ou nada, sabe. Segundo a autora, essa posição aponta para a necessidade desconstruirmos a ideia da assistência como *polo negativo do trabalho na creche*, em oposição à *educação como polo positivo*. O *cuidado*, como função que engloba a assistência e a educação, passa a ser o

foco central da creche, enquanto *atitude ética na relação com o outro e consigo mesmo* (p. 201).

Roncarati (2012) estudando as relações entre bebês na creche, a partir do diálogo com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, entende que concepções de criança e educação marcam a diferença entre práticas amorosas e dialógicas, que consideram as expressões das crianças, e práticas controladoras, que para evitar a instabilidade no planejamento, limitam a espontaneidade das crianças. Segundo a autora, escutar uma criança no contexto educativo é ter atenção à *rede de complexidades na qual ela está inserida e que a constitui. É ter o cuidado atencioso de buscar compreender seus atos e suas manifestações, a fim de responder a eles adequadamente* (p. 66), inclusive a expressão dos sentimentos ambivalentes e dos não-ditos, o choro. Dialogar com as crianças na creche implica lidar com movimentação corporal e afetividade intensa, o que exige disponibilidade corporal e emocional do adulto.

Nos estudos mencionados o destaque é o lugar primordial da linguagem e das interações para o desenvolvimento das crianças e constituição da subjetividade. Como com Vigotski, a partir do social a criança entra em contato com a cultura, com as ideologias; internaliza conceitos e constrói sua subjetividade, constituindo-se sujeito.

Na perspectiva da primazia das interações, a concepção de linguagem de Bakhtin também toma lugar singular. Bakhtin/Voloshinov (1930)²⁷ evidenciam a natureza social da linguagem ao explicitar que *o discurso humano é um fenômeno 'biface'* (1930, p. 1) e que *os signos só podem aparecer em um terreno interindividual* (Bakhtin 2002, p. 35). Para que todo e qualquer enunciado se realize, é necessária a presença daquele que fala e daquele que ouve. O que parece simples num primeiro momento, se complexifica ao adentrarmos a trama do movimento discursivo na perspectiva bakhtiniana da filosofia da linguagem. Para Bakhtin, *a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos e são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e serve de trama a todas*

²⁷ Os estudos da linguagem reconhecidos como 'teoria bakhtiniana' foram desenvolvidos por Mikhail Bakhtin e seu círculo de colaboradores. Muitos textos têm assinatura conjunta de Bakhtin e seus colaboradores, como é o caso deste texto de 1930. Durante muito tempo se pensou em pseudônimos, heterônimos ou assinaturas ad hoc, mas dados biográficos e estilísticos apontam para a existência real desses autores que compõem o chamado Círculo de Bakhtin (Brait, 2003).

as relações sociais em todos os domínios (2002, p. 41), fazendo da palavra o fenômeno ideológico por excelência, *arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios* (Bakhtin, 2002, p. 14). Através da palavra, diferenças e valores sociais são colocados, e nessa trama a língua vive e evolui. No movimento discursivo, a palavra assume lugar de produção de sentido, formando as unidades reais da cadeia verbal que são as enunciações. As noções de enunciado/enunciação são centrais na concepção de linguagem do ponto de vista bakhtiniano, ainda que, segundo Brait e Melo (2006, p. 62), *esses conceitos, embora largamente utilizados na área dos estudos da linguagem, estão longe de promover um consenso*. Olhar para os enunciados das crianças nas suas interações é um caminho para conhecer a criança e também refletir sobre a importância do papel mediador das interações, das crianças com os adultos ou das crianças entre si, pois, para além do que está instituído, a criança está produzindo outros sentidos nas interações cotidianas na creche.

Para Bakhtin (2002), a *enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior* (p. 125). A situação e o auditório é que vão determinar as dimensões e as formas da enunciação. Todo e qualquer enunciado é constituído a partir do seu *endereçamento*, pois todo enunciado tem *autor e destinatário* (Bakhtin, 2003, p. 301) E, através de enunciados concretos, a língua passa a integrar a vida na mesma medida que a realiza (idem, p. 265). Esta compreensão aponta para a natureza complexa e profunda do enunciado, onde estão implicadas particularidades.

Para Bakhtin (2003), o *outro* não é apenas um ouvinte que compreende passivamente, mas alguém que tem um papel ativo nessa comunicação, seja para concordar, discordar, aquiescer etc. É essa compreensão *ativamente responsiva* que gera a resposta, a *réplica*. Assim, os enunciados são elos de uma corrente complexa e organizada de outros enunciados. Nessa *alternância dos sujeitos do discurso* os enunciados ganham concretude e são delimitados, indicando a segunda particularidade a ser destacada que é a *conclusibilidade* do enunciado.

Segundo Bakhtin (2003, p. 275), *cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica*. A réplica exprime certa posição do falante que suscita uma resposta, ou seja, uma posição responsiva. Essa resposta é dada pela inteireza acabada do enunciado. Esse

acabamento acontece porque cada enunciado se realiza a partir de um tema que é determinado pela *intenção discursiva do falante*. Consequentemente, o *tema* do enunciado e o *projeto de discurso* do falante irão determinar a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado (p. 281). Os gêneros do discurso são a terceira particularidade a ser destacada, com a consciência de que os gêneros possíveis aos enunciados são um verdadeiro mosaico que, de movimento em movimento, possibilitam novas imagens, novas configurações.

Os gêneros discursivos explicitam a intenção discursiva do falante determinadas por uma gama de fatores, como a situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, pelo tema do enunciado ou pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva (Bakhtin, 2003, p. 282). Os gêneros do discurso chegam a nós quase da mesma forma que nos chega a língua materna, não palavras de dicionários, mas *enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam* (p. 283). Isso implica dizer que as interações bem como a relação dialógica com as crianças são fundamentais para que elas assumam a sua individualidade e se tornem competentes no uso da língua. Na vida cotidiana, mergulhada na linguagem, a criança apropria-se da língua como palavra neutra, ou seja, aquela palavra que não pertence a ninguém, como palavra *alheia*, aquela palavra que é do outro, mas que por fim se torna sua própria palavra, *cheia de ecos de outros enunciados* (Bakhtin, 2003, p. 294), mas com um sentido conferido pela própria criança.

Assumir a criança como sujeito que significa de modo singular o mundo à sua volta é também assumi-la como alguém que produz enunciados, que dá respostas a partir do lugar único que ocupa no mundo, um lugar axiológico, que permite responder axiologicamente a cada manifestação daqueles que a rodeiam, assumindo uma *posição responsiva*, consequência da *compreensão ativa* do enunciado do outro (Bakhtin, 2003). Assim, muda-se o estatuto: de indivíduo enunciado por um texto a priori, a criança torna-se sujeito da enunciação (Certeau, 1994). Não mais natureza infantil, mas sujeito de uma condição histórica e cultural. Esse lugar de *indivíduo enunciado* foi questionado por Vigotski (2000, 2009a, 2009b) que concebeu a criança/ser humano como ser que se desenvolve num plano biológico, mas também e essencialmente num plano cultural que o

constitui como sujeito histórico e cultural (Pino, 2005). Nessa perspectiva, um *indivíduo* fixado por um *enunciado* cede lugar ao *sujeito* que, no vácuo da palavra cosmológica, se constitui pelo *ato de enunciar* (Certeau, 1994, p. 229). Essa posição de Certeau, e sua visão sobre institucionalização o trouxeram para este diálogo.

Certeau (1994), em “A invenção do cotidiano” explicita que, sob o modelo de ação característica dos usuários, o cotidiano *se inventa com mil maneiras de caça não autorizada* (p. 38). Certeau segue caminhos estranhos à lógica das instituições. Como historiador e teólogo, relativiza a noção de verdade, suspeitando da objetividade das instituições do saber. Coloca em dúvida os modelos, tão caros às instituições, interessando-se pelo uso e pelas operações que os usuários fazem dos produtos. Se, por um lado, há um *discurso normativo* que se articula como texto em cima do real, produzindo *uma lei que é historiada e historicizada* (Certeau, 1994, p. 241), há também um *fazer tático e resistente* que se esconde nas *fendas*, que *joga com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’* (p. 47). Para Certeau (1994) a criança seria aquela capaz de subverter a ordem tal qual os procedimentos cotidianos populares silenciosos também são capazes de subverter as práticas institucionalizadas, devido ao seu caráter antidisciplinador. As crianças saltam das páginas de Certeau, identificadas com as práticas consumidoras, que fazem das ações rituais, das leis, outra coisa, pois *a presença e a circulação de uma representação não indicam de modo algum o que ela é para os usuários* (p. 40); da mesma forma as crianças criam novos sentidos para os espaços e os objetos na instituição.

Na perspectiva do sujeito que enuncia e que por isso não está subjugado pelo enunciado do outro, os conceitos de estratégia e tática de Certeau (1994), são de relevância para o estudo dos modelos de institucionalização. A estratégia, na ótica desse autor, refere-se a uma ação que supõe a existência de um lugar próprio, *algo próprio, a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade* (p.99). As estratégias concentram o olhar no que é exterior à instituição. Já a ideia de tática leva à interioridade, pois as táticas são compreendidas por Certeau como,

[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não

tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha (1994, p. 100).

A distinção entre os dois conceitos reside no tipo de operação que se pode efetuar. Enquanto as estratégias são capazes de produzir e impor, as táticas só permitem utilizar, manipular e alterar algo. Pode-se dizer que a institucionalização refere-se a modelos, estratégias de organização do tempo e do espaço. E esses modelos se fecham ou se abrem para as ações/interações das crianças e para suas astúcias. Como a criança caçadora de Benjamin, *cria surpresas* na vigilância que faz do *poder proprietário*. Como o consumidor astuto descrito por Certeau, a criança *aproveita as ocasiões*, introduzindo *surpresa na ordem* pré-estabelecida pelos adultos enquanto estratégias de organização dos tempos e dos espaços no cotidiano da creche. Identificada como a *arte do fraco*, as *táticas* estão presentes na *incompletude* das crianças enquanto *criatividade intelectual tão tenaz como sutil, incansável, mobilizada à espera de qualquer ocasião, espalhada nos terrenos da ordem dominante* (Certeau, 1994, p. 102).

O pensamento infantil rompe o caos do não conceito, pensando o impensado (Corazza, 2012). A institucionalização é o pensamento já pensado, mas as táticas e as resistências são o lugar caótico no qual o pensamento insurge, violentando o já instituído. No caso das crianças, movimento instituinte que rompe o que está instituído;

As interações são parte do todo que é a institucionalização. Por isso, buscando compreender o processo de institucionalização da educação infantil, esta pesquisa assume como unidade de análise os eventos interativos de duas creches, uma pública e uma comunitária. O que, então, poderá ser visto se olharmos para os enunciados das crianças? O que as interações cotidianas escondem em suas dobras? Trazem novos inícios? Que surpresas e que ocasiões as crianças inventam? Que riqueza poderá ser para o cotidiano, no trabalho com as crianças, se valorizarmos suas interações e olharmos para os seus enunciados enquanto meio de produção de sentido? Será este um caminho para tornar visível a criança nesse processo de institucionalização? Como a institucionalização impacta as interações das crianças e como estas interferem nesse processo? E é isso que veremos nos capítulos a seguir, na análise do campo.

3

Cenários da pesquisa em textos e contextos

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo.

Walter Benjamin (1994, p. 224)

O inventário deste percurso teórico metodológico mostra que a leitura das inscrições presentes nos cotidianos pesquisados é parte de um exercício árduo. Buscar a delicadeza do olhar e a escuta sensível (Barbier, 2011), a certeza de que pesquisamos processos que não terminam com a tese, mas transcendem a ela na possibilidade de mudança e utopias, faz desta escrita fruto de estudos, idas e vindas ao campo, orientação, questionamentos e interpretações que implicam a capacidade de se surpreender. Surpreender-se e não reificar os achados do campo, assumindo o caráter provisório do conhecimento (Minayo, 2002; Barbosa, 2004) e a consequente necessidade de que seja confiável (Mazzotti, 2001). A confiabilidade está em clarificar os caminhos da pesquisa, o que envolve o registro da caminhada e sua análise a partir de um novo lugar.

A ideia de que *dados bem coletados falam por si*, como se tivessem existência própria, independente dos contextos, atores, pesquisadores ou grupo estudado, herança positivista (Cardoso, 1988, p. 99), cria armadilhas das quais é preciso esquivar-se: os dados estão prontos; são denúncia de uma situação vivida pelos atores pesquisados; o pesquisador é neutro; o pesquisador é porta-voz de um grupo; o recolhimento dos dados por si só indica se uma pesquisa é qualitativa ou quantitativa. Para não cair nessas armadilhas, principalmente quando o campo estudado traz implicações éticas, faz-se necessário caminhar no sentido oposto, que caracteriza a pesquisa como movimento mútuo de compreensão (Barbosa, 2009a), aberto para a *escuta sensível*, que só é possível quando o pesquisador assume a *posição de não saber* (Barbier, 2011, p. 19), e por isso pode *estranhar* o que vê (Velho, 1978). Ir a campo com essa abertura é viver o *estranhamento como forma de compreender o outro* (Cardoso, 1988, p. 100).

Essa compreensão é o esforço para construir um conhecimento que se supõe novo. Minayo (2002, p. 89, 90), destaca quatro características desse processo: o *caráter aproximado do conhecimento*, que se constrói na apreensão crítica de outros conhecimentos; *a inacessibilidade do objeto*, pelo fato de nossas apreensões do objeto serem limitadas a um ponto de observação, do qual procuramos acessar a realidade; *a vinculação entre pensamento e ação*, o que implica um conhecimento que se constrói vinculado a dada realidade que é social e histórica; e, por fim, *o caráter originariamente interessado do conhecimento* atravessado por *relativa autonomia*, ou seja, o pesquisador tem seu olhar direcionado pela posição histórica e cultural que ocupa, ao mesmo tempo em que busca firmar posição autônoma de construção do conhecimento. Por isso, esta pesquisa é entendida enquanto processo de construção de conhecimento interessado, ou seja, que está ligado a um campo empírico e a um referencial teórico metodológico.

Este capítulo situa o contexto mais amplo do campo pesquisado, procurando lhe dar concretude. Ao mesmo tempo busca inferir os seus significados em relação às creches pesquisadas, apontando as opções metodológicas. Nem desconhecimento absoluto (Todorov, 1983) e nem conhecimento absoluto (Said, 2003), mas produção de um sentido novo que, fruto da descrição densa (Geertz, 1989), desvela a trama de textos que compõem a institucionalização da educação infantil. O capítulo termina apresentando o acesso ao campo e a observação participante na relação com as crianças, como marcas do trabalho etnográfico.

3.1

Imagem e pesquisa: perspectivas na construção e tratamento dos dados

Olhar o campo é inferir, e inferir com bom senso. O bom senso do pesquisador está situado no limiar das suas escolhas que devem ser respaldadas pelo compromisso ético-teórico-metodológico. Isto é âncora desta pesquisa, pois num campo árido o bom senso é bem vindo. E o que olhamos? E como olhamos?

Nesta tese isso acontece em três tempos. O primeiro é a estada no campo, na qual as anotações são a tentativa de capturar os atos singulares e irrepetíveis dos sujeitos (Bakhtin, 1997, 2000). Como dar conta disso? Foi assim que optei por

uma escrita que mostra. Que fabrica uma imagem. Não me ative só ao discurso, mas ao contexto, pois *o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantos significados possíveis quanto contextos possíveis* (Bakhtin, 2002, p. 106). Embora a tentativa seja mostrar – o que se mostra traz consigo a factualidade – esta escrita é também construção que leva em conta a alteridade do pesquisador (Amorim, 2001). O que se mostra não é o fato em si, mas a percepção que o pesquisador tem das relações a partir do seu lugar de observação, ao mesmo tempo em que tenta *abolir a distância entre a coisa vista e a coisa relatada, entre a informação recebida e a informação interpretada* (Amorim 2001, p. 74). Nessa perspectiva, o pesquisador não *encontra* a imagem pronta e o que se mostra, enquanto construção, é também *resposta* ao que se vê (Corazza, 2012).

O segundo tempo é o da **escrita que recorta**. Por mais que eu estivesse atenta ao todo, essa escrita mostra um fragmento da realidade que, por sua vez, para ser foco de análise, precisa ser destacado o que nele é significativo. Para dar conta dessa tarefa, faço recortes no campo, os quais assumo trabalhar como eventos que conservam o que têm de complexo (Motta, 2010), tendo o cuidado de não descartar desse exercício *os lugares que as pessoas ocupam e os significados que circulam* (Nunes, Corsino e Kramer, 2009, p. 20), pelo risco de formar uma imagem na qual os sentidos sejam ocultados pelo desconhecimento desses lugares e significados, ou seja, do seu contexto. Esses eventos levam em conta, como já afirmado, a construção mútua de sentidos (Corsaro, 1985) dirigindo o recorte para aqueles que privilegiam a partilha de significados.

O terceiro tempo é a **leitura dos eventos**, num movimento de *compreensão enquanto tradução* (Amorim, 2003, p. 48) dos movimentos das crianças e dos adultos no cotidiano das creches estudadas.

No fragmento “Leque”, de “Rua de mão única” (Benjamin, 2000, p. 41), Benjamin fala do olhar que produz sentidos intensivos para a realidade como quem olha um leque. Uma é a imagem fechada e outra a imagem aberta. Para *interpolarmos o infinitamente pequeno*, para descobrir o sentido daquilo que se olha, é preciso que os sujeitos dessa imagem sejam significativos para quem olha. Isso fala da alteridade entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. O que o pesquisador olha, de alguma forma, tem que lhe mover as entranhas. Os registros do campo

são fatos do passado. Sua análise precisa do tatear cuidadoso do pesquisador para que os mesmos revelem aquilo que recompensa essa incursão. O resultado não é o fato em si, mas o que foi possível ser significado. Deter-se sobre os registros de campo é significar o presente considerando o próprio passado, tomando o evento como leque fechado que ao ser aberto toma fôlego e, com a nova amplitude, apresenta traços que são resultado das interpolações sobre o evento. Assim, um é o olhar sobre o evento fechado e outro sobre o evento aberto. O que abre o evento? Por um lado, seu contexto histórico-cultural e seus significados. Por outro, aquilo que nele pode ser generalizado. Os acontecimentos únicos recortados como eventos, como algo que pode ser generalizado, coloca-os em coleção, em categorias.

Mais uma vez Benjamin (2000) ilumina a metodologia. Em “Escavando e recordando” (p. 239) olhar o passado é como escavar um terreno arqueológico, no qual a imagem preciosa que encontramos tem duas dimensões: ser achado do presente, e ter em si as imagens do passado que a atravessam. Mais que achado do presente, uma cuidadosa exploração vai mostrar que esse presente guarda as inscrições do passado. Mas não é mais passado, é presente. E com isso ganha novo lugar. É a ideia de “Criança desordeira” (Benjamin, 2000, p. 39): o objeto encontrado é retirado da sua origem e, a partir de nova e aparentemente incoerente relação, passa fazer parte de uma coleção.

Neste sentido, esta tese é uma coleção. Não meras informações, mas relações estabelecidas com as diferentes imagens que atravessam aquele evento. Como mostrar aquilo que está em coleção para que o outro produza sentido? É preciso assinalar o terreno: tanto aquele no qual foi encontrado o evento, quanto aqueles que o atravessaram. Um movimento complexo que – como aquele que constrói uma coleção – retira o evento do seu lugar único do acontecimento para colocá-lo em uma nova relação. Neste campo, os eventos falam de uma realidade específica, mas também apontam uma visão/tendência da institucionalização da criança de 0 a 3 anos. Para chegar até aos eventos, foi preciso situar as creches pesquisadas no contexto macro para em seguida diferenciá-las no contexto micro. Os eventos são passíveis, assim como os objetos de uma coleção, de terem novos significados, pois *não se deve temer voltar sempre ao mesmo fato e espalhá-lo*

como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo (Benjamin, 2000, p. 239).

Os eventos são resultado das observações em duas creches: uma pública e outra comunitária. Nos registros priorizei a fala das crianças e dos adultos, fazendo pequenas anotações e criando estratégias de escrita. Cada dia, ao sair das creches checava as anotações e, ao chegar em casa, digitava os cadernos de campo, fazendo comentários²⁸. Nesse processo, a construção de categorias privilegia um procedimento indutivo, que procura, através da leitura e releitura dos registros, fazer emergir unidades de sentido que dialogam com os referenciais teóricos (Ferreira, 2004). Esse movimento implica a *análise de conteúdo* como uma técnica de interpretação de texto que situa o evento dentro do contexto social em que o mesmo ocorreu, explicitando as condições de produção (Abela, 2013).

Embora o foco deste estudo não seja os dados macro, eles situam o contexto no qual as creches pesquisadas estão inseridas, marcando diferenças e proximidades e posicionando o município quanto à educação infantil, o que será apresentado a seguir.

3.2

Uma realidade a ser conhecida: o campo escolhido e o campo possível

A escolha do campo tem relação com duas entradas distintas. Primeiro, o trabalho de avaliação externa do “Programa de Formação, Intervenção e Avaliação em Escolas Comunitárias de Educação Infantil em Municípios da Baixada Fluminense”²⁹. Os Relatórios de Avaliação Externa³⁰ trazem onze escolas comunitárias e o desafio da educação de qualidade em contextos adversos.

²⁸ Os cadernos de campo somaram mais de duzentas páginas digitadas, com questões e situações que transcendem ao espaço desta tese.

²⁹ O programa vincula o processo de formação continuada à intervenção nas práticas docentes, no qual teoria e prática dialogam à serviço da práxis educativa. Cada creche do Programa indica um profissional para participar do curso de Especialização em Educação infantil da PUC-Rio, no Campus de Duque de Caxias. Esse profissional é acompanhado por um formador tanto na instituição quanto na sua prática educativa. A formação leva em conta a escuta e participação das crianças, o espaço e o tempo da brincadeira, a relação com a Literatura Infantil, que potencializa a expressão criadora das crianças e um cotidiano marcado pelo diálogo, cooperação e afeto (Nunes e Kramer, 2010).

³⁰ BARBOSA, Silvia Néli e SANTOS, Núbia de Oliveira. *Relatório da avaliação externa do Programa de Formação, Intervenção e Avaliação em Escolas Comunitárias de Educação infantil em Municípios da Baixada Fluminense*. Rio de Janeiro / PUC-Rio: 2008; 2009; 2010; 2011.

As avaliações apontam desafios e mudanças nas práticas observadas nessas instituições. Uma dessas creches foi escolhida tanto pela inserção no Programa quanto por ser reconhecida como instituição que investe na formação e na qualidade educacional.

Segundo, a participação na pesquisa “Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)”³¹. Para diagnosticar a gestão da educação pública dos municípios para crianças de 0 a 6 anos, foi realizado mapeamento e comparados dados de 1999 e 2009, através de questionário enviado a todos os municípios e entrevistas com vinte e quatro dentre os cinquenta e nove dos que devolveram o questionário. O município escolhido está entre os dezessete municípios que não participaram da pesquisa em nenhum momento.

Além da visão fornecida por essa inserção, usando os descritores “baixada fluminense/educação” (período: 1987-2009), foram encontradas no Banco de Teses /Dissertações da Capes 3 teses e 43 dissertações. Destas, apenas três dissertações (Brasileiro, 2001; Monteiro, 2007; Souza, 2009) têm como foco a educação infantil. Já os descritores que trazem o nome do município cruzado com educação infantil (período 2000/2011) trazem quatro dissertações e duas teses. Desse universo, apenas uma diz respeito à pesquisa *com* crianças, resultado de um estudo *sobre* crianças e duas consideram diretamente a educação pública, envolvendo as representações dos professores sobre autonomia e a criação de turmas de pré-escola nos espaços das escolas de ensino fundamental como estratégia de cunho emergencial. O foco maior das pesquisas foi a educação em instituições comunitárias, indicando desigualdades sociais no município. Esse perfil aponta para um campo pouco conhecido no que diz respeito à institucionalização da educação infantil.

A partir dessas inserções e desse levantamento, a creche pública e a comunitária foram escolhidas para o estudo comparativo, com o objetivo de **compreender a qualidade das relações cotidianas no processo de institucionalização da educação das crianças de 0 a 3 anos, suas possibilidades e desafios.**

³¹ INFOC – Infância, Formação e Cultura Ver: Kramer (org.) 2005; Nunes, Kramer e Corsino, 2011.

Estudos comparativos têm sido feitos a partir de traços comuns encontrados em realidades semelhantes³², o que potencializa e torna possível a comparação. A própria origem da palavra mostra esse caminho: composta pelo radical PAR, de origem latina que significa *igual, idêntico*, é antecedida pelo prefixo COM, que significa aglutinar, juntar³³. Desse modo, ‘comparar’ é a ação de *relacionar (coisas animadas ou inanimadas, concretas ou abstratas, da mesma natureza ou que apresentem similitudes) para procurar as relações de semelhança ou de disparidade que entre elas existam*³⁴.

A identificação do município se tornou uma questão para esta pesquisa, pois o pesquisador deve refletir não só como produz o conhecimento, mas também levar em conta as implicações éticas e políticas da pesquisa. A pesquisa tem compromisso com o rigor, que não recai apenas sobre a descrição densa dos dados, mas conjuntamente sobre o modo ético de tratá-los (Gerwitz e Cribb, 2011). Consciente da necessidade de equilíbrio entre esses dois posicionamentos e lidando com questões delicadas nas creches observadas, como anunciado, esta tese assume não identificar o município.

O município está localizado na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, ocupando lugar de prestígio econômico³⁵. Constituído por população eminentemente urbana, concentra densidade demográfica alta³⁶. A condição econômica não impede que parte da população esteja abaixo da linha da pobreza. No que diz respeito ao IDH, o município ocupa posição mediana, com índice de 0,753³⁷. A desigualdade social e econômica no município é apontada por dois índices: o Índice de Pobreza com 53,53%³⁸ e o índice GINI³⁹ de 0,4875. Embora

³² Nunes, Corsino e Kramer, 2011; Carnoy, Loyalka, Androushchak e Proudnikova, 2012.

³³ GÓIS, Carlos. Dicionário de raízes e cognatos da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Paulo de Azevedo Editor, 1945.

³⁴ Dicionário Houaiss. Editora objetiva, 2009.

³⁵ A Região Metropolitana do Rio de Janeiro, composta por 20 municípios, incluindo a capital, é a segunda do Brasil em economia e número de habitantes. Fonte: IBGE/2010.

³⁶ A densidade demográfica é a medida expressa pela relação entre a população e a superfície do território, que no município em questão concentra 1.840,5 hab./km².

³⁷ PNUD/2000. Disponível em: http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH_Municipios_Brasil_2000.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Ranking2003. Acesso em ago./2011.

³⁸ IBGE@Cidades/2003. Não há dados mais recentes disponíveis do Índice de Pobreza. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em ago./2011.

³⁹ Índice de Gini indica os níveis de desigualdade na distribuição de renda da população, cuja escala varia de zero, menos desigual, a 1, mais desigual, e é o mais usado para avaliar as

os dados sejam de datas diferentes, o conjunto aponta para a complexidade social do município e também possibilita situar as creches pesquisadas nesse contexto. Chama atenção a taxa de alfabetização de 92,40% de pessoas acima de dez anos, estando acima da média nacional que é de 90%⁴⁰. Esse retrato mostra o potencial e os desafios do município: uma economia elevada convive com a falta de condições básicas para grande parte da população, mostrando que ainda é preciso efetivar a qualidade de vida para todos. O investimento na educação é visível, seja pela alta taxa de alfabetização ou pela própria estrutura da Secretaria de Educação. A primeira impressão foi de uma secretaria com amplos recursos financeiros. Além disso, em todos os momentos em que estive na secretaria o clima de alegria e cumplicidade e desejo de que o município seja referência em educação eram visíveis.

O contato com a Secretaria de Educação aconteceu no final de 2010. Nesse contato ficou evidente que a primeira via do questionário enviado pelo INFOC não havia chegado às mãos da coordenação de educação infantil⁴¹. Depois de entregue uma segunda via, pessoalmente, foi preciso muitos telefonemas, idas e vindas até maio de 2011 para que o questionário fosse preenchido. Com a notícia do preenchimento, marcamos entrevista com a coordenadora da educação infantil do município para o dia treze daquele mês. Ela destacou que seria importante a presença da coordenadora do ensino básico. Com a entrevista tivemos acesso ao questionário e a outros setores e documentos da Secretaria de Educação, sendo possível traçar um perfil da educação infantil do município. A impressão é de boa convivência, mas ao mesmo tempo de desarticulação entre os diferentes segmentos dentro da própria secretaria, pois vários itens do questionário não foram preenchidos, segundo a coordenadora da educação infantil, por falta de acesso aos dados. O atraso na devolução do questionário impediu que os dados do

disparidades sociais no Brasil. Os dados são de 2010. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo/cnv/ginirj.def>. Acesso em ago./2011.

⁴⁰ Dados IBGE 2008, para pessoas de 15 anos ou mais. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/recursosnaturais/ids/ids2010.pdf>. Acesso em ago./2011.

⁴¹ O município fez parte da pesquisa citada anteriormente. Em 2009 os questionários foram enviados para todos os municípios pelo correio, com Aviso de Recebimento - AR. No município em questão, recebemos o AR da secretaria, mas o questionário não chegou às mãos da coordenação de educação infantil, a quem foi solicitado, por carta, que fosse destinatária do mesmo.

município entrassem no relatório que apresenta as estatísticas e análises dos dados da pesquisa do INFOC⁴².

A pesquisa de campo ocorreu entre o final de 2010 e no decorrer de 2011 envolvendo o contato com a secretaria e a observação nas duas creches. A autorização para a pesquisa na creche comunitária foi dada em outubro de 2010 por contato direto com a diretora da creche, após a entrega de carta do programa de Pós-Graduação da PUC-Rio. Escolhida por desenvolver um trabalho de qualidade, conforme indicado pela avaliação do Programa de Formação e Intervenção⁴³, a creche vinha tentando conveniar-se, sem sucesso, com a prefeitura para receber a verba do Fundeb⁴⁴.

A creche pública foi indicada pela coordenação de educação infantil da Secretaria de Educação. Com carta de apresentação do programa de pós-graduação da PUC-Rio, solicitando autorização para a pesquisa, recebi a primeira indicação da coordenadora de educação infantil: uma creche que atendia crianças em situação de risco, num programa especial da prefeitura. O perfil dessa creche fugia às características da maioria das instituições municipais de educação infantil. A matrícula estava condicionada à indicação da Pastoral da Criança para crianças em situação de risco ou desnutrição, através da Secretaria de Saúde, que por sua vez encaminhava o nome da criança para a Secretaria de Educação a fim de efetivar a matrícula.

Voltei a conversar com a coordenadora que me indicou uma creche pública perto da creche comunitária: *uma creche pequena, mas muito boa, e fica perto para você*. O contato com a diretora mostrou que já havia uma pesquisa sendo desenvolvida lá, embora não fosse do conhecimento da secretaria. Uma situação delicada. Diante disso, solicitei novo contato com a coordenadora que prontamente me recebeu. Embora surpresa de que a creche indicada já fosse foco

⁴² NUNES, Maria Fernanda Resende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. *Relatório de pesquisa: educação infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)*. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011. Foi realizado um encontro para devolução dos resultados e entregue cópia do relatório a todos os municípios.

⁴³ Estive nessa creche por duas vezes, fazendo avaliação externa do programa de formação e intervenção, sendo possível detectar a busca pela formação e educação de qualidade.

⁴⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a Educação Básica, da Creche ao Ensino Médio. Está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Os municípios têm autonomia para gerenciar a verba do Fundeb no que diz respeito aos convênios (40%), sendo obrigatório o investimento na remuneração dos profissionais (60%).

de pesquisa, a coordenadora pegou um caderno e disse: *Eu escolhi aquela porque era uma creche boa e no caminho para você. Agora eu acho que você pode escolher qualquer uma, mas uma no caminho seria melhor.* Havia outra creche pública, indicada pela qualidade do trabalho, mas muito distante, o que inviabilizava o acesso. Então, foi indicada *uma creche de fácil acesso*, com a seguinte nota: *a equipe dessa creche é um pessoal mais politizado, mais exigente dos seus direitos, mas é uma creche com uma equipe completa*⁴⁵. A entrada no campo de modo oficial, pela secretaria e com a carta da PUC-Rio com certeza abriu caminho para superar esse impasse.

As duas primeiras creches foram indicadas por um trabalho que se diferenciava. Esta última por ser uma creche no caminho, com equipe completa. Várias vezes, durante os registros do campo na creche pública, lembrava das palavras da minha orientadora, quando decidi não ficar com a primeira indicação: *a gente não escolhe o campo, não é do jeito que a gente quer.* Ao longo do ano essa frase foi tomando sentido. Uma vez estabelecido o contato com a Secretaria de Educação, já estava no campo, a escolha inicial já estava feita. O próprio campo mostraria seus rumos, que poderiam ser mais amenos. A creche possível se tornou um complexo a ser desvelado. A abertura do município para a entrada da pesquisa ficou evidente em todos os momentos. Estava claro o desejo de parceria e a expectativa de que este trabalho resultasse em algo que faça progredir a educação infantil. Assim, esta pesquisa tem a intenção de fazer avançar o conhecimento, criar novas imagens (Corazza, 2012), ao mesmo tempo em que se compromete com mudanças sociais que favoreçam a educação infantil de qualidade.

3.3

Visibilidade e invisibilidade: a Educação Infantil no sistema educacional municipal

A rede educacional do município pesquisado tem sistema de ensino próprio e Conselho Municipal de Educação. De acordo com o art. 18º da LDB 9394/96,

⁴⁵ A equipe completa inclui: diretor, orientador pedagógico, orientador educacional, psicólogo e pediatra. Além disso a creche contava com professora de sala de leitura, enfermeira, nutricionista e uma pessoa responsável por organizar a merenda escolar.

os sistemas municipais de ensino compreendem: instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil, mantidas pelo poder público municipal; instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada; e órgãos municipais de educação. Ou seja, as creches comunitárias, filantrópicas e particulares são legalmente parte desse sistema. Segundo a coordenadora do Conselho Municipal⁴⁶, *o Conselho foi criado com o objetivo de ser normativo, consultivo, fiscalizador e dar assessoramento [...] mas não é fácil.*

Segundo Thedeschi Filho (2002), a municipalização com vistas à descentralização é discussão antiga e a Constituição de 1988 estabeleceu marcos legais para a distribuição de poderes, responsabilidades e recursos, visando atender às necessidades básicas da população no que diz respeito à educação. A descentralização como *fórmula para uma autêntica autonomia de gestão no e pelo município* (Nunes, 2005, p. 94), lida com a diversidade educacional do próprio município e com o desafio de articular-se com as esferas estaduais e federais. O trabalho de cooperação seria a essência real de um sistema de ensino, tanto entre as diferentes esferas como entre as dependências administrativas. Isso *significa buscar uma unidade na diversidade, integrar as partes num todo, assegurando um conjunto operante e coerente, mas que também preserve as especificidades das partes* (Nunes, 2005, p. 93). Talvez, o significado da palavra da coordenadora do Conselho Municipal, *não é fácil*, aponte para a complexidade da tarefa. No que diz respeito às orientações legais, tanto a creche pública quanto a creche comunitária, além de terem como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estão sob a responsabilidade do mesmo sistema municipal de ensino. No entanto, na prática essa relação se diferencia.

Na expectativa de ampliar os dados do questionário foram realizadas três entrevistas⁴⁷. No dia da entrevista com a coordenação de educação infantil da rede pública, ao perguntar sobre a situação das creches comunitárias, fui encaminhada ao setor de Inspeção Escolar. A informação dada pela pessoa responsável nesse setor foi de que: *são mais ou menos quinze ou dezesseis creches. Na realidade não são creches, são salas de aula e assim não podem ter autorização para*

⁴⁶ Entrevista realizada em 21.02.11.

⁴⁷ (1) Entrevista gravada, com a Coordenadora da Educação infantil e Coordenadora do Ensino básico (13.05.11); Entrevista anotada, com a pessoa responsável pela Inspeção escolar (21.02.11). Entrevista anotada, com a Coordenadora do Conselho Municipal (21.02.11).

funcionar porque estão sem as exigências. A entrevistada ressaltou a situação precária das creches. Tendo em vista que há creches comunitárias que não são do conhecimento desse setor, o que transparece é que as instituições são contabilizadas ao procurarem o setor de Inspeção Escolar para ter autorização para funcionar com instituição educativa. Em 2011, somente uma creche comunitária estava com a documentação organizada para a legalização, em atendimento à deliberação do município que estipula as normas para o funcionamento das instituições privadas. Quando perguntei sobre os convênios a resposta foi de que essa informação seria no setor de conveniamento, com o esclarecimento de que, *mesmo que as creches comunitárias tenham convênio, não terão relação com a coordenação de educação infantil.* Não consegui marcar entrevista com o responsável pelos convênios.

Segundo a pessoa entrevistada na Inspeção Escolar, esse setor pode dizer, em relação a questões legais ou a uma questão gritante de desrespeito às crianças, se a creche tem ou não o *mínimo* de condições para funcionar, mas não está envolvida com a qualidade educacional do atendimento ou com a formação: *o convênio com a Secretaria de Educação é só para ter acesso à verba do Fundeb. Não é mudança de vínculo, pois o vínculo continua com a Inspeção. Legalidade é diferente de tutela.* A educação infantil respaldada pela legalidade é aquela tem como base ‘o mínimo’. A educação que se faz pelo mínimo é aquela que precisa de tutela para proteger, amparar, ter como dependente aquele que não tem condições de andar por si só? Por essa perspectiva, o vínculo com a Inspeção Escolar não envolve a qualidade educacional, que apenas fiscaliza se existem condições mínimas para o funcionamento.

No entanto, a deliberação municipal, que fixa normas para autorização de funcionamento de instituições privadas de educação infantil, em seu art. 5º, sustenta que todas as instituições de ensino que educam e cuidam exclusivamente de crianças de 0 a 5 anos e onze meses, localizadas no município, *devem ser autorizadas, supervisionadas e avaliadas pelo Sistema Municipal de Ensino, por meio de seus órgãos próprios, de acordo com esta e outras legislações pertinentes, excetuando-se as mantidas pela União.* Segundo a coordenadora do Conselho Municipal, *esse decreto cria o sistema municipal de ensino e dispõe que as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão integrar-*

se ao Sistema de Ensino. Se integradas ao Sistema de Ensino, não deveria esse mesmo sistema ser responsável pela qualidade educacional das mesmas? O art. 16º do mesmo documento diz que poderá ser revogada a autorização daquela instituição que não ofereça serviço de qualidade, ou não cumpra a legislação pertinente. Entretanto, como exigir qualidade sendo que a autorização para funcionar se faz pelas condições mínimas e o Setor de Inspeção Escolar não se responsabiliza por essa qualidade? Isto atravessa o caminho que a educação infantil vem trilhando com suas conquistas e romper com a ideia de que “para os pobres, a emergencial e necessária provisão de alimentação e cuidados com a saúde e higiene para prover a criança dos “mínimos sociais” parece dispensar a qualidade de um trabalho educativo” (Nunes, Corsino e Kramer, 2009, p. 19).

Como visto, diferente do ensino fundamental e médio, a educação infantil, segundo a LDB 9394/96, é responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino, em qualquer dependência. Neste sentido o município vive a tensão entre autorizar e garantir o funcionamento de qualidade para a educação infantil. A autorização está sujeita à apresentação de documentação e adequação à legislação. A qualidade depende do projeto político-pedagógico, o que envolve condições que respeitem os direitos das crianças (Brasil, 1995, 2006a, 2006b, 2009c) e também as concepções de mundo, criança e educação infantil dos profissionais que trabalham com as crianças e, conseqüentemente, da formação (Kramer, 2005b; Campos, Füllgraf e Wiggers, 2006). Qualidade que implica olhar o currículo como produção de sentido, envolvendo a educação integral, como discutido no capítulo anterior. A responsabilidade pela qualidade da educação infantil no município, seja pública ou privada, é do sistema educacional. Isso está contemplado na legislação federal e na própria deliberação do município.

O art. 22º da mesma deliberação afirma que o Sistema Municipal de Ensino, além de ser responsável por supervisionar e avaliar, deve *oferecer programas e cursos de formação contínua para os professores e auxiliares das creches e pré-escolas públicas bem como dos centros comunitários de educação infantil conveniados, proporcionando efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Segundo a coordenadora do Conselho

Municipal de Educação, *os critérios do MEC*⁴⁸ são claros para o convênio e quando faz o convênio o espaço passa a ser um espaço público e não mais um espaço privado. Tem compromisso com o público. Cabe perguntar: quem no Sistema Municipal de Ensino responde pela qualidade da educação infantil das creches privadas?

A supervisão e avaliação do setor de Inspeção Escolar tem como foco as creches e pré-escolas autorizadas por eles a funcionar, dizendo respeito ao funcionamento, sem ligação com os convênios ou com o projeto educacional. Há um número considerável de creches e centros comunitários sem convênio com a educação, mas ligadas à assistência social, com convênios de cessão de merenda e de professores, sem a supervisão ou assessoramento desse sistema do qual faz parte. A própria Lei do município é ambígua: assume a educação infantil como parte do sistema educacional, mas se diz responsável apenas pela educação pública e conveniada, sendo que não há convênios. O convênio que ligaria as creches à Secretaria de Educação diz respeito somente àquele feito com a verba do Fundeb. Os convênios de merenda e cessão de professores, apesar de utilizarem verba pública e serem compromissados com o público, não são considerados na supervisão do sistema educacional.

O documento que normatiza os convênios com instituições que atendem à educação infantil (Brasil, 2009b, p. 14) explicita que:

A atuação do poder público não deve se limitar ao repasse de recursos, mas envolver permanente supervisão, formação continuada, assessoria técnica e pedagógica. Ações como essas expressam o real compromisso do poder público municipal com a qualidade do atendimento às crianças e às famílias.

Essa discussão aponta para a responsabilidade do sistema educacional municipal em garantir o acesso à educação infantil de qualidade para todas as crianças. Garantia de acesso não como sinônimo de vagas, mas de vagas em uma educação de qualidade. De acordo com a coordenadora geral do ensino básico, a questão das creches ainda é desafio para a prefeitura. Mesmo algumas creches ligadas ao município, através da Secretaria de Assistência Social, na passagem

⁴⁸ Em 2009 O MEC emitiu documento com orientações específicas para o convênio entre secretarias municipais e educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a Educação infantil (Brasil, 2009c). O documento deixa claro que essa parceria implica a capacidade de autofinanciamento das instituições conveniadas.

para a Educação, tiveram dificuldade em atender às exigências da deliberação que normatiza as creches privadas. Essas creches vinham recebendo apoio para se adequarem à nova realidade, como a participação no Proinfantil. No entanto, a situação das creches comunitárias, filantrópicas e particulares não era do conhecimento da Equipe. Segundo documento do Conselho Municipal de Educação, de 2007 a 2010, oitenta e uma escolas foram autorizadas a atender à educação infantil. Dentre essas, sete filantrópicas e uma comunitária. Segundo a coordenadora do Conselho Municipal de Educação, havia noventa e três instituições no município sem autorização para funcionar e aguardava mais informações para encaminhar essa lista ao ministério público: *é um trabalho complicado, porque as instituições dizem que vão fechar, mas não fecham. As da prefeitura muitas vezes também funcionam com condições que não são boas*. Isso indica que a qualidade é questão para as instituições em todas as dependências.

As creches comunitárias emergem na década de 1980, num contexto social no qual iniciativas educacionais estavam ausentes e a necessidade de liberar as mães da classe popular para o trabalho era premente. Nesse percurso histórico falta uma proposta mais consistente para a educação dessa faixa etária, sendo visível o lugar que a creche ocupa enquanto política para os pobres, de cunho assistencialista (Nunes, 2000). Na década de 1990, o acirramento das políticas neoliberais favoreceram os convênios e repasse de verbas na perspectiva de substituir o Estado na prestação de serviços públicos. Isso fez com que o número de creches comunitárias se tornasse superior ao das creches públicas em muitos municípios (Corsino, 2008).

No município estudado, os convênios aparecem como estratégia emergencial, pois segundo o art. 21º da deliberação já citada, *enquanto o Município não atender à demanda, universalizando o atendimento à educação infantil, poderá estabelecer convênios com os centros comunitários de educação infantil*. No entanto, os convênios não acontecem e a realidade das creches comunitárias fica à margem do sistema educacional, seja pela falta de autorização para funcionar como escola, seja pela falta de supervisão e avaliação.

Esse ‘estar à margem’ não diz respeito somente à ausência de convênio. Durante o trabalho de campo estive em uma creche comunitária⁴⁹, dirigida por outra entidade religiosa, que optou por não ter convênio com a Secretaria de Educação. Segundo a pessoa que me recebeu, se optassem pelo convênio teriam que ter pré-escola em meio período, como exigência do convênio: *e não é isso que a gente acredita. Então, abrimos mão do convênio. A autonomia para pensar o projeto pedagógico teve mais valor do que o financiamento. Esses meandros mostram que a opção pela institucionalização da educação infantil envolve mais do que decisões políticas.*

Uma política não é determinada só por seu texto, mas essencialmente pela relação que se estabelece com ela, pois *é nossa relação que determina o objeto e sua estrutura e não o contrário* (Bakhtin, 2000, p. 26). Sendo essa determinação relacional (se estabelece a partir de um conteúdo, mas não se restringe a ele), Bakhtin (1997) propõe não um conjunto de regras a serem seguidas, mas um *sistema ético, um conjunto que parte de regras abstratas e as torna concretas nas situações em que se tomam decisões éticas* (Sobral, 2008, p. 229). As políticas são materializadas em textos. São decisões do Estado, mas se efetivam a partir das escolhas que os sujeitos fazem em situações concretas; implicam ética e responsabilidade.

Diante da concretude que envolve as políticas, ao mesmo tempo em que é desafio assumir, de fato e de direito, todas as escolas privadas de creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, a prefeitura ainda tem que dar conta da universalização da demanda, como se vê nas tabelas 1 e 2:

Tabela 01 – Estimativa da cobertura da educação infantil no município pesquisado por faixa etária e dependência administrativa

Faixa etária	População residente	Matrícula por dependência		% aproximado de cobertura	
		público	privado	público	privado
0 – 3 anos	47.606	2.166	757	4.54	1.59
4 – 5 anos	25.090	5.505	5.256	21.94	20.94
Total	72.696	9.671	6.013	13.30	8.27

Fonte - IBGE Cidades: 2010 - Censo Escolar/2010

⁴⁹ Durante a visita de apresentação da segunda creche pública, a diretora, sabendo do meu interesse pelas creches comunitárias, me levou nessa creche, afirmando ser uma creche excelente. Em termos de espaço e materiais, a creche mostrou excelentes condições, estando entre as poucas que atendem crianças de 0 a 6 anos.

Tabela 02 – Estimativa da cobertura total da educação infantil do sistema municipal de ensino do município pesquisado por faixa etária

Faixa etária	População residente	Matrícula	% aproximado de cobertura
0 – 3 anos	47.606	2.923	6.13
4 – 5 anos	25.090	10.761	42.88
Total	72.696	13.684	18.82

Fonte - IBGE Cidades: 2010 - Censo Escolar/2010

A tabela 1 mostra que na cobertura da pré-escola, a rede privada tinha em 2010 uma parcela praticamente igual a da rede pública. Mesmo sendo o Sistema Municipal de Ensino responsável pela garantia da qualidade desse atendimento, a equipe de educação infantil da secretaria responde apenas pelas unidades de creche e pré-escola públicas. Verifica-se também que a população de 0 a 3 anos é quase o dobro da de 4 a 5 anos. Levando em consideração que a população infantil no Brasil tem taxa decrescente, caberia buscar compreender essa diferença. Nas tabelas 1 e 2 evidencia-se a necessidade de ampliação de vagas tanto para a creche quanto para a pré-escola.

Mesmo com a parcela significativa da rede privada, não havia universalização do atendimento a partir dos quatro anos, mas cobertura inferior a 50%. A tabela 1 mostra que o atendimento em instituições públicas para a faixa etária de 0 a 3 anos é três vezes maior que o das instituições privadas. Mesmo com um número de creches comunitárias, filantrópicas e particulares próximo ao de creches públicas⁵⁰, estas têm condições de atender a uma demanda três vezes maior⁵¹. Também fica evidente que há menos investimento em creches por parte da iniciativa privada, o que pode ter relação com o custo alto desse atendimento.

Na perspectiva da municipalização da educação infantil, Becker (2008) trata do desafio dos municípios em prover a educação das crianças de 0 a 3 anos. Mesmo com a conquista do Fundeb (que veio corrigir as falhas do modelo anterior – Fundef – que só destinava recursos para o ensino fundamental),

⁵⁰ A relação de escolas autorizadas pelo CME, de 2007 a 2011 a atender crianças de creche, tem 22 instituições que atendem à creche, sendo 13 com berçário. Não estão incluídas as creches dos Centros Comunitários, o que poderia igualar o número de instituições entre as dependências pública e privada.

⁵¹ Reflexo da realidade nacional, que ainda caminha para a universalização do atendimento a partir de quatro anos, em 2009 o Censo Escolar registrou 6.762.631 matrículas na Educação infantil (Fonte MEC/Inep); em 2007 a população de crianças de 0 a 6 anos era de 19.990.000. Mesmo com a perspectiva decrescente de natalidade (IBGE/2008), essa diferença aponta a não universalização do atendimento na educação infantil a nível nacional.

segundo a autora, os municípios têm que lidar com a diferença de valores entre o financiamento e a realidade. Se tomarmos como referência o Fundeb/2012, os cálculos da Confederação Nacional dos Municípios – CNM /2012 e o Custo Aluno-Qualidade Inicial – CQAI/2010, elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁵², é possível visualizar o tamanho dessa diferença:

Quadro 01 - Valor base do custo por aluno na educação infantil 2010/2012

Instituição	Educação Infantil	
	Creche (integral)	Pré-escola (parcial)
MEC / Fundeb - 2012 (R\$)	2.725,68	1.677,34
CNM - 2012 (R\$)	5.876,02	3.402,13
CAQi - 2010 (R\$)	7.480,00	2.930,00

Quadro organizado pela autora. Fonte⁵³

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação deixa claro que os valores propostos para o CAQi levam em conta padrões mínimos de qualidade. Os valores da CNM também expressam uma média, podendo ter variações. A diferença, segundo a Campanha Nacional de Direito à Educação (2011), é que o governo estabelece o valor do Fundeb a partir dos recursos disponíveis e não do necessário para uma educação de qualidade. Mesmo considerando a variação de valores, fica evidente a necessidade de revisão dos mecanismos de financiamento da educação infantil pública, tendo em vista as bases para a educação de qualidade.

Dados de estudos do Observatório da Equidade (Brasil, 2007b, 2011)⁵⁴ apontam que os fatores sociodemográficos da população são determinantes importantes de acesso à educação. Entretanto, as dificuldades de cobertura da educação infantil, não só neste município, mas no Estado, são muitas e de ordens distintas. A pesquisa realizada pelo INFOC, citada anteriormente, identificou múltiplos fatores que interferem no atendimento da demanda afirmando que *o legado de prefeituras passadas, a engenharia operacional das secretarias, a situação fiscal e as estratégias de indução podem favorecer ou criar obstáculos à*

⁵² ONG que, desde 1999, atua pela ampliação e efetivação dos direitos educacionais no Brasil. <http://www.campanhaeducacao.org.br/>.

⁵³ Ministério da Educação, Conferência Nacional de Municípios e Campanha Nacional pelo Direito à Educação: (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407&Itemid=725&msg=1; <http://www.cnm.org.br>; e http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/publicacoes/CAQieducativo_2Edicao.pdf, respectivamente. Acesso em jan./2013).

⁵⁴ Disponível em <http://www.cdes.gov.br>. Acesso em jan.2013.

descentralização (Nunes, Corsino e Kramer, 2011, p. 63), o que incide na gestão e, conseqüentemente, na cobertura. No caso do município estudado, com receita acima da média nacional, a capacidade financeira não seria o fator principal que restringe o acesso. Isso mostra a complexidade para garantir a qualidade da institucionalização da educação infantil municipal. Aponta também desafios e possibilidades para o sistema educacional, pois, o que está escrito na deliberação municipal citada anteriormente é o que se deseja para a educação infantil. No entanto, transformar a decisão política em política de fato para todas as crianças ainda é um desafio.

A primeira instituição pública com creche e pré-escola do município data de 1982, ligada à Secretaria de Assistência Social. De 1982 a 2002, ou seja, em vinte anos, foram inauguradas sete novas unidades. De 2003 a 2010, em sete anos, foram construídas vinte e duas novas unidades, já na gestão da Secretaria de Educação, sendo oito no ano de 2008. Um total de trinta unidades. É visível o investimento do município na política de expansão da educação infantil pública nos últimos dez anos. Para o Programa de Aceleração do Crescimento - PAC2⁵⁵, conforme o mapa de expansão de creches divulgado no site do MEC⁵⁶, há previsão de financiamento para novas unidades de creche no município. A ampliação do número de creches continua na pauta das políticas do município.

De acordo com a resolução de matrícula da Secretaria, o município segue a data de referência para a idade de ingresso na educação infantil estipulada pela legislação nacional⁵⁷: 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, sendo idêntica à data de referência para o ingresso no ensino fundamental. Essa resolução de matrícula define que as vagas da educação infantil serão preenchidas por sorteio, realizados nas unidades em que forem feitas as inscrições, depois de garantida a renovação de matrícula às crianças que frequentaram a escola no ano anterior. A matrícula na educação infantil é direito das crianças, mas o sorteio aponta para a dificuldade do sistema público em atender a esse direito, limitando o

⁵⁵ PAC - Programa de Aceleração do Crescimento: foi lançado em 28 de janeiro de 2007/Governo federal. Engloba um conjunto de políticas econômicas com objetivo de acelerar o crescimento econômico do Brasil. O PAC 2 foi lançado em 29 de março de 2010 e prevê recursos da ordem de R\$ 1,59 trilhão em uma série de segmentos.

⁵⁶ http://painel.mec.gov.br/painel/mapas/mapaProInfancia/creche/creche/2012_2014

⁵⁷ Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Art. 5 § 2º.

acesso. A Emenda Constitucional 59, aprovada pelo Congresso Nacional em 2009, determina que até 2016, todas as crianças, a partir dos quatro anos de idade deverão ter vaga garantida nas escolas de educação infantil da rede pública do país. Segundo a diretora da creche pública, *são sempre mais crianças do que vagas*. O mesmo acontece na creche comunitária, que tem longa fila de espera, com a diferença de que, segundo a orientadora pedagógica da mesma, as matrículas são efetivadas por ordem de inscrição, com prioridade para crianças em situação de risco.

Sobre a situação das creches comunitárias, a coordenadora do ensino básico, fala que seria bom que as mesmas se vinculassem à educação, mas isso tem relação com a adequação às exigências da deliberação citada anteriormente. De acordo com o questionário enviado à pesquisa e respondido pela coordenação de educação infantil, em 2011 na rede pública eram trinta e uma unidades: duas unidades somente de creche, com cento e nove crianças e 4.147 crianças nas unidades restantes, que atendem creche e pré-escola. Além dessas unidades, o mesmo questionário informa que há oitenta e duas escolas de ensino fundamental, com cento e uma turmas de pré-escola, com 3.713 crianças, somando 7.969 crianças atendidas⁵⁸. Nenhuma unidade atende crianças de zero a onze meses, sendo que treze unidades atendem crianças a partir de um ano de idade. Com exceção de cinco unidades que atendem crianças em situação de risco, as crianças que frequentam a pré-escola, tanto nas unidades exclusivas de educação infantil quanto nas turmas que funcionam em escolas de ensino fundamental, são atendidas em tempo parcial. Tal qual os convênios, essa medida parece ser também emergencial, para dar conta da universalização do acesso, tendo em vista a obrigatoriedade escolar a partir de quatro anos, decisão política que vem gerando arranjos, como observado na creche pública.

Inicialmente, a creche pública atendia a duas turmas com crianças de cinco anos em tempo parcial. No primeiro dia de abril de 2011, a diretora comunicou que havia estudo da Secretaria de Educação a fim de alocar as duas turmas em escolas de ensino fundamental e abrir vaga para uma turma de crianças de dois anos. A justificativa era o fato de que as turmas de cinco anos estavam com vagas

⁵⁸ Há uma diferença de 1.702 crianças matrículas em relação aos dados do censo escolar (vide Tabela 1). Isso pode indicar desconhecimento em relação ao total de matrículas da própria rede em 2011.

ociosas⁵⁹. O município não atende a toda demanda por pré-escola e ao mesmo tempo tem vagas não preenchidas.

Segundo a diretora *os pais podem escolher, com várias opções. Mas tem criança que não quer sair da creche... não querem ir para outra escola*. No final de abril as crianças foram alocadas separadamente em turmas de pré-escolas que funcionam em escolas de ensino fundamental, também com vagas. Pelo que acompanhei na creche, esse movimento não levou em conta a escuta ou a escolha das crianças e também não houve preparo das mesmas. A escolha foi dos pais. O que era estudo no início do mês se tornou realidade ao final do mês. Por isso, o caráter emergencial é o que sobressai, embora a palavra da coordenadora do ensino básico mostre o sonho do município para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental:

Porque a gente está buscando atingir essa meta aí que é 2016 [escolas de tempo integral para as crianças de pré-escola]. Então nossa grande preocupação é essa. A gente vai inaugurar ainda esse ano, espero eu, como meta de governo, quatro escolas de educação integral, horário integral e nessas escolas a pré-escola já está entrando. Crianças começam com quatro anos vão até o quinto ano de escolaridade em tempo integral (Entrevista - 13.05.11).

Mas o sonho é abarcado pela urgência. De um mês para outro, vinte e quatro crianças deixam um espaço conhecido e mais apropriado para serem alocadas, separadamente, em turmas de pré-escolas que funcionam em escolas de ensino fundamental. Legislação, sonho e realidade é o que atravessa a institucionalização no município. Essa tendência mostra que a ampliação de vagas, como em outros municípios, acontece priorizando a expansão de caráter emergencial (Siqueira, 2011), em detrimento de uma transição que escute e considere as crianças em suas especificidades (Kramer, 2006; Barros e Barbosa, 2011).

E ainda: se havia vagas ociosas na pré-escola, a que se referia a fala da diretora sobre ter mais crianças do que vagas? Essa afirmação parece ser direcionada à creche, pois a turma de dois anos formada com a saída das duas turmas de pré-escola recebeu vinte e uma crianças que estavam numa fila de espera três vezes maior. Não havia fila de espera para a pré-escola. Não há

⁵⁹ As duas turmas com capacidade de receber 20 crianças, estavam com 10 e 14 crianças. Segundo a diretora, *as famílias preferem as turmas de Pré-escola em escolas de Ensino fundamental, para garantir vaga*.

conhecimento da obrigatoriedade? Do direito? Como as famílias veem o acesso das crianças de 4 e 5 anos à pré-escola?

Segundo estudo realizado em seis capitais brasileiras sobre a qualidade da educação infantil (Campos [et al.], 2011), uma das variáveis de maior impacto na qualidade educacional da pré-escola diz respeito à modalidade de atendimento em estabelecimentos que atendem exclusivamente à educação infantil. Isso coloca as crianças deslocadas para turmas de pré-escolas que funcionam em escolas de ensino fundamental fora desse padrão de qualidade.

A equipe de educação infantil que coordena as unidades de creche, pré-escola e turmas de pré-escola em escolas de ensino fundamental da rede pública, é composta de doze pessoas, com sala específica dentro da Secretaria de Educação, repleta de produções feitas nas unidades de educação infantil durante o ano de 2010. É visível o esforço da equipe para dar visibilidade, no contexto da secretaria e do município, tanto ao que acontece no cotidiano dessas instituições quanto à educação infantil como parte da educação básica. Mas o visível é a educação infantil e não necessariamente as crianças. Um grande evento realizado anualmente, envolvendo a educação infantil, aconteceu no mês de novembro: uma feira com as unidades exclusivas de educação infantil. As turmas de pré-escolas em escolas de ensino fundamental não participaram. Na semana anterior, a diretora da creche pública mostrou o que eles estavam preparando para o evento. As produções pareciam ter sido realizadas pelos adultos, sem a participação das crianças em seu produto final. No dia do evento, a afirmação de que tudo tinha sido feito pelas crianças, estava encoberta pela direção dos adultos. Trabalhos muito semelhantes indicavam que a ideia nascera dos adultos e não da atividade criadora das crianças. A coordenadora do ensino básico, mesmo reconhecendo ser preciso dar mais espaço para produções que partam das crianças, disse: *a gente precisa da visibilidade, esse evento dá visibilidade para a educação infantil e a gente precisa disso para fazer a expansão. Hoje mobilizamos todas as vans, Kombi e ônibus da prefeitura para este evento.* É evidente o esforço de todos para que a educação infantil pública tenha espaço não só Sistema Educacional, mas também nas políticas públicas do município. Neste caso, vive-se a tensão entre dar visibilidade à educação infantil e tornar as crianças visíveis em suas produções e criações.

Há uma educação infantil pública visível, que ganha investimentos. Mas há também uma educação infantil comunitária invisível, que não está em nenhum lugar dentro do Sistema Educacional, mas recebe convênios de merenda, de cessão de professores e verbas da Secretaria de Assistência Social. Os convênios e o atendimento em tempo parcial são parte de uma institucionalização emergencial, sendo claro que o sonho da equipe da secretaria é a educação infantil em tempo integral e de qualidade para todas as crianças. E, a qualidade não se efetiva pela legislação e nem nos eventos se os mesmos não levarem em conta o que acontece no cotidiano das instituições.

Em que medida a educação pública é visível e a comunitária invisível? Visível para quem? Quando? Sendo a educação infantil para a educação das crianças (Barbosa, 2004), a visibilidade não deveria dizer respeito também à visibilidade das crianças? Isso desafia as políticas públicas, no sentido de garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças, mas que precisa considerar que é na organização dos espaços, tempos e interações cotidianas que a qualidade tem seu lócus privilegiado, o que será evidenciado nos próximos capítulos.

3.4

Marcas etnográficas: aproximação e estranhamento

Como explicitado, esta pesquisa estudou duas turmas de crianças de três anos em duas creches, uma pública e uma comunitária, ao longo do ano de 2011, para um estudo comparativo sobre o processo de institucionalização e a qualidade das relações. Em ambas é semelhante a inserção de crianças de 3 e 4 anos em unidades de creche em tempo integral, enquanto opção educacional institucionalizada

A estratégia inicial foi caracterizar as duas instituições separadamente e trazer as crianças em conjunto. A similitude que se buscava não era a dos resultados, mas dos processos que, em situações aparentemente semelhantes tornaria possível o estabelecimento de proximidades e distanciamentos entre as duas realidades. A escolha das creches, uma comunitária e outra pública, possibilitou a comparação, mas complexificou a análise dos eventos. Ao trabalhar com um sumário que trazia ao mesmo tempo as crianças das duas realidades, senti

dificuldade. Assim, a opção foi apresentar as crianças a partir de seus contextos específicos, modificando a ideia de origem.

No percurso das observações, fiquei mais tempo na creche pública. Esse cotidiano era complexo e desconhecido para mim. A creche comunitária fazia parte do meu universo de observação há mais tempo, levando em consideração o trabalho de avaliação externa no Projeto de Intervenção. Assumindo as horas de observação do Projeto como parte desse processo, foram cerca de trinta horas de observação na creche comunitária e cinquenta horas na creche pública com mais ou menos uma hora e quarenta minutos em cada dia. Foram observadas as interações das crianças em diferentes horários da rotina, desde a entrada até a saída. A observação possibilita a *apreensão da visão de mundo, dos significados que os sujeitos da pesquisa atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações* (Ludke e André, 1986, p. 26), levando em consideração que a escolha da metodologia deve ser apropriada aos grupos e contextos sociais e culturais e também ao tipo de investigação pretendida (Christensen e James, 2005).

A fotografia também foi utilizada, provocando a educação estética do olhar do pesquisador (Jobim e Souza, 2003). Isso permite fixar em imagens o movimento das crianças, as práticas e os espaços pesquisados, criando textos-imagens (Lopes, 1997), que se estabelecem como desvios do olhar, rupturas. A experiência de anotar e fotografar evidenciou que entre escrita e imagem se instaura um diálogo de significações diferentes, mostrando que a imagem da câmera é capaz de ver o que escapa ao olhar e à escrita, por trazer uma *nova forma simbólica de captar o mundo mediado pela técnica* (Jobim e Souza, 2003, p. 69).

A autorização de uso de imagem das crianças na creche pública não foi liberada logo de início. Eu andava com a câmera no bolso e, timidamente, comecei a fotografar algumas sequências de interações das crianças. Aquilo que a câmera captou foi sempre mais do que o olho avisado da pesquisadora foi capaz de significar; a câmera amplia o foco. A sensação é de que a cena congelada pela câmera não se esgota nesse instante, mas permite que outras vozes ecoem. Olhar as imagens ajuda a compreender as anotações do campo, revelando detalhes que escapam à escrita. A intenção de utilizar ou não as imagens não foi tomada previamente, mas havia a intenção de discutir junto aos eventos, quando a imagem

ampliase as possibilidades de análise. Nesse processo estive atenta às questões éticas e à ideia de que a imagem é sempre fabricada, assim como a escrita, a partir de um ponto de vista. A decisão de não identificar o município e nem as creches pesquisadas levou à decisão de preservar as imagens que trazem as crianças. No entanto, foi um recurso útil para voltar à concretude do campo (Motta, 2010), sempre que isso se fez necessário.

Também foi feita análise de documentos disponibilizados tanto pela secretaria quanto pelas creches. Embora esta pesquisa não tenha como foco a análise documental, esses documentos ampliam a análise, por serem fontes de informações, indicações e esclarecimentos.

A escrita da tese contextualiza a ação dos sujeitos da pesquisa. Isso envolve produzir sentidos e, muitas vezes, ler o que está nas entrelinhas, algo que só é possível pela *experiência de proximidade*. Característica do exercício etnográfico, *salva o dito*, não para fixá-lo, mas revelar a natureza microscópica da ação social no cotidiano (Geertz, 1989, p. 15). Neste exercício, o pesquisador, através da observação participante, é o principal instrumento da pesquisa (Ferreira, 2010). Ao olhar para os registros vejo que vivi uma experiência de proximidade e estranhamento, que começa com acesso ao terreno e a pesquisadora como quem inscreve o discurso social num movimento de apreender para em seguida apresentar seus significados (Geertz, 1989). O difícil exercício da etnografia é produzir sentido centrado não no pesquisador, mas no outro. Com isso, mesmo sem assumir esta pesquisa como uma etnografia, reconheço que há marcas do trabalho etnográfico presentes neste processo.

3.4.1

O portão concreto e o portão simbólico: o acesso ao terreno

A entrada no campo, destacada pela categoria *o portão*, mostra a relação entre espaço físico e espaço simbólico: portões e muros são mais do que construções de cimento, grade e tijolos; retém sentidos que colocam ao pesquisador o desafio de chegar ao terreno da pesquisa, que tem relação com o terreno e com as condições de acesso. O portão e/ou o muro, marcam fronteiras entre o espaço público e o espaço privado. No caso desta pesquisa, articulação

entre o espaço da rua e o interior da escola. Uma antessala da experiência de proximidade que mostrou que transpor o portão se faz de modo concreto, mas também simbólico.

O primeiro contato como pesquisadora foi com a creche comunitária, no início de fevereiro de 2011. Parte de um Centro Comunitário inserido em uma favela horizontal, o acesso de carro passa pela liberação de um tronco, após olhares de reconhecimento. Um muro alto e dois portões feitos de chapas de ferro, impedindo quem está fora ver o que acontece dentro e vice-versa, dão a impressão para quem chega pela primeira vez de que o acesso continua restringido. Os portões, um grande e outro menor, dão acesso à quadra e ao espaço no qual funcionam várias atividades para a comunidade. No entanto, o que num primeiro momento parecia uma cisão entre o que estava fora e o que estava dentro, não se confirmou. No primeiro dia, após acertar por telefone com a orientadora pedagógica começar a observação, o portão grande estava fechado e não vi a campainha perto do portão menor. Quando pego o celular para tentar algum contato, uma das irmãs religiosas que trabalha na creche abre o portão grande: *eu ia passando e vi um pé do lado de fora e abri, entra* – o portão tem uma abertura pequena por baixo. *Um pé do lado de fora* já é indicativo de que alguém quer entrar. Mais do que isso, de que alguém será convidado a entrar. Esse convite marcou a estada na creche comunitária como espaço no qual me sentia autorizada a estar. O portão, embora alto e fechado, não estabelece fronteira entre mundos distintos. Antes, a creche parece extensão da própria comunidade. Nos horários da entrada e da saída os portões estão abertos para receber as crianças e seus responsáveis, que as deixam na porta das salas. Nos momentos em que os portões estão fechados, o som da campainha é também convite a entrar. O que está em jogo é como se articula o espaço entre a rua e a escola. Neste caso, com abertura.

Diariamente as professoras têm contato com os pais. De acordo com a orientadora pedagógica, *inicialmente isso não era assim*. A compreensão da importância de trazer os pais para dentro da creche mudou uma cultura, pois *antes os pais deixavam e pegavam as crianças no portão*. Segundo a coordenadora, apesar de certa resistência das professoras ao contato direto com os pais diariamente por não saberem como dar limites a essa presença, o portão aberto se estendeu até às salas. Essa abertura também aconteceu no acesso às informações

sobre as crianças. Por duas vezes solicitei o fichário com as fichas das crianças, que foi disponibilizado imediatamente:

A orientadora pedagógica pega o fichário com cuidado e depois me leva para a sala de atendimento médico: *aqui você pode olhar tranquila*. Antes de me entregar o fichário passa a mão sobre ele e depois abre e vai folheando e falando das crianças: *O João Victor⁶⁰ é a criança que tem maior necessidade na turma. A mãe dele tem 21 anos e cinco filhos. Dois não moram com ela. Quase todos os filhos têm problemas congênitos e o João Victor parece ser o mais saudável*. Essas informações não estão na ficha. Ela completa: *a gente faz visitas e chama a mãe para conversar, mas é muito difícil, a creche é uma esperança na vida dele*. Agora, depois que falou do João Victor, parece que está, acariciando outra coisa. Não é o fichário, são as crianças a razão do seu cuidado. (CCCC – 24.03.11⁶¹)

A primeira impressão do muro alto e do portão cerrado foi substituída pela abertura perceptível em detalhes: um pé que já diz que você é sujeito; a entrada dos pais na instituição; e o acesso às fichas. Os portões de ferro precisaram ser destrancados várias vezes, mas havia outro portão que permanecia aberto, o da relação cotidiana.

Quanto à creche pública, a carta de apresentação da PUC-Rio abriu as portas da Secretaria de Educação, mas o mesmo não se deu de imediato na instituição. Após entregar a carta à coordenadora da educação infantil, ela me disse que avisaria a diretora da creche e que eu poderia ir até lá acertar os dias de observação. A creche tem como limite físico, entre a rua e o seu interior, uma grade de losangos que pega toda a extensão frontal do terreno e um único portão também de losangos pequenos, na parte central da grade. Aparentemente um espaço aberto e acessível. Tanto quem está fora pode ver o pátio e o prédio, como quem está dentro visualizar o entorno. Na primeira creche pública que visitei, o portão estava aberto, os muros baixos, e a recepção foi imediata. A segunda creche, embora com muros altos e portão de ferro, como os da creche comunitária, a recepção foi a mesma. Na creche pública por fim indicada, isso se dá de modo diferente. Quando chego pela primeira vez, o porteiro me atende sem abrir o portão. Ele me vê de corpo inteiro. Eu digo que desejo falar com a diretora. Ele entra, me deixando do lado de fora. Volta uma moça que fala comigo pela grade do portão:

⁶⁰ A identificação dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa se deu por nomes fictícios, porém não aleatórios. Cada um recebeu um nome que, de acordo com a subjetividade da pesquisadora, davam a esses sujeitos uma proximidade peculiar.

⁶¹ Os eventos estão identificados como CCCC (Caderno de Campo Creche Comunitária) e CCCP (Caderno de Campo Creche Pública).

Marlene – *o que você deseja?*

Pesquisadora – *Eu gostaria de falar com a Diretora.*

Marlene – *É sobre o quê? É só com ela?*

Pesquisadora: *Eu vim conversar com a Diretora sobre uma pesquisa, estou autorizada pela coordenação de educação infantil do município. A coordenadora disse que já ligou para a diretora.*

Marlene – *Olha, tem que ter uma carta, você tem que ir na secretaria e pedir uma carta. Aí depois a gente pode conversar. Seria bom você falar com a Orientadora. Ela está aqui nas segundas. (CCCP – 24.03.11)*

Diferente das outras duas creches públicas, nessa o portão não se abre de imediato. Levo em conta o fato de ser uma pessoa estranha. Marlene coloca em evidência a orientadora pedagógica. Em outros momentos do campo essa impressão se confirma: a diretora, por vezes, parecia estar à parte desse cotidiano, como se ele fosse fechado. Mais tarde a diretora se desculpa pelo portão não ter sido aberto para me receber. Marlene é uma das profissionais que está na creche praticamente desde a sua origem. Já a diretora está ali há dois anos, assumindo cargo de confiança da gestão do prefeito. Aquele portão e aquela grade que permitem o amplo contato visual entre os espaços da rua e da creche não caracterizam abertura para se estar efetivamente dentro da creche. Ali também há um portão simbólico. No segundo dia, depois de avisar por telefone, chego à creche e a diretora ainda não se encontra.

Chego e o porteiro, sempre simpático, vem me atender.

Pesquisadora – *Eu tenho um encontro com a profª Celi. Meu nome é Silvia.*

Porteiro – *Silvia é o seu nome? Um instante.*

Ele me deixa do lado de fora, entra e uma moça volta. De longe ela fala: *A profa.*

Celi não está, mas você pode entrar e sentar ali - um espaço aberto e coberto, logo na entrada, como um hall. (CCCP – 29.03.11)

Transpor o portão não é estar dentro. A entrada é limitada pelo hall. A comunicação é aquela que se faz de longe. Enquanto aguardo para falar com a diretora, uma turma chega para o parque que fica na frente da creche. Um espaço não cimentado, com um brinquedo grande de madeira, separado da rua pela grade de losangos. A grade deixa a visão totalmente aberta para o que está fora. Nesse momento *uma jovem chega empurrando um carrinho de bebê. O porteiro se aproxima e em seguida chama a professora que vai falar com ela. É a mãe de Mylena, uma das meninas da turma. A mãe não é convidada a entrar. Tudo se fala através da grade (CCCP – 29.03.11).* A mãe traz algo para a filha. A professora recebe e entrega para a menina que se aproxima da grade:

Nessa hora Mylena se aproxima da grade e começa a chorar. A professora entrega a nécessaire para Mylena e vai afastando-a do contato com a mãe. Do lado de fora, a mãe está um tanto desconsolada em ver a filha chorando. Mylena fica olhando para a mãe que está indo embora. Ao ver a filha, a mãe volta e as duas se encontram na grade. As lágrimas escorrem pelo rosto de Mylena. A mãe a abraça pela grade e beija seu rosto. (CCCP – 29.03.11)

O que num primeiro momento parece indicar abertura e transparência é o limite cerrado entre o espaço público e o espaço privado. Que comunicação é essa que se faz de longe ou permeada pela grade? Por que a mãe não é convidada a entrar? Será que estava naturalizado assim: falar pela grade é mais prático, poupa tempo. Tudo se resolve mais rápido? Ou são realmente dois mundos? Ainda no primeiro dia de observação:

Um caminhão bem grande, grande mesmo, daqueles que transportam combustível, buzina alto e passa na frente da creche. Eu olho, mas nenhuma criança parece se importar. Nenhum dos veículos que passa chama a atenção das crianças. Esse movimento parece comum. Fico incomodada com a devassidão que a grade de losangos deixa para esse espaço da creche onde brincam as crianças. (CCCP – 29.03.11)

O mundo além da grade parece invisível. A creche de acesso fácil e no caminho tem um portão simbólico que circunscreve o mundo da escola a ele mesmo. Tanto na entrada quanto na saída, as crianças são deixadas no portão. A entrada dos responsáveis na instituição acontece nos dias de eventos, reuniões de pais e entrevistas pessoais.

No movimento de conhecer mais de perto a realidade socioeconômica e familiar das crianças, solicito permissão para olhar as fichas de matrícula. Num primeiro momento a diretora diz que não tem essas informações e que talvez o orientador educacional tenha. Mais tarde a diretora consegue as fichas, com a ressalva de que nem todas estão completas, e eu marco um dia para vê-las.

Hoje vim para fazer o levantamento do perfil socioeconômico das crianças e suas famílias. Quem me atende é a Regina, que é *readaptada*⁶². Ela é estimuladora materno infantil e está trabalhando como auxiliar de secretaria. Ela me atende com presteza, mas não permite que eu toque nas fichas das crianças. À medida que vai me dando as informações, Regina mesmo se surpreende com o perfil que vai descobrindo. Ora pela escolaridade superior, ora pelos tipos de profissões que vão aparecendo.

Regina – *Nossa, olha esse, é pescador, interessante, não? [...] Esse aqui não tem pai na certidão... nem sabia.* (CCCP – 20.04.11)

⁶² De acordo com a diretora, é um profissional que está em licença saúde e quando volta retorna para uma função que não é a do seu cargo de origem, levando em consideração suas condições físicas ou emocionais.

O acesso é restrito para as fichas, mas também para o que se sabe das crianças e suas famílias. Esses dois modos de chegar às creches, o concreto e o simbólico, marcaram as relações que se estabeleceram nas duas instituições durante o trabalho de campo.

3.4.2

O lugar da pesquisadora pelo olhar das crianças

Não foi fácil estabelecer os limites desta pesquisa como estudo que privilegia as vozes das crianças. Por um lado, o tema da institucionalização abarcou um universo complexo, atravessado por políticas e práticas. Por outro lado, o campo se constituiu de extenso registro composto pelos cadernos de campo, imagens e documentos. No entanto, desde o início o desejo era compreender esse processo de institucionalização levando em conta os significados das crianças. E, foi por elas, mais do que pelos adultos, que o lugar de pesquisadora ganhou densidade.

Nas duas instituições a autorização da pesquisa veio dos adultos, representados pelos pais, diretores e no caso da creche pública, pela Secretaria de Educação. Na creche comunitária, no ato da matrícula, os responsáveis assinam um documento autorizando pesquisa e cessão de imagem. Na creche pública esse documento foi iniciativa da pesquisadora. Esse procedimento ético visa salvaguardar os direitos das crianças (Ferreira, 2010). As crianças são sujeitos da pesquisa, mas não têm a capacidade legal de autorizar o uso de imagem ou do registro das suas interações e depoimentos. Assim, ao chegar às creches tinha autorização, mas que em nenhum momento considerou a posição das crianças.

Como reposicionar as crianças como sujeitos da investigação? Como informá-las sobre a pesquisa? Esta não é uma questão simples, principalmente em se tratando de crianças bem pequenas. Uma saída para esse impasse é proposta por Ferreira (2010), ao assumir que, na pesquisa com crianças,

mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência (pp. 164-165).

A ideia da autora é de que o pesquisador converse com as crianças no sentido de receber o seu *assentimento* para que esteja junto a elas observando e anotando. A autora identifica três lugares na sua pesquisa com as crianças: *observadora*, *observadora participante* e *participante observadora* (Ferreira, 2010, p. 170). O lugar de *observadora*⁶³, é adensado pela postura *participante* enquanto

crescente competência sociocultural que o(a) investigador(a) tem de compreender o conteúdo subjectivo das interações das crianças e de estar simbolicamente implicado(a) nele, de modo a ser capaz de partilhar comumente da significação que dá sentido às ações e atos observados. (Ferreira, 2010, p. 170).

Segundo Ferreira (2010, p. 170, 171), nesse processo, crianças e pesquisador(a) são *alvos de observação mútua*. E, em se tratando da etnografia com crianças a observação participante implica *construir uma perspectiva de 'dentro' das culturas infantis*, e estar pronta a ouvir o convite para ser *participante observadora*. Diferente de Ferreira (2010), minha presença foi apenas anunciada, e o assentimento das crianças foi se dando ao longo do campo.

Nas duas creches entrei em sala sem uma apresentação formal às crianças. Na creche comunitária, chego pela manhã. A professora já me conhece⁶⁴ e com um “bom dia” apressado, continua a receber as crianças e encaminhá-las para o café. Alguns sorrisos e olhares são as primeiras interações, mas num momento que a professora sai da sala, dois meninos vêm reclamar: *tia, ele me bateu... tia, ele não quer me dar o brinquedo...* Nesse momento eu sou apenas um adulto em turma, sem nome. Minha posição é de *observadora*.

A primeira ideia é de uma diferença de lugar; o adulto está ali para dar encaminhamento às queixas das crianças. Mesmo sem saber meu nome, o *tia* dá conta de estabelecer o contato. No final da manhã, a professora faz uma roda por iniciativa própria e me apresenta formalmente às crianças, como pesquisadora da PUC-Rio, o que produz **novo vínculo** com as crianças:

Estou sentada na cadeira. *Gente, vamos dar as mãos para fazer a roda, bem bonita. Levanto-me e entro na roda. Francisca ri surpresa e diz: olha aí, até a Silvia vai sentar na roda. Então senta e faz perninha de chinês.* As crianças sentam e Francisca olha para mim (que estou sentada com ‘perninha de chinês’) e diz: *olha aí, a Silvia sabe.* As crianças olham e riem. Ingrid, ao meu

⁶³ Observação - *ato de ver ou de olhar com atenção; de considerar; de examinar; de notar* Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Editora objetiva 2009.

⁶⁴ Vínculo estabelecido a partir da avaliação externa no Projeto de Formação e Intervenção.

lado, põe a mão na minha perna e me olha. Francisca chama a atenção para o Samuel: *olha só Samuel, a Silvia usa óculos que nem você*. Ele abaixa a cabeça para me olhar rapidamente, por cima dos óculos, com olhar verificador. Ingrid, ao meu lado, diz: *Eu vou te chamar de Silvia*. Eu respondo: *e eu vou te chamar de Ingrid*. Ela faz sinal de positivo com o polegar e eu também. Colamos os polegares. Ela sorri, me fitando nos olhos. (CCCC – 24.03.11)

A fala da professora cria identificações entre a pesquisadora e as crianças: *alguém que tem um nome, sabe fazer perninha de chinês e usa óculos como o Samuel*. Isso faz de mim uma observadora participante e abre espaço para que Ingrid tenha liberdade de me chamar pelo nome. Nome, palavra que identifica o sujeito, que o tira do anonimato. A pesquisadora tem nome. Em seguida eu explico às crianças que estarei ali observando o que elas fazem e anotando em meu caderno. A partir daquele momento, progressivamente deixei de ser requerida apenas para resolver questões de queixas ou disputas por parte das crianças.

Na entrada, a mãe do Samuel havia solicitado, com veemência, que Francisca fizesse o Samuel usar os óculos. A apresentação da professora e a identificação com Samuel coloca a pesquisadora na altura das crianças. No entanto, não resolve uma questão crucial em qualquer pesquisa social que é o compromisso de informar os seus objetivos e consequências sociais e políticas aos sujeitos da pesquisa a fim de obter o seu consentimento (Ferreira, 2010). Esta questão é delicada mesmo entre os adultos, que por vezes dão outros significados para a presença do pesquisador.

Na creche pública, no primeiro dia de observação em sala e nos subsequentes nenhuma apresentação formal foi feita por iniciativa dos adultos. Apenas sou incluída na sala. A responsável pelo turno me leva até a turma e de modo rápido diz para uma das estimuladoras: *olha, ela tá fazendo uma pesquisa e vai observar a turma*. Pronto. Sem maiores explicações sento em uma cadeira e a sensação é que não sou notada. Ao longo do campo, percebo que a presença de um adulto novo na sala, sem que seja dada nenhuma explicação às crianças é um procedimento comum. As crianças na instituição muitas vezes são “participantes cativos” (Pugsley; 2002, apud Ferreira, 2010) de situações que lhes são impostas e como pesquisadora devia ter atentado para isso. A relação com as crianças construiu assentimentos e vínculos que me colocaram em um lugar diferenciado dos demais adultos, de modo que as crianças sabiam mais de mim e eu delas, do que as demais relações estabelecidas com os adultos na creche. A seguir, serão

apresentadas algumas situações nas duas creches que mostram como foi se construindo a relação entre as crianças e a pesquisadora.

“Agora a gente vai brincar”

Na creche comunitária, a primeira criança e me tratar fora do lugar do adulto-tomador-de-conta foi o Samuel, no mesmo dia da apresentação, em que nos tornamos semelhantes pelos nossos óculos:

Eu estou sentada, observando as crianças em um momento livre na sala. Samuel, que tem um carrinho e um tigre pequeno de pelúcia diz, dando-me o tigre: *toma esse, agora a gente vai brincar*. Ele começa a movimentar o carrinho e eu faço o mesmo com o tigre; fazemos seus respectivos barulhos. O tigre tem algo duro na barriga. Parece um daqueles dispositivos de fazer som quando a gente aperta. - *ih, Samuel, o que é isso duro aqui na barriga do tigre?* (digo isso para ver se ele sabe se é algo que faz som ou não, mas a resposta vem firme e pontual, e é melhor do que minha expectativa): *é o estômago do tigre*. Entendi, estamos brincando. (CCCC – 24.03.11)

Num primeiro momento, associei a relação que o Samuel estabeleceu comigo apenas como consequência da nossa proximidade. Mas, a espontaneidade com que ele me coloca como parceira da brincadeira é ressignificada à medida que os registros do campo mostram a professora Francisca, do período da manhã, como adulto solicitado para mediar disputas e ouvir queixas, mas também para ser parceira de muitas brincadeiras. Não há estranhamento em um adulto que brinca. O pensamento lógico da pesquisadora-adulta não atenta para o enquadre: *agora vamos brincar*. Mas é reconduzido ao lugar da imaginação pela lógica do menino. Ao brincar, Samuel libertar-se das coisas postas e imagina, cria um mundo próprio (Benjamin, 1984). Neste momento me torno uma *participante observadora*.

Na creche pública, esse brincar também aparece na relação entre pesquisadora e crianças, mas no início não acontece com naturalidade. No segundo dia de observação, eu me aproximo de uma mesa, na qual há lugar vago:

Após terminar a atividade de pesquisa da cor azul, a professora coloca uma música e começa a distribuir pequenos pedaços de massinha para as crianças. Não há uma consigna. Quando ela chega à mesa na qual estou, estendo a mão para receber um pouco de massinha. Tanto a professora quanto as crianças me olham com espanto.

[...]

Larissa, que está do meu lado, faz algo e me diz: *eu estou fazendo uma panelinha*.

Pesquisadora – *e eu posso colocar uma comida aí na sua panelinha?*

Ela me olha e diz *pode*, com um sorriso nos lábios, inclinando a cabeça e levantando as sobrancelhas em um assentimento que se traduz em graça.

Eu faço três bolinhas e coloco na panelinha. (CCCP – 13.04.11)

O estranhamento de um adulto que brinca vem das crianças, mas também dos adultos. Larissa, como as outras crianças, brinca com a massinha e vai dizendo o que faz. Em todo o período de observação na creche esse movimento das crianças nunca foi alvo de intervenção ou relação dos adultos. Por isso, Larissa acha graça, analisa, mas aceita me incluir na brincadeira. Com o passar dos dias o estranhamento cede lugar ao *estatuto de adulto participante atípico* para a pesquisadora (Corsaro, 2005). No segundo mês de observação, chego e as crianças estão nas mesas, com bloquinhos de madeira. É dia de reunião de pais e a turma fica com as estimuladoras. Me aproximo de uma das mesas:

Ana Beatriz está com um bloquinho, 'passando desodorante'. Passa e cheira o sovaco.

Pesquisadora: *você está passando desodorante?*

Ana Beatriz balança a cabeça positivamente e depois pergunta: *quer passar?*

Pesquisadora: *quero.*

Ana Beatriz: *toma aí.*

Eu passo o desodorante e devolvo. Ana Beatriz fala: *faz assim ó, que é pra espalhar* (mexendo os braços para trás e para frente). Eu repito o movimento.

Ana Beatriz: *você vai ficar cheirosa.*

Pesquisadora: *é, tem que passar desodorante.*

Danielle – *passa brilho* (me entregando outro bloquinho).

Pesquisadora: *obrigada.*

Eu passo o brilho e depois passo sombra. Pego um bloquinho quadrado e faço de espelho. Ana Beatriz diz: *passa mais, aqui* (apontando para os meus olhos).

Pesquisadora: *não está aparecendo?*

Ana Beatriz balança a cabeça dizendo não e eu passo mais.

Aline: *e aqui* (tocando a face, e entendo que é o blush)

Silvia: *está bem, vou passar o blush.* Termino e pergunto: *fiquei bonita.*

Ana Beatriz, Aline e Danielle balançam a cabeça dizendo que sim. Luisa ri, com certo ar de incredulidade. (CCCP – 13.05.11)

Na creche pública as crianças passam grande parte do tempo sentadas às mesas, normalmente com bloquinhos de madeira, pinos de plástico duro ou massa de modelar, um tempo explícito de espera e de ocupação das crianças. Na maioria dos momentos estou à parte, observando e anotando. Essa aproximação de agora causa estranhamento apenas para Luisa, sempre desconfiada. Aqui não há apenas identificação pela brincadeira, mas também uma questão de gênero, levando em conta a maquiagem do universo feminino. E, enquanto adulta que aceita brincar com as crianças, não estou mais apenas no lugar de observadora, mas também daquela que é observada pelas crianças. Na transformação dos bloquinhos, mais do que tempo de espera, está o processo de apropriação, reinvenção e reprodução de informações do mundo adulto, característica da cultura de pares (Corsaro, 2011), o que será apresentado nos próximos capítulos com maior atenção.

Nas duas creches as tentativas de aproximação dos mundos infantis e aceitação das crianças produziram um lugar de participante observadora para o meu exercício de pesquisadora. O estabelecimento de um estatuto participante é crucial para qualquer método interpretativo e isso inclui estabelecer elos de confiança com os sujeitos da pesquisa (Corsaro, 2005).

Ser confiável

Além de ser solicitada para brincar, a minha presença no cotidiano assume o lugar de alguém confiável. Igor, na creche comunitária, desde os primeiros dias chora constantemente. Toalhinhas, ora verde, ora amarela, são companheiras inseparáveis. Não há muita atenção a esse choro, a não ser para dizer: *não precisa chorar*. Mas é um choro sentido. Muitas vezes nossos olhares se cruzam. Eu observo e, com o olhar, tento dizer: *calma Igor, vai ficar tudo bem*. Não sei se pelos olhares, ou pela disponibilidade, um dia acontece:

Igor ainda chega choroso. Já é abril. Mais tarde num momento de brincadeira no pátio, ao envolver-se com as outras crianças, Igor está brincando no grupo, com a toalhinha na mão. Num determinado momento vem e deixa a toalhinha amarela a meu lado, sobre o banco, com um olhar de quem diz: *toma conta aí*. Sinto-me importante por ser guardadora da sua toalhinha amarela. (CCCC – 15.04.11)

As crianças estabelecem uma relação aberta e sincera com o pesquisador, muitas vezes confiando-lhe mais do que palavras. Isso coloca o pesquisador numa posição de responsabilidade que transcende aos resultados da pesquisa, que é o de ser alguém confiável para a vida. No entanto, o que é bonito de se ver é que, enquanto a toalhinha amarela é a ligação de Igor com a casa, a brincadeira é o elo com a creche.

A confiança por vezes também parece ser a ressignificação do lugar adulto como aquele que pode ser parceiro nas transgressões. No segundo dia de observação na creche pública, as crianças estão nas mesas com massa de modelar. André faz um revólver e começa a brincar. Quando percebe que estou olhando, diz: *é um avião, é um avião*. De certo modo está dizendo que não *aceita* minha observação que expõe sua brincadeira, repreendida pelos adultos anteriormente. No entanto, em agosto, a transgressão acontece sem o incômodo de ser observado:

Hoje é conselho de classe em meio período e as crianças chegam às dez horas, mas algumas chegaram mais cedo. Fico para observar as crianças que estão sentadas junto à mesa de alvenaria, ao lado da pia de escovação de dentes. Não

sei se porque estou aqui, as duas serventes que tomavam conta das crianças foram embora. André sobe em cima da mesa e depois salta do outro lado. Olha para mim e depois torna a subir. As meninas ficam olhando e rindo. André se sente o centro das atenções e pula mais uma vez. Chega uma auxiliar de serviços gerais e André e as meninas se encolhem nas cadeiras, rindo, com cara de quem fez besteira. André me olha com um olhar matreiro de cumplicidade. (CCCP – 22.08.11)

André nunca se aproximou muito de mim. Na maioria das vezes ele é o único menino na turma. Mas o revólver que virou avião no semestre anterior pode agora se manifestar no pulo sobre a mesa sem que a minha presença represente restrição ao seu movimento. Não é sem questionamentos que assisto ao pulo transgressor. Diante da conclusão de que é algo que não oferece perigo, resolvo apenas observar. Ele e mais quatro meninas da turma passam quase duas horas aguardando o término do conselho de classe, sem que tenham uma proposta de acolhimento. Teria isso aberto espaço para a transgressão? O pulo foi uma afirmação do seu lugar de menino no meio de tantas meninas?

O que parece simples coloca o pesquisador diante de um dilema ético. Ser confiável para as crianças significa ocultar dos adultos algumas coisas. No entanto essa confiança tem que ter o bom senso do pesquisador, que não pode abdicar do seu lugar de adulto e por isso responsável pela segurança das crianças (Ferreira, 2010).

Alguém igual

A posição de participante observadora me deu outro status: o de ser colocada num lugar de igualdade:

Kleiton chega perto de mim que estou escrevendo no caderno de campo.

Kleiton: *deixa eu escrever meu nome aí?*

Silvia: *não pode, este é o meu caderno e eu estou usando agora.*

Kleiton: *então escreve você.*

Eu escrevo CLEITON e ele diz: *não é assim, é assim*, mostra, escrevendo algo com o dedo na letra C, com um tom de quem quer ser enfático. Eu olho para a chamada e vejo que é com K. Conserto a letra e ele fica satisfeito. *É, é assim.* Depois me pergunta: *você sabe o jogo da velha? Eu sei, meu tio me ensinou, é assim oh*, e faz a cruz com o dedo e depois diz para mim, *me da aí a caneta que eu faço.* Como não? Eu dou a caneta e ele faz a cruz e uma bolinha e sorri satisfeito. Eu faço o x e ele diz um tanto surpreso: *Você sabe!* (CCCP – 15.08.11)



Muitas vezes no campo tenho que escolher entre deixar as crianças escreverem no meu caderno ou não. Eu já não sou uma simples observadora, mas participo observando com eles o cotidiano. Kleiton, um dos mais novos na turma, sabe que seu nome começa com K. Esse conhecimento é da escola. Seu nome está na chamada. No entanto, o jogo da velha é um conhecimento que vem de casa, passado pelo tio. Seu espanto é que eu saiba, ou que eu saiba algo que ele sabe, mas que não é da escola? Os saberes das crianças que vêm da cultura fora da escola (família, mídia, vizinhança), como a maquiagem, o revólver ou o jogo da velha, na maioria das vezes não têm lugar na creche, a não ser nas brincadeiras e conversas que não recebem a atenção dos adultos. Nesse momento a pesquisadora se torna uma igual, a partir do que a criança traz, pois tem um saber semelhante, que transcende a esse cotidiano e que pode ser partilhado. Ver e compreender as crianças, ser vista e compreendida por elas foi um exercício que acompanhou todo o trabalho de campo. E as crianças sabiam mais de mim como pesquisadora do que os adultos e eu também me tornei foco da observação das crianças:

[na creche comunitária, num momento em que as crianças estão se preparando para escovar os dentes] - Elias chega perto de mim, olha para o meu pé e diz: *onde está o teu sapato?* Olho para o meu pé e lembro que é a primeira vez que venho de sandália. Eu sempre estou de tênis. Então respondo: *hoje eu vim de sandália porque está calor.* Ele olha para o meu pé e depois para mim, como quem confere, e vai escovar os dentes. (CCCC – 12.08.11)

Ana Beatriz vê o meu cordão pega no pingente de coração e pergunta: *ué, consertou?*

Pesquisadora: *não, esse é outro cordão, aquele era colorido, esse eu ganhei do meu marido.* [na semana anterior o pingente em forma de coração do meu cordão de contas coloridas havia arrebentado]. (CCCP – 09.06.11)

As duas situações são de observações sutis, que não têm referência a um fato específico, mas demonstram que as crianças estão atentas aos detalhes do cotidiano e a minha presença não passa despercebida. Mesmo nos momentos em que eu sou apenas uma observadora, também estou sendo observada e as crianças sabem que eu estou ali para registrar as coisas que acontecem na creche. As minhas respostas são satisfatórias. Diferente de Elias que ouve a explicação e vai escovar os dentes, Ana Beatriz toma outra atitude:

Ana Beatriz segura o meu cordão por alguns instantes, me olha e em seguida conta um fato da sua vida: *olha, o meu pai, eu, a gente morava junto. Mas o meu pai e a minha mãe se separaram. O meu pai mora com a minha vó Maria e a minha mãe mora sozinha e eu também moro sozinha.*

Pesquisadora: *você mora sozinha?*

Ana Beatriz: *não, eu moro com a minha mãe e com o meu tio. A minha mãe mora com ele e eu também.* (CCCP – 09.06.11)

Ana Beatriz debruça sobre minhas pernas, segura o meu cordão por alguns instantes, me olha, e em seguida conta um fato da sua vida pessoal. Não me pede segredo, mas fica evidente que se estabelece uma relação de intimidade e confiança. Eu não sou apenas alguém que observava o que as crianças fazem, mas alguém que partilha o que elas sabem de si. As diferentes relações que se estabelecem com as crianças no contexto da pesquisa traz ao pesquisador a difícil tarefa de ser parceiro, confidente, sem abdicar do seu lugar de observador que procura sentidos que envolvem ditos e não ditos.

Alguém que escreve

Nas duas creches, de modo geral, os adultos esperam que eu lhes dê respostas para a sua prática. Já as crianças sabem que eu anoto o que vejo e me passam informações. Em um dos dias na creche pública, a turma fica apenas com Maria Assunção, uma das estimuladoras. Como isso não é comum para ela, está sem ação com a turma. Vamos para o refeitório tomar café e outra estimuladora comenta sobre a minha presença: *ainda bem que ela está aqui hoje*. Maria Assunção me olha e depois responde: *não, ela não faz nada, ela só anota*.

Em diferentes momentos as crianças vêm me dar indicações sobre o que devo anotar. Num dia, na creche comunitária, as crianças estão lendo livros de literatura infantil. Thiago, cada vez que abre um livro canta para si mesmo: *e agora minha gente uma história eu vou contar...* Paro de escrever e fico observando. Renata, que está ao meu lado, se volta para mim e diz: *vai, escreve aí, escreve. Já escreveu?*

Na creche pública esse movimento também me acompanha. Além de pedir constantemente para escrever no meu caderno, o que não acontece com frequência na creche comunitária, também me dão orientações para essas anotações:

Ana Beatriz: O que você está escrevendo aí?

Pesquisadora: *o que acontece na creche.*

Ana Beatriz: *então pode escrever que eu vou falar o nome das crianças que não veio. Vai, escreve aí: André, que está doente e o Nathan não veio não sei por que.* (CCCP – 09.06.11)

Ana Beatriz informa algo que eu não sei e não poderia saber somente observando o cotidiano: André está doente. Numa turma em que a maioria é de

meninas (nesse dia eram treze meninas e três meninos presentes na turma), a ausência de dois meninos conta como algo importante. A resposta das crianças é para esse momento. Interessa o acontecimento.

Esta pesquisa assume as crianças e os adultos como sujeitos que têm voz, e por isso têm algo a dizer, a criticar, a enunciar. Ambos têm opiniões, ideias, experiências a compartilhar entre si. O que anotei em cada momento do campo levou em consideração essa relação de alteridade. A escrita é fundamental na descrição dos acontecimentos cotidianos (Erickson, 1989) e companheira inseparável do pesquisador na observação participante, que nesta tese se traduz pelo exercício de registrar os modos de falar para captar o momento, como que fotografando, fazendo uma imagem, numa tentativa de compreender as maneiras de fazer o cotidiano, o que será o desafio dos capítulos 3 e 4, que apresentam a creche pública, a creche comunitária e as crianças em suas interações.

4.

“Agora é pedagógica, não é mais assistencialista” – A Creche Pública

A lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação.

Vigotski (2009, p. 101)

Ver e compreender as crianças e suas relações no cotidiano da creche pública é o exercício deste capítulo. Começando com a história da creche, traz a organização dos tempos e espaços e as relações estabelecidas entre crianças e adultos e das crianças entre si. Foi um exercício que desafiou a sensibilidade e a ética do papel de pesquisadora, enquanto alguém que é convidada a estar nesse cotidiano e ao mesmo tempo se vê diante da responsabilidade de encaminhar as análises de questões delicadas.

A creche pública está entre as mais antigas do município. O início vem na memória de uma das estimuladoras⁶⁵:

A creche foi iniciativa da associação de moradores. Aqui antes era um campo de futebol, eu passava por aqui. Depois foi farmácia e aí os moradores se organizaram para fazer a creche e a prefeitura construiu esse prédio. Já foi assim desde o início, já começou com esse prédio, do jeito que ele está hoje. Foi na época, chamou creche Casulo, depois ficou sendo creche Comunitária [...], mas antes era creche Casulo [...] No início tinha muita criança, mas era muita criança mesmo. Eram 240 crianças. Tinha turma com 35, 40 até 60 crianças. Antes era comunitária. Tinha uma confecção funcionando ali atrás. As mães trabalhavam na confecção e as crianças ficavam na creche. Depois fechou [...] Eu tinha 17 anos quando vim trabalhar. Era voluntária, a gente não ganhava nada. Aí a prefeitura fez concurso. Não tinha para estimuladora, então o concurso foi para braçal. Tinha gente com faculdade que fez para braçal. (Dora / Estimuladora materno infantil – CCCP – 13.05.11)

Para Dora, falar da creche é narrar sua própria história. A creche tem origem na ação comunitária. A prefeitura construiu o prédio, que foi assumido pela

⁶⁵ Na creche pública foram realizadas três entrevistas: com a psicóloga e a coordenadora pedagógica; com o orientador educacional; e com Dora, uma das estimuladoras materno infantil. Essas entrevistas foram informais, a partir de oportunidades que surgiram no cotidiano.

Associação de Moradores do bairro. Em 1988 se torna parte do projeto Casulo, sendo inaugurada oficialmente em 22 de dezembro de 1988. A creche nasce para liberar a mulher para o mercado de trabalho e dar apoio à geração de renda, com turmas de até 60 crianças.

O Projeto Casulo foi criado em 1977 pela Legião Brasileira de Assistência – LBA. Atuando de forma indireta e repassando recursos para instituições privadas e prefeituras, visava populações empobrecidas e das periferias urbanas, com o discurso de prevenção da desordem social (Rosemberg, 1999). Inicialmente, com recursos compatíveis para ampliar o número de crianças atendidas pelo projeto, a LBA diminuiu o valor *per capita* e o *aumento de vagas se deu a expensas da diminuição do custeio das crianças* (Rosemberg, 1999, p. 19). Provavelmente a superlotação das turmas apontada no depoimento tem relação com a captação de recursos, sem levar em conta condições para o atendimento de qualidade. A história dessa creche é atravessada pelas histórias pessoais e pela história da educação infantil no município e no Brasil: de comunitária, envolvendo a luta dos trabalhadores por um lugar seguro para deixar seus filhos, chega a 2011 como parte do sistema educacional.

Em 1989, a creche foi assumida pela Secretaria de Desenvolvimento Social e as voluntárias que trabalhavam na creche fizeram *concurso para braçal* (limpeza urbana e serviços gerais). De acordo com Dora, nessa época a formação mínima exigida era o ensino fundamental, por isso ela pôde fazer o concurso. Posteriormente, foi criado o cargo de Estimuladora Materno Infantil, nome dado às profissionais que assumiam as turmas e que com a passagem das creches para a educação mantiveram o cargo, mas como auxiliares. Foram realizados concursos para estimulador e pessoas com formação superior passaram a fazer parte desse quadro. A creche passou a ter estimuladoras apenas com o ensino fundamental e outras graduadas. Vir para a educação fomentou políticas e busca pela formação e Dora estava terminando o Proinfantil.

A rua asfaltada de trânsito intenso faz da creche cenário de passagens. Construída acima do nível da rua, delimitada pela grade e pelo portão de losangos, parece aberta, vulnerável. Na entrada há dois espaços: um à direita, menor, com várias plantas e duas gangorras entremeando o verde; outro à esquerda, bem maior, de chão, com um brinquedo grande de madeira: escada numa extremidade,

platô coberto e escorrega na outra extremidade. No portão de acesso, amplo, continua uma rampa que dá para um lugar aberto. Neste, permanecem bancos de madeira nas laterais e, dependendo das atividades ali realizadas, são colocadas mesas ao centro. É também local de espera para as crianças, tanto na entrada quanto na saída. Ali acontecem reuniões individuais, conversas das professoras ou de membros da equipe com os responsáveis. O teto da creche é de telhas de amianto. Fios aparentes e soltos no teto, bem como a pintura descascando são indícios de que a manutenção não é facilmente resolvida.

A porta de acesso ao prédio dá para um corredor. Na primeira porta à direita fica a secretaria que dá acesso à sala da diretora e banheiro dos professores. No primeiro dia, a diretora me recebeu nesse espaço. As pessoas tiveram que sair para nós nos acomodarmos. Ali também ficam as crianças que vêm de van e entram antes das sete horas. Por que a diretora não me atendeu na sua sala? Depois ficou evidente, quando abriu a porta meio que se desculpando por não poder me receber ali, pois além de pequena estava amontoadada de papéis e materiais da creche. A inadequação do espaço fala do tempo em que a estrutura organizacional não levava em conta o trabalho de gestão que agora se faz necessário na creche como instituição educativa.

Ao lado da secretaria, está a cozinha, que é apertada. Um corredor dá acesso, à direita para o refeitório e banheiros e à esquerda para o pátio interno, para as salas e enfermaria. São cinco salas: pequenas, pouco arejadas, com janelas altas e pouco iluminadas. Apenas uma sala tem condições de se fazer roda de conversa sem que seja necessário arrastar mesas e cadeiras. No plano de ação da creche para 2010⁶⁶, há uma ressalva sobre esse espaço: *somente uma sala apresenta tamanho adequado para o desenvolvimento do trabalho da educação infantil*. A aparência das salas carece de atenção no que diz respeito à manutenção. Segundo a diretora, quando assumiu em 2009 havia infiltrações, pintura caindo pelo teto, buracos nas paredes, brinquedos quebrados.

O pátio interno é um terreno cimentado e irregular. À esquerda fica a casinha de boneca de alvenaria, cenário de invenções. Ao fundo, três salas: sala de TV, sala de leitura e uma pequena sala para a coordenadora pedagógica e psicóloga. Fica ali também um banheiro para os funcionários. Não há conexão

⁶⁶ Documento cedido pela diretora.

coberta entre essa construção e o prédio. Em dias de chuva as crianças ficam restritas ao prédio que carece de arrumações mais aconchegantes para quem passa o dia inteiro nesse lugar. Na época em que foi construído, parece que não houve preocupação com a adequação dos espaços, nem para as crianças e nem para os adultos. O espaço precisaria ser revisto para que seja convite de concepções e propostas pedagógicas inovadoras.

No que diz respeito às matrículas, a creche atendia, no início de 2011, cento e vinte crianças, distribuídas em sete turmas:

Tabela 03 – Número de crianças na Creche Pública por turma / Início de 2011⁶⁷

Modalidade/Turma	20	30	31	40	41	50	51	Total
Creche	2 anos	20						20
	3 anos		21	19				40
Pré-escola	4 anos			18	18			36
	5 anos					10	14	24
Total								120

Fonte: Creche Pública/Caderno de Campo 2011

As três turmas de creche, em tempo integral, tinham as vagas preenchidas. As quatro turmas de pré-escola, em tempo parcial, duas pela manhã e duas à tarde, não estavam totalmente preenchidas. Como dito, em maio a creche fechou as duas turmas de cinco anos e encaminhou as crianças para turmas de pré-escola em escolas de ensino fundamental, diminuindo o número total de crianças atendidas.

Tabela 04 – Número de crianças na creche pública por turma / Maio de 2011

Modalidade/Turma	20	21	30	31	40	41	Total
Creche	2 anos	20	20				20
	3 anos			19	21		40
Pré-escola	4 anos				18	18	36
Total							116

Fonte: Creche Pública/Caderno de Campo 2011

Enquanto o número de crianças diminuiu, o número de profissionais aumentou com a contratação de mais estimuladoras. Essa realidade ficou evidente no segundo semestre, quando duas novas estimuladoras foram contratadas para a Turma 31. Na época, duas estimuladoras da tarde estavam próximas da aposentadoria. Geralmente há pelo menos dois adultos em sala ou no pátio com as crianças. Nas duas vezes, as novas estimuladoras chegaram à turma sem que nada fosse conversado com as crianças.

⁶⁷ O número que identifica as turmas é o utilizado como padrão pela Secretaria de Educação.

No início do ano a Turma 31 tinha cinco profissionais: uma professora pela manhã e quatro estimuladoras, duas em cada turno. Das estimuladoras, três são concursadas e uma contratada, sendo que esta fica o dia todo. Em alguns momentos, como a hora do sono, as quatro estimuladoras estão na sala, às vezes com um grupo de doze crianças. Em um dos dias de observação, na hora do sono, havia cinco estimuladoras e onze crianças. Essa realidade incide em práticas pouco articuladas e planejadas. No segundo semestre a estimuladora contratada assumiu a função de dirigente de turno da manhã e duas novas estimuladoras foram contratadas; a turma ficou com cinco estimuladoras e a professora.

De acordo com a psicóloga, em um dos conselhos de classe, só metade das crianças matriculadas frequenta a creche. Essa fala foi confirmada pelas observações, pois a média de presença na Turma 31, de acordo com os registros do campo, é de doze crianças. Nesse conselho de classe, Rute, professora da Turma 31, perguntou qual a porcentagem para ser considerado faltoso. A resposta foi 20% e ela acrescentou: *então vai todo mundo*. Nas metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2011) o fomento do acesso e não a frequência diária é questão para a educação infantil. O que leva uma criança a não frequentar a creche na qual está matriculada? Não foi possível detectar as razões para essa baixa frequência. No entanto, a falta de arranjos para os horários de entrada e saída pode inviabilizar algumas famílias em dias que não possam trazer as crianças no horário previsto. A questão da cobertura apontada pelas tabelas 1 e 2 indica que estar nas estatísticas não significa frequentar a creche ou a pré-escola de fato, apontando a necessidade de pesquisas que discutam essa questão.

A creche tinha duas turmas de crianças de três anos. Logo no início conversei com a diretora sobre a opção de observar a turma de crianças que frequentaram a creche no ano anterior. A turma observada na creche comunitária é de crianças que frequentaram a creche em 2010. Pensando no estudo comparativo, a opção foi pela semelhança entre as duas turmas. A turma escolhida é a Turma 31, com vinte e uma crianças de 3 e 4 anos: quinze meninas e seis meninos. A maioria das crianças fez 4 anos em 2011.

De acordo com a orientadora pedagógica, o planejamento da creche é feito a partir de projeto anual comum para todas as turmas, tendo como base os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁶⁸:

Todos se reúnem, escolhem um tema e a partir desse projeto as professoras separam os objetivos para trabalhar por bimestre e inserem nesses planejamentos os objetivos do projeto. Há também um planejamento que é semanal, que cada professora faz o seu [...] *A creche trabalha em tempo integral. Pela manhã tem o professor e à tarde ficam só os estimuladores materno infantil. Os estimuladores fazem o planejamento a partir do que os professores estão dando.* (CCCP – 11.04.11)

As observações indicam que a professora e as estimuladoras não fazem planejamento juntas. Em muitos momentos uma pergunta à outra qual será a próxima atividade. No período da tarde, quando a turma está com as estimuladoras, a percepção é de que não há planejamento. Algumas vezes, na sala de vídeo, os filmes são colocados sem que os adultos saibam exatamente do que se trata. Em uma observação na sala de TV, as crianças estavam vendo desenho animado. Perguntei o nome do vídeo e as duas estimuladoras não souberam dizer. Ficou evidente também que as estimuladoras, que passam a maior parte do dia com as crianças, não seguem um planejamento.

Segundo o orientador educacional e a diretora, essa é uma creche privilegiada por ter a equipe completa: Diretora, Orientadora Pedagógica, Psicóloga, Orientador Educacional e Pediatra⁶⁹. Este parece ser um fator importante, pois foi o destaque da coordenadora de educação infantil ao me apresentar a creche. Esse grupo é referido pela coordenadora pedagógica como Equipe Diretiva. Num dos conselhos de classe, após a avaliação de todos, a coordenadora pedagógica pede que por fim seja feita a *avaliação da equipe*. Fica a impressão da equipe sendo avaliada separada do todo. Um discurso mais politizado não significa necessariamente uma gestão mais participativa, que mostre a creche enquanto instância de pertencimento e identidade das pessoas envolvidas. A ausência de gestão participativa nos contextos das secretarias

⁶⁸ Documento produzido pelo MEC em 1998 (Brasil, 1998a) com orientações curriculares para a educação infantil. Diferente das Diretrizes Curriculares (Brasil, 1999), que não foi editada, os Referenciais chegaram a todas as instituições públicas, sendo assumido por muitas redes municipais como base para as suas propostas pedagógicas.

⁶⁹ A pediatra é cedida pela Secretaria Municipal de Saúde, com uma carga horária de 5h30m semanais, vem à creche uma vez por semana, atendendo e acompanhando as crianças e recebendo as famílias para dar informações sobre as crianças, quando necessário.

municipais é realidade em muitas secretarias municipais de educação e escolas públicas (Setubal, 1997), apontando a necessidade da construção de espaços democráticos de gestão (Nunes, Corsino e Kramer, 2011). Em gestões não participativas o individual se sobrepõe ao coletivo (Kramer, 2005a). Embora a creche tenha projeto anual, em vários momentos de observação, como na identificação dos projetos realizados ao longo do ano, o que se destaca é a atuação individual.

Em 2011, a creche tinha cento e vinte crianças e cinquenta e um funcionários: trinta e seis concursados e quinze contratados por firma terceirizada. Dos concursados, dois estavam de licença saúde, o que acarretava a média geral de 2,4 crianças por adulto. Dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças em turma de creche, há uma professora no período da manhã e quatro ou cinco estimuladoras que se revezam nos dois turnos. A média indicada pelos documentos do MEC (Brasil, 2006a; 2009b) é de um professor para cada grupo de quinze crianças de três anos. Na legislação, na relação adulto/criança, não há referência a outro profissional que não seja o professor. O que se vê na realidade observada é que as crianças passam a maior parte do tempo com as estimuladoras.

Na educação infantil, a presença do professor, especialmente na creche, é conquista da LDB 9394/1996. Passados quinze anos, o papel do professor como profissional da creche ainda carece de esclarecimentos. Nas palavras da orientadora pedagógica, *as professoras trabalham pela manhã e dão o pedagógico e à tarde ficam só as estimuladoras, que fazem o planejamento a partir do planejamento da professora*. O planejamento das professoras é feito a partir de tema anual, comum a todas as turmas: *A partir daí as professoras separam os objetivos para trabalhar por bimestre e inserem nesses planejamentos os objetivos do projeto*. Parece que, vir para a educação traz o pedagógico como transmissão de conteúdos e informações.

O perfil do profissional que trabalha com a criança pequena tem como referência *qualidades como amor vocação, carinho, cuidado, que buscam nas qualidades femininas, ligadas ao espaço privado, o fundamento para a docência na educação infantil* (Micarello, 2006, p. 156). Pesquisando a profissionalidade do professor da educação infantil, Micarello (2006) encontrou depoimentos que apontam a transmissão de conhecimentos utilizando métodos específicos como

forma de colocar o professor num patamar diferente daquele que apenas cuida. Mais do que a criança e suas manifestações (Guimarães, 2011b), prevalece a transmissão do conteúdo como diferencial da profissão docente.

A perspectiva educacional da creche, como visto no Capítulo 1, compreende o currículo como produção de sentido. Isso envolve formação da identidade e constituição do eu no contato social, estendendo o que é pedagógico a todas as relações em todos os tempos e espaços. Neste sentido, tanto as professoras, que ficam pela manhã, quanto as estimuladoras, que estão ao longo do dia, têm compromisso com o processo educativo, pedagógico. Essa diferença diz respeito também à valorização desses profissionais.

De acordo com a tabela de salários do magistério fornecida pela Secretaria de Educação, o piso salarial dos professores em maio de 2011 variava em dez diferentes níveis de salário base, de acordo com o grau escolaridade e triênios: nível 1, R\$ 1.136, 86 (mil cento e trinta e seis reais e oitenta e seis centavos); nível 10, R\$ 3.954, 62 (três mil, novecentos e cinquenta e quatro reais e sessenta e dois centavos)⁷⁰. Esse salário base é referência para outros benefícios: 20% para regência de turma em educação infantil; 20% para escolas de difícil acesso e 30% de difícilíssimo acesso. Todos os profissionais concursados tinham acréscimo de R\$ 409,50 (quatrocentos e nove reais e cinquenta centavos) com a verba do Fundeb. De acordo com a diretora, uma estimuladora materno infantil concursada, com carga horária de trinta horas semanais, pode ganhar até quatro vezes mais que uma estimuladora contratada pela firma terceirizada, que trabalha quarenta e cinco horas. Os funcionários das firmas terceirizadas foram contratados a partir de 2009, com salário de R\$ 600,00 (seiscentos reais). Embora nem todas as estimuladoras concursadas tenham o ensino médio, as contratadas têm como exigência mínima de formação o curso Normal (ensino médio).

Em maio de 2011 houve greve de professores no município⁷¹. O aumento de 6,3% sobre o nível 1, levou o salário para R\$ 1.643,98 (mil, seiscentos e quarenta

⁷⁰ Com o salário mínimo em 2011 era de R\$ 545,00 (quinhentos e quarenta e cinco reais) - LEI Nº 12.382, de 25/02/2011 – a variação era entre dois a sete salários mínimos como base para os benefícios. .

⁷¹ A greve durou dezenove dias. As estimuladoras concursadas aderiram à greve. Nesse período as crianças ficaram com as estimuladoras contratadas e as famílias foram incentivadas a trazerem para a creche apenas as crianças que não tinham com quem ficar em casa. A partir de julho as professoras começaram a entrar às sete horas, para compensar os dias de greve.

e três reais e noventa e oito centavos). A nova tabela apresenta doze níveis, sendo o nível 12 R\$ 4.887,14 (quatro mil, oitocentos e oitenta e sete reais e quatorze centavos). Foi incorporado também o valor de R\$ 100,00 (cem reais) da parcela do Fundeb, acima referida. É o mais alto salário da Região Metropolitana.

Profissionais bem formados e salários dignos são fatores que influem na qualidade da educação infantil (Brasil, 2006a, 2009c). Por um lado, o município luta por salários dignos para os profissionais concursados, tanto professores quanto estimuladores, encontrando dificuldade para ter o mesmo padrão para os profissionais contratados. Por outro lado, as estimuladoras contratadas têm a formação mínima exigida por lei, o que não acontece com todas as estimuladoras concursadas. Segundo a coordenadora da educação básica do município, um concurso para Estimulador Materno Infantil estava em andamento. No compasso da espera, em agosto de 2011, as estimuladoras deixaram de ser contratadas pela firma terceirizada para ter contrato com a prefeitura. A firma terceirizada vinha atrasando os salários. De acordo com a diretora o salário melhorou, mas as condições contratuais não, pois as estimuladoras não teriam direito ao 13º salário: o contrato é renovado anualmente. Esse cenário mostra que superar ambiguidades, contradições, e clarear as concepções que constituem a profissão docente na educação infantil, são desafios que permanecem.

Sobre a condição socioeconômica das famílias não há levantamento específico. As fichas de matrícula das crianças trazem informações sobre profissão e escolaridade, mas não sobre salários ou moradia. Na fala da auxiliar de secretaria que forneceu as fichas, a justificativa: *agora a creche é pedagógica, não é mais assistencialista, aí a gente não pega muito essas informações. Antes era assistencialista e aí isso era importante*. Essa ideia de que *agora não é mais assistencialista* é confirmada pelo orientador educacional: *antes era assistencialista. Lá trás (atrás do prédio, onde hoje funciona a sala de leitura e a sala de TV) tinha uma oficina para os pais, era assistencialista, a gente tinha trabalhos de costura, de reciclagem*. A assistência está relacionada à condição sócio econômica e ao trabalho com as famílias. Um atendimento ligado à condição de pobreza. Nesta perspectiva, vir para a educação é sair dessa condição. A realidade profissional dos pais mostra que as crianças pertencem a famílias de baixa renda:

Tabela 05 – Profissão do pai / Turma C31 – Creche Pública

Profissão	Quantidade
Vendedor	1
Segurança	1
Motorista (2)	2
Técnico de Laboratório	1
Mecânico de Auto	1
Auxiliar de Serviços Gerais	1
Vigilante	1
Cozinheiro	1
Pescador	1
Mecânico	1
Eletricista	1
Gerente Administrativo	1
Metalúrgico	1
Conferente	1
Moto Boy	1
Mecânico de Manutenção	1
Profissão não declarada	1
Sem registro (3)	3
Total	21

Fonte: Fichas de matrícula – Creche Pública / 2011

Tabela 06 – Profissão da mãe / Turma C31 – Creche Pública

Profissão	Quantidade
Assistente Administrativa	1
Auxiliar de Enfermagem	1
Balconista	1
Caixa	1
Confeiteira	1
Costureira	1
Diarista	1
Do lar	4
Doméstica	1
Garçonete	1
Operadora de Caixa	1
Operadora de Máquina	1
Pensionista	1
Reciclagem	1
Técnica em enfermagem	2
Vendedora	1
Total	21

Fonte: Fichas de matrícula – Creche Pública / 2011

Nas fichas não há indicação do salário ou se o trabalho é de carteira assinada, mas é visível certo nível técnico de profissionalidade entre as profissões exercidas pelos responsáveis, tanto mães quanto pais. A maioria das mães trabalha fora; de vinte e uma, apenas quatro declararam ser ‘do lar’. Nenhum responsável tem profissão de formação superior. Segundo as fichas analisadas, a escolaridade dos pais varia entre ensino fundamental incompleto e graduação.

Tabela 07 – Escolaridade dos pais / Turma 31 – Creche Pública⁷²

Mãe/Pai	EFI/SI	EFI	EF	EMI	EM	ES	SI	Total
Mãe (21)	2	2	6	1	7		2	21
Pai (3)					2	1		3
Total	2	2	6	1	9	1		24

Fonte: Caderno de Campo / Fichas de Matrícula Creche Pública

Do total de responsáveis, menos da metade tem o ensino médio e apenas um pai tem graduação. A maioria dos responsáveis que assina a ficha é de mães. Não é possível comparar a escolaridade de mães e pais, visto que somente três pais têm registro da escolaridade na ficha. Do total de vinte e uma mães, apenas sete têm o ensino médio. Segundo Machado e Gonzaga (2007), a escolaridade dos pais por si só não é determinante da escolaridade dos filhos, pois as políticas educacionais também influenciam na presença das crianças na escola. No entanto, a partir de estudo feito pelos autores, quando agregada a fatores de cor, classe e renda familiar, as crianças pertencentes a essas famílias têm uma baixa expectativa educacional. No caso da creche pública pesquisada, o que parece prevalecer é a liberação da mulher para o mercado de trabalho, tendo em vista que a maioria das mães trabalha fora de casa e tem apenas o ensino fundamental. Tendo em vista a situação socioeconômica da maioria das famílias, dificilmente as crianças estariam em instituição de tempo integral se não fosse a gratuidade da creche pública.

Na creche há trabalho com as famílias, o que inclui: reuniões de pais, palestras, festividades e atendimentos individuais, quando há alguma situação problemática; o contato das professoras com as famílias acontece nessas ocasiões. Cotidianamente, as famílias não entram na creche. As crianças são recebidas e entregues aos responsáveis no portão da rua.

Tanto estudos (Bondioli e Mantovani, 1998; Tiriba, 2001) quanto publicações do Ministério da Educação (Brasil, 2006a) e legislação (Brasil, 2009b), assumem a ação integrada entre família e instituição como fundamental para educação infantil e fator que interfere na qualidade da institucionalização. Segundo a psicóloga da creche *tem um projeto na creche que é: 'Creche e família: em foco a nossa criança'*. São quatro encontros por ano. Uma conversa

⁷² EFI/SI: Ensino Fundamental Incompleto/Séries Iniciais; EFI: Ensino Fundamental Incompleto; EF: Ensino Fundamental; EMI: Ensino Médio Incompleto; EM: Ensino Médio; ES: Ensino Superior. SI: Sem Informação.

com as famílias a partir de temas levantados pela família e pela Equipe.

Quanto à formação dos profissionais, a orientadora pedagógica afirmou que *o projeto de formação funciona só com as estimuladoras. Antes era obrigatório, mas agora é só para quem quer. Não há projeto com as professoras, por adesão. As professoras participam do grupo de estudo e do conselho de classe.* Em 2011 foram realizados quatro encontros com um grupo pequeno de estimuladoras. Nos conselhos de classe toda creche participa, sendo uma data única para todas as creches do município.

Como apresentado, na Turma 31, são vinte e uma crianças: quinze meninas e seis meninos. No início do ano apenas um menino, André, aparece nos registros. Dois meninos, Victor e Rodrigo, passaram a vir com maior frequência a partir de abril. Outros dois meninos, Mateus e Pedro, aparecem apenas duas vezes. Em junho, Nathan começa na creche, vindo com frequência. No entanto, sua estada na creche é extremamente solitária, tanto nas interações com as crianças quanto com os adultos. O estigma de Nathan foi se configurando ao longo das observações como uma questão, delicada. Nathan é inteligente, mas não se enquadrou às regras desse cotidiano.

Há muitos fatores envolvidos na opção pela institucionalização da educação das crianças pequenas. O cenário é complexo e traz questionamentos. Qual o lugar do trabalho com as famílias na creche enquanto instituição educacional? O que marca o caráter educativo da creche? O que garante a qualidade desse trabalho?

A seguir são apresentados eventos que envolvem as relações cotidianas entre as crianças e entre essas e os adultos, começando pela análise da rotina, procurando o olhar e os sentidos que as crianças produzem para essas relações. Foram feitas observações em todas as turmas da creche; a análise se concentrou na Turma 31, por ser a turma que se aproxima do perfil da turma observada na creche comunitária.

4.1

“Poxa vida, né, porque na creche se come, se estuda e se dorme” - A rotina

Larissa começa a tomar o suco, vira-se para mim e diz: *Poxa vida, né, porque na creche se come, se estuda e se dorme; Depois* abrindo os braços e fazendo gesto

com a mão como quem diz e daí: *a gente almoça e depois vai dormir*. (CCCP – 27.05.11)

A rotina é descrita por Larissa como sequência de ações relacionadas ao cuidado com o corpo e ao ensino. Embora as crianças brinquem em muitos momentos, isso não é relacionado como parte da rotina. Por outro lado, o percebido é o que está instituído e valorizado pelos adultos. Esse modo de usar o tempo na instituição educativa percebido por Larissa persiste desde a sua criação no século XIX (Barbosa, 2006). O quadro de horários das atividades semanais⁷³ apoia a ideia de Larissa:

Quadro 02 – Quadro de horário das atividades semanais – Creche Pública / 2011

Turma	Café	Sala de Leitura	Vídeo	Parque	Banho	Almoço	Descanso	Lanche	Vídeo	Parque	Banho	Janta	Saída
31	07:15*	3ª f. 15:45	5ª/6ª 08:30	09:45	10:20	11:25	12:00	13:00	5ª/6ª 16:10	13:10	14:30	15:30	16:45

* Sem trocar de roupa

Fonte: Quadro de Horários - Creche Pública e Caderno de Campo Creche Pública

Com exceção dos dois horários diários para o pátio, que são livres, as atividades são dirigidas pelos adultos com ênfase na transmissão de conteúdos, alimentação e higiene. Duas vezes por semana tem indicação para uso do vídeo e uma vez por semana sala de leitura. A utilização da sala de leitura é vinculada à presença de professora específica. No final do ano essa professora entrou de licença saúde e a sala permaneceu fechada, na espera de outro profissional. Embora os horários sejam semelhantes para todas as turmas, a rotina que se efetiva é mais complexa. O quadro a seguir tenta captar essa complexidade, utilizando a rotina de 14 dias diferentes de observação da Turma 31.

⁷³ O horário diz respeito à turma observada. As outras turmas de Creche seguem a mesma sequência. As informações são do Quadro de Horário das Atividades Semanais cedido pela diretora.

Quadro 03 – Rotina / Creche Pública

Tempo	Atividade	Local	Na mesa	Em fila	Com música	No Colchonetete	Condução	OBS
07:00	Chegar à creche	Entrada (sentados)					Porteiro e estimuladora	As professoras chegam às 7h30m
	Deslocamento	Corredor		Sim Não			Estimuladora	
07:15	Chegar na sala e esperar o café	Sala	Sim				Estimuladora	As crianças retornam para sala à medida que terminam as refeições
	Deslocamento (ir para o refeitório)	Corredor		Sim			Professora e/ou estimuladora	
07:30	Café da manhã (com oração)	Refeitório	Sim				Estimuladora	* se a próxima atividade não for em sala
	Deslocamento para sala	Corredor		Não			Estimuladora	
8:30 – 10:00 Atividades que se repetem	Hora da novidade	Sala	Sim				Professora ou estimuladora	** profª, algo que tem a ver com o projeto ou algum conteúdo *** as crianças que não estão no banho estão em sala, sentadas às mesas
	Oração	Sala	Sim					
	Bom dia	Sala	Sim		Sim			
	Que dia é hoje? Calendário	Sala	Sim		Sim			
	Janela do tempo	Sala	Sim		Sim			
	Chamada	Sala	Sim		Sim			
	Contar as pessoas presentes	Sala	Sim		Sim			
	Deslocamento*			Sim Não			Professora ou estimuladora	
10:00	Atividades que variam	Ver DVD ou TV Ir ao pátio Massinha Jogos de montar Atividade dirigida** Dançar Avaliação individual	Sala de vídeo Sala Pátio	Sim, dependendo da atividade	Sim, dependendo do local da atividade		Sim, quando vão para a sala de TV	Professora e/ou estimuladora
10:30	Banho ***	Sala e banheiro	Sim				Estimuladoras e auxiliares de serviço gerais	
11:00	Atividade (espera)	Espaços variados	Sim				Professora e/ou estimuladora	
	Deslocamento	Corredor						
11:30	Almoço (com oração)	Refeitório	Sim		Às vezes		Professora e/ou estimuladora	
12:00	Escovar os dentes*	Lavatório					Estimuladoras (no banho, quando acontece, tem ajuda das auxiliares de serviços gerais)	As crianças que os responsáveis não chegam até às 16:45, ficam na secretaria ou na entrada
12:15	Sono	Sala				Sim		
13:45	Lanche	Sala	Sim					
14:00	Banho e troca de roupa	Sala e banheiros						
	Atividades variadas	Sala	Sim					
	Deslocamento	Corredor						
15:30	Jantar	Refeitório	Sim					
16:00	Espera para a saída (com atividades nas mesas)	Sala	Sim					
16:45	Saída						Estimuladora e porteiro	

A entrada é às sete horas e a saída às dezesseis horas e quarenta e cinco minutos; algumas crianças ficam após as dezessete horas, esperando os responsáveis. Isso significa passar dez horas, ou mais, na instituição. Algumas crianças vêm de van, mas a maioria é trazida pelos responsáveis, que entregam as crianças para o porteiro. Nesse momento da chegada as crianças ficam esperando no espaço externo, nos bancos, na companhia das estimuladoras. As professoras entram às sete horas e trinta minutos.

Como apontado por Carmem Barbosa (2006), os quadros 02 e 03 evidenciam o tempo escolar organizado a partir dos elementos constituintes da rotina, instituindo uma sequência de atividades que se repetem. As ações das crianças são reguladas por um mesmo espaço-tempo e ordem institucional, criando vínculos e estabelecendo modos de tratar as pessoas e as coisas (Ferreira, 2004), o que possibilita às crianças identificarem as situações vivenciadas. Em pesquisa realizada em Jardim de Infância em Portugal, Ferreira (2004) mostra que a organização da sala tem uma relação muito próxima com a construção dos possíveis significados, favorecendo ou não as interações.

Nesses cotidianos e processos sociais, em que adultos e crianças participam ativamente, Ferreira (2004, p. 94-95) identifica duas grandes temporalidades: os *tempos do adulto-educadora* e os *tempos das crianças*. Os *tempos do adulto-educadora* heterogêneo, monofocado, explicitam relações verticais e hierárquicas controladas pelo adulto. O *tempo das crianças*, deixado à iniciativa explícita das crianças, é identificado pelos adultos como *tempo de brincar*, de natureza multifocada, se dá de forma horizontal e aponta para maior simetria nas relações. Olhando para o quadro 03, é possível identificar a sala organizada como *espaço-tempo dos adultos*, com relações que se estabelecem a partir da rotina e conteúdos. Embora as crianças brinquem em sala, o lugar reservado para o brincar como um *espaço-tempo* delas é o pátio. Na sala, refeitório ou sala de TV, as atividades são direcionadas pelos adultos.

As rotinas são construções culturais e suporte para que as crianças construam noções de tempo e espaço (Barbosa, 2006). No que diz respeito à escola, o tempo transforma-se em um tempo pedagógico. No entanto,

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a

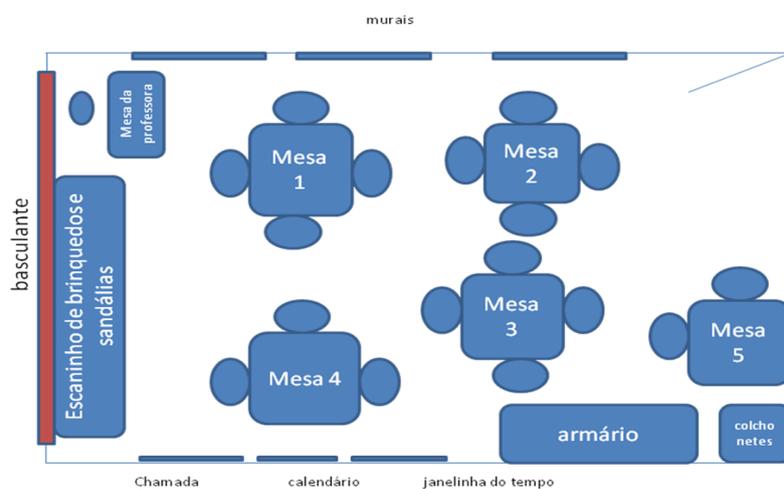
consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio (Barbosa, 2006, p. 39).

A rotina instituída pelos adultos favorece o fluxo da vida ordinária (Certeau, 1994), mas deixa escapar essa vida.

Cada vez mais cedo, mais crianças frequentam instituições educativas de tempo integral, sendo o tempo que passam institucionalizadas maior do que o que passam com a família, se considerarmos o período de sono e o de vigília. Independente de questionarmos a extensão desse tempo, o que temos é a responsabilidade de que esse seja tempo de interações de qualidade, de alegria, de brincadeira.

O quadro 03 sinaliza em rosa atividades em que as crianças estão sentadas às mesas, que é a maior parte do tempo. A figura abaixo apresenta a organização da sala.

Figura 01 – Sala da turma 31



Fonte: Caderno de Campo – Creche Pública

Cinco mesas ocupam a sala com dezessete cadeiras, numa turma de vinte e uma crianças. Num dos dias em que mais de 16 crianças estavam em sala, duas mesas ficaram com cinco crianças. A mesa 5 não foi ocupada. Como foi dito, não há lugar para fazer uma roda, sem que as mesas sejam afastadas. Em nenhum dos dias de observação foi registrada roda de conversa da professora ou das

estimuladoras com as crianças na Turma 31. Os murais da sala estão numa altura pouco acessível às crianças e passaram por poucas mudanças ao longo do ano.

Não há lugar com livros de literatura ao alcance das crianças. Durante a observação, uma vez pela manhã as crianças tiveram acesso a livros em sala, com o controle de uma das estimuladoras. Seu objetivo era colocar como atividade dada no diário, tendo em vista a ausência da professora, por motivo de saúde. A anotação no diário é algo específico do turno da manhã. O que se faz à tarde não tem o mesmo procedimento, dando ao período da manhã maior importância. Vários dias pela manhã as estimuladoras assumem a turma pela ausência da professora por diferentes motivos (saúde, colocar os diários de classe em dia, reunião com a orientadora pedagógica, avaliação individual das crianças).

A institucionalização imprime lugar e sentido para as mesas, murais, colchonetes. Esse lugar cria uma ordem e determina a relação de coexistência com esses elementos (Certeau, 1994; Ferreira 2004; Sacristán, 2005). Enquanto a institucionalização fixa um lugar, as relações que se estabelecem nele o transformam em espaço: *polivalente, móvel* um *lugar praticado* (Certeau, 1994). A institucionalização da educação infantil é identificada como *lugar próprio* para a infância. Ao receber crianças e adultos, sujeitos com histórias e culturas diversas, será espaço-tempo de relações e experiências. Olhar a institucionalização como *espaço-tempo* para a infância é considerar não só o lugar próprio, mas as práticas e sentidos produzidos enquanto *espaço-tempo* de relações.

No quadro 03, as atividades que se repetem dizem respeito ao corpo (alimentação, higiene, sono) e a uma sequência institucionalizada de atividades para a educação infantil que introduzem o dia (janela do tempo, calendário, chamada e contar o número de pessoas presentes). Das dez horas que as crianças passam na creche, muitas vezes em mais da metade estão sentadas, como pode ser constatado pela cor rosa do quadro 03. As crianças passam muito tempo esperando pelo que virá, sentadas às mesas. Ir ao pátio não acontece todos os dias, como previsto no quadro 02. Em nenhum dos dias observados as crianças foram ao pátio na parte da tarde. Nas creches da baixada fluminense, possuir pátio com brinquedos é exceção (Nunes, 2010). Neste caso, ter pátios disponíveis com brinquedos não garante o uso desses espaços, tendo em vista que as crianças permanecem em sala a maior parte do dia.

Não há, como em muitas rotinas, horário específico para ir ao banheiro. As crianças têm autonomia para ir banheiro e beber água quando desejam. Essa abertura é aproveitada por algumas crianças para pequenas fugas, que em alguns momentos representa até quinze minutos fora de sala:

As crianças permanecem em silêncio. O tempo passa, cinco, dez, vinte minutos.
 Clara (estimuladora): *A Ana Beatriz foi ao banheiro há dez minutos. Esse suco aqui é dela.*
 O comentário fica no ar. Já se passaram bem mais do que dez minutos. Ninguém vai ver o que aconteceu. (CCCP – 03.06.11)

Esse momento é no lanche da tarde, servido na sala, após as crianças acordarem. Como outras crianças, Ana Beatriz sempre escapa com desculpa de ir ao banheiro. O comentário da estimuladora parece ser consensual. Talvez seja o reconhecimento mudo de que é bom poder estar fora da sala. Arrependo-me de não ter acompanhado essas saídas para ver o lado desconhecido desse pedido. Mas não era tão oculto assim.

[No café da manhã] Ana Beatriz pede para ir ao banheiro e quando volta senta e põe a mão no coração: *meu coração está batendo.*
 Maria do Céu: *claro, você estava na casinha.*
 Ana Beatriz não replica, apenas olha de lado para a estimuladora, dando a entender que é isso mesmo (CCCP – 29.04.11).

Nos dois momentos Ana Beatriz não é repreendida pelas estimuladoras, ficando como concessão a pequena fuga. Que bom seria ter uma educação infantil que fizesse o coração bater, sempre... Embora a ida ao banheiro a qualquer hora faça parte das regras cotidianas, as crianças usam a regra como resistência muda num lugar que, em grande parte, circunscreve o estar na creche a ser controlado por atividades e tempos de espera nas mesas.

Segundo Corsaro (2011, p. 174) as estratégias utilizadas pelas crianças, burlando as regras para *lidar com interesses e metas pessoais são respostas inovadoras e coletivas ao mundo adulto*. O autor identifica essas ações como “ajustes secundários”, termo utilizado originariamente por Goffman (2005, p. 160) com sendo *qualquer disposição habitual pela qual o participante de uma organização emprega meios ilícitos, ou consegue fins não autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser*. Mas as crianças vão além, pois descobrem

que há uma autorização velada para essas pequenas fugas e se apropriam disso ao longo do dia.

Como a presença da professora Rute acontece apenas na parte da manhã, com atividades que introduzem o dia, pesquisas e atividades envolvendo o planejamento geral da creche, o almoço e a parte da tarde são responsabilidade das estimuladoras. Nas atividades que introduzem o dia, músicas, muitas de caráter religioso, marcam a rotina.

4.2

“Vamos contar os anjos” – A pedagogização dos ritos.

Professora – *Agora vamos contar quantos anjos crianças vieram hoje.*

A professora vai colocando a mão sobre a cabeça das crianças e contando. *Um anjo, dois anjos, três anjos, quatro anjos... doze anjos crianças. E quantos anjos adultos? Um, dois, três, quatro anjos adultos.*

Professora – *Então, quantos anjos são ao todo, adultos e crianças?* Ela mesma responde: dezesseis. E emendam a música que fala de anjos.

Tem dezesseis anjos voando nesse lugar

No meio do povo e em cima do altar

Subindo e descendo em todas as direções

Não sei se a igreja subiu ou se o céu desceu

Só sei que está cheio de anjos de Deus

Porque o próprio Deus está aqui. (CCCP – 08.04.11)

As atividades que introduzem o dia e que, muitas vezes, aparecem no período da tarde, são marcadas por ritos e canções religiosas. Alguns estudos discutem a presença de práticas religiosas no cotidiano da educação infantil, apontando que estas aparecem sem que haja maiores reflexões por parte dos profissionais (Branco e Corsino, 2006; Moraes, 2011; Nascimento [et al.], 2011). Essa questão merece atenção.

O Brasil nasce sob a influência da religião. Seja pela ligação entre Igreja e Estado, seja pela catequese dos índios feita pelos jesuítas, a institucionalização da educação sempre teve forte caráter religioso. A separação entre Igreja e Estado aparece na 2ª Constituição, em 1891. Desde então o Brasil se constituiu como Estado democrático e laico, o que implica a ação pública democrática e laica. As escolas públicas são concebidas e constituídas por ações do Estado, conseqüentemente, devem ser também democráticas e laicas. Mesmo facultativo, o ensino religioso esteve presente em todas as Leis de Diretrizes e Bases como parte do ensino fundamental. Em 2007, com a alteração no artigo 33 da LDB

9394/96 (Brasil, 1996a), além de facultativo, foi assumido como *parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental*. E diz ainda que deve ser *assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo*. Mas, quando se fala em ensino religioso como parte da formação integral do que se fala?

Para Geertz (1989, p. 66) os *símbolos sagrados funcionam para sintetizar o ethos de um povo – o tom, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticos, sua visão de mundo*. Isso tem a ver com a relação entre um conjunto distinto de disposições e as motivações para exercê-las. No caso da religião, tem relação com algo que se *move além das realidades da vida cotidiana em direção a outras mais amplas, que as corrigem e completam, e sua preocupação definidora não é a ação sobre essas realidades mais amplas, mas sua aceitação, a fé nelas* (p. 82). Isso gera um ritual, um comportamento consagrado, que leva em conta essas disposições e motivações, envolvendo a *fusão simbólica do ethos com a visão do mundo* (p. 83). Está em jogo não o ensino de costumes, doutrinas, mas um modo de ser e estar no mundo. Para Geertz, o ritual automático ou meramente convencional se esvazia do caráter religioso porque está descompromisso com a ação que move o sujeito para além dele mesmo.

Essa visão de Geertz remete à relação entre religião e religiosidade. Para Buber⁷⁴ (Apud Schölem, 1994, p. 143), a *religiosidade é o sentimento do homem, sempre renovado, sempre se exprimindo e se formando de novo*. A religião é a *soma dos costumes e doutrinas nos quais a religiosidade de dada época de um povo se expressou ou se moldou*. É o agir criativo da religiosidade que move os costumes e doutrinas da religião. Tal qual o ritual convencional é vazio de sentido, religião sem religiosidade é infrutífera. A relação do homem com a religião é complexa, vai além de convenções ou ações automáticas. Tem a ver com a vida, com o *ethos*, com visão de mundo, com o agir criativo que produz significado para os costumes e doutrinas postos pela religião.

⁷⁴ Martin Buber, filósofo, teólogo e pedagogo. A base de seu pensamento é o diálogo como única saída para um mundo, dividido e marcado pela intolerância e pela violência. Para o autor, o homem é um ser de relações: com a natureza, com os outros homens e com os seres espirituais (Buber, 2001).

O ensino religioso no ensino fundamental tem gerado tensões e polêmicas (Cury, 2004) e está longe de apontar uma saída democrática, que respeite as diferenças religiosas presentes na cultura brasileira. Entretanto, no que diz respeito à educação infantil, não há referência ao ensino religioso na legislação. As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2009b) apontam para uma ação ética:

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas [...] o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação infantil (BRASIL, 2009b, p. 8, 10).

A ideia é que a relação com a religiosidade na educação infantil passa pelo respeito à diferença e não por práticas religiosas, o que deveria ser básico em todo currículo da escola pública. As práticas religiosas no contexto institucional público e laico ferem esse princípio porque serão sempre direcionadas à determinada prática religiosa, deixando de lado a diversidade religiosa das crianças e dos adultos, em muitos casos vista com preconceito (Kramer, 2011). Apesar do caráter laico e sem obrigações disciplinares da educação infantil no que diz respeito à religião, os costumes e ritos religiosos apareciam em diferentes momentos. Há uma relação inaugural entre a oração e as práticas. Ora-se para começar o dia, ora-se antes das refeições.

No refeitório, as crianças chegam para o café. André chama Rodrigo para sentar perto dele, mas quem senta é a Larissa. André faz cara de emburrado, mas Maria Assunção diz que quem vai sentar é a Larissa, e coloca Rodrigo na outra mesa. Maria Assunção: *agora vamos fazer a oração, olha a mão.* André cruza os braços e não faz a oração. Continua emburrado. Maria Assunção: *ih, não quer fazer oração, vou chamar a Marlene, vou chamar.* Chama a Marlene para falar com André. Esta chega apressada, e diz: *já sei, ele quer tomar café com a turma de dois anos...* e depois também sai apressada. A oração acontece sem a participação de André. (CCCP – 11.07.11)

André, que nesse dia tem a companhia do Rodrigo, faz dessa hora oportunidade para estreitar laços. Em muitos dias André é o único menino na turma. Embora as orações sejam sempre as mesmas, em nenhum dos momentos

observados as crianças têm iniciativa para essa oração. Elas estão interessadas em comer, em conversar, em fazer laços. A força da atividade que se faz centrada nela mesma é maior do que o olhar para as interações das crianças. A oração está instituída como obrigação e não como partilha do ritual. Independente disso, esse modo de se achegar à mesa não leva em conta a cultura religiosa de cada criança. Uma ação que não move as crianças, nem os adultos, para fora da vida cotidiana. A oração também não faz sentido para a estimuladora, que precisa de autoridade maior para que seja efetivada a oração. As razões de André são ignoradas e sua atitude é qualificada como algo regredido. A força do que está instituído impede que as estimuladoras vejam o desejo de André? Ele não quer fazer a oração, ele quer sentar perto do amigo. O que talvez seja a maior oração que se possa fazer. A oração aqui não diz respeito a um *ethos*, a uma expressão de si, mas a um ato mecânico que se extingue nele mesmo. Bakhtin (2003, p. XXXIII), chama de *mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido*.

Outro dia, quase nove horas, as crianças estão nas mesas, olhando revistas que elas mesmas pegaram. Maria do Céu, sozinha com as crianças, recolhe as revistas e diz: *vamos fazer a oração para começar o dia*.

Crianças e estimuladora: *Onde está a minha mãe? Bem pertinho do coração. Ao papai do céu bondoso vou fazer minha oração:*

Maria do Céu: *Olha a mãozinha no coração... Papai do céu, obrigado pelo papai, pela mamãe e pelo menino Jesus. Toma conta de mim, pois hoje é terça-feira, que bom é viver. Quando fala "terça feira" Maria do Céu enfatiza, como quem quer deixar claro que dia é hoje. E emenda na música do dia, batendo palmas: cantemos felizes a canção do dia, hoje é terça feira, dia de alegria! (CCCP – 03.05.11).*

A oração é a repetição de um verso que, para a estimuladora, também serve para ensinar que *hoje é terça feira*. As crianças estão na creche desde as sete horas. Tomaram café, trocaram de roupa e esperaram nas mesas por longo tempo. A oração inicia a rotina de atividades que trabalha os conteúdos e aí o dia começa. Embora a oração seja um rito religioso, aqui aparece como instrumento de dinamização da rotina, uma relação externa, sem ligação com as pessoas, como evidenciado em outro momento da rotina. Maria do Céu está cantando a *canção do bom dia*.

Maria do Céu : *Como vai Aline como vai?*
 Aline: *Eu vou bem, passo bem.*
 Maria do Céu : *Como vai Berenice como vai? Eu vou bem, passo bem.*
 Maria do Céu : *Como vai Mateus como vai? Eu vou bem, tudo bem.*
 Maria do Céu: *Como vai André como vai? Eu vou bem, tudo bem.*
 Maria do Céu : *Como vai Fernanda como vai? Eu vou bem, passo bem.*
 Maria do Céu: *Como vai Susana como vai? Eu vou bem, passo bem.*
 Alguns dizem *passo bem*, outros *tudo bem*. Chega a vez de Larissa
 Maria do Céu: *Como vai Larissa como vai?*
 Larissa: *Eu vou bem, passo bem, meu amor.*
 Maria do Céu ressalta e diz: *Olha só, meu amor!*
 Maria do Céu: *Como vai Ingrid como vai?*
 Ingrid não responde, ainda está com a cabeça sobre os braços, não quer responder que está tudo bem. Maria do Céu fala de novo e ela não responde. Depois diz: *Como assim, não vai tudo bem? Tem que dizer que está bem. Vê se pode?* (CCCP – 03.05.11)

Ingrid é quieta, mas interage em momentos de brincadeira nas mesas e no pátio. Às vezes resiste entrar em sala, chamando pela avó. Nesse dia, a professora Rute está ausente e após o café as crianças, que aguardam nas mesas, pegam revistas. Após alguns instantes, Maria do Céu recolhe tudo dizendo que *não é hora* e passa às atividades que iniciam o dia. Luana e Ingrid ficam sensivelmente chateadas, fecham a cara, emburradas, como que combinando resistência a essa interrupção. O ‘bom dia’ instituído é o de que tudo vai bem. A música não parte das crianças, é um fim em si mesma, serve à rotina, pois não cabe um ‘não vai tudo bem comigo hoje’. Talvez esteja aqui implicada uma concepção de infância e de crianças como um tempo de alegria, sem agruras. Ser criança é estar sempre bem? Ingrid nos diz que não.

No evento da epígrafe, aparece a música “Anjos de Deus” do padre Marcelo Rossi, cantada diariamente. Embora carregada de sentido religioso, ela também parece preencher um tempo pedagógico, sem promover qualquer sentimento religioso. E, mais complexo, é que anjos não têm gênero. O registro do campo nesse dia mostra, ali sentados, cantando, onze meninas e André, que faz questão de marcar seu lugar de menino de vários modos. A presença diária de músicas de cunho religioso acontece para marcar atividades da rotina e outras vezes para preencher o tempo, em especial no período da tarde, quando as crianças estão com as estimuladoras. Depois de acordar, as crianças estão às mesas e cantam várias músicas, lancham, esperam...

Novo silêncio. De repente, Laci diz: *olha aquela musiquinha que eu ensinei ontem: 'sou uma florzinha de Jesus'.*

Maria do Céu, sentada no seu lugar: *olha, eu quero escutar a musiquinha que a tia Laci ensinou, vamos lá.*

As crianças cantam como que arrastando: *sou uma florzinha de Jesus, sou uma florzinha de Jesus. Abro a boquinha para cantar, fecho os olhinhos para orar. Sou um a florzinha de Jesus, sim de Jesus.*

A música tem gestos. Laci e Maria do Céu falam: *olha o gesto, olha o gesto.* (CCCP – 03.06.11)

A estimuladora conduz as músicas, procurando preencher o tempo com algo significativo e traz o parece ter relevância para ela. Cantar talvez tenha relação com ser abençoado por Deus, mas principalmente dá um caráter pedagógico, de quem ensina algo. A música para marcar uma forma de organização pedagógica ou um tempo da rotina se descaracteriza como forma de relação com as crianças, institucionalizando o que deveria ser uma relação com a cultura (Debortoli, 2004). A ausência do professor no período da tarde faz com que as estimuladoras preencham esse período com atividades que ocupam o tempo, com intenção de ensinar algo. Nas três vezes em que esse período foi observado, as crianças permaneceram sentadas às mesas, só levantando para ir jantar. Não houve parque, nem banho, conforme previsto no quadro da rotina, fornecido pela creche. A conexão com as tarefas a serem executadas deixa as crianças com seus sentimentos e escolhas invisíveis na maior parte do tempo.

Em um dia pela manhã, as crianças estão sentadas às mesas e Maria do Céu distribui revistas (na maioria, revistas de venda de produtos de cosméticos e utilidades do lar). A professora Rute está no chão com uma cartolina. A consigna é encontrar a cor azul. Quando encontram, levam para as estimuladoras recortarem. Em seguida as crianças colam o que acharam no cartaz, com o auxílio da professora. Rute pergunta o que é, cola, e a criança volta para a mesa. O cartaz apresenta o que cada um escolheu; não se caracteriza como um trabalho coletivo e sim individual, que resulta da interação com a consigna da professora. Enquanto isso, várias conversas acontecem nas mesas.

André olha duas camas. Uma com colcha rosa e outra com colcha azul.

André: *É minha, é minha! O azul é minha.* Fala apontando a cama com colcha azul.

Mylena, imediatamente diz: *a rosa é minha, a rosa é minha.* Viram a página e aparecem mais camas e André continua dizendo que as de colcha azul são suas.

André vê um perfume da Avon e diz: *a minha prima tem esse brinquedo.*

Mylena: *não é brinquedo, é perfume.*

André: *é mais a minha tia comprou pra ela.* (CCCP – 13.04.11)

A escolha de algo azul para ir para o cartaz da pesquisa é também o que move as crianças para a posse de imagens revestidas de estereótipos de gênero. Para André, que é o único menino em muitos dias, marcar essa posição parece importante, pois ele o faz em outros momentos também.

As crianças estão vendo um desenho animado de peixe e começa um movimento de se identificar com os peixes que aparecem na tela da TV.

Larissa: *Eu sou esse* (apontando para o peixe que é azul)

Gabriel: *Não pode, você é menina.* (CCCP – 29.04.11)

Ser menino e ser menina são categorias sociais individuais que aparecem marcadas por estereótipos masculinos e femininos. A função social das cores azul e rosa nesse momento é estabelecer diferença de gênero. Essa diferença distingue André no grupo de meninas. As formas como as crianças constroem e assumem o gênero não *decorrem de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstrata, mas porque se confrontam e jogam em ações situadas, são múltiplos, complexos e contraditórios, fluídos e dinâmicos* (Ferreira, 2004, p. 261). Nos meandros das relações cotidianas na creche, meninos e meninas confrontam, negociam e controlam fronteiras de gênero a partir de suas relações *homo sociais*. Mas André, como único menino em muitos dias, faz esforço dobrado para estabelecer diferenças e manter sua identidade de gênero. Corsaro (2011, p. 193) afirma que *o primeiro sinal de diferenciação nas relações de pares das crianças pequenas é o aumento da separação por gênero*, sendo a cultura de pares, segundo o autor, construída principalmente a partir desse contraste.

A consigna da atividade é procurar coisas azuis, não importando o que encontrem. No cartaz, a única conexão entre as figuras é a cor azul. No entanto as crianças reconhecem o azul, o rosa, o lilás. O universo das crianças é colorido e, acima de tudo, carregado de sentidos, de construção de suas identidades de gênero, como observado em um momento em que as crianças assistiam a um desenho animado na sala de TV:

Aparece um peixe lilás e rosa no vídeo e as meninas se alvoroçam. Aline, Ana Beatriz, Mylena e Fernanda, cada uma quer ser aquele peixe.

Mylena: *é rosa, sou eu, sou eu!*

Ana Beatriz: *é lilás também, ó, tem lilás igual aqui* (e aponta para o chinelo da Fernanda que é lilás).

Mylena também tem um chinelo lilás e Ana Beatriz tem um chinelo roxo e outra menina tem um chinelo rosa e elas vão apontando os chinelos e dizendo as cores.

Fernanda: *isso aqui é roxo* (apontando o chinelo de Ana Beatriz).

Ana Beatriz: (apontando para o chinelo das amigas de modo rápido e pontual): *isso é lilás, isso é roxo, isso é branco. Pronto.* (CCCP – 29.04.11)

Além de saber das cores, há uma preferência das meninas pelas cores rosa e lilás. No vídeo já haviam aparecido peixes azuis e verdes, e à exceção de Larissa, os peixes só mobilizam as meninas quando aparecem as outras cores. De alguma forma estão falando de si mesmas, estão conhecendo a si mesmas e umas às outras, estão falando do universo feminino e seus estereótipos. Compartilham de um saber que transcende ao que está exposto em sala, nas pesquisas do vermelho, amarelo, verde e azul. Há uma conexão com a vida que acontece nas interações e que não vai para o cartaz, mas também não é vista pelos adultos. O cartaz não leva a vida que borbulha nas mesas, nas interações. Qual o objetivo da pesquisa anterior, visto que as crianças já conheciam as cores? A invisibilidade das crianças (Guimarães e Barbosa, 2009) partilha da invisibilidade do sentido para as práticas, tornando os adultos também invisíveis como profissionais da educação infantil?

A análise das práticas na educação infantil tem sido proposta na perspectiva de uma pedagogia antinômica, que opõe pedagogias explícitas e implícitas (Barbosa, 2006), ou de rotinas abertas ou fechadas (Guimarães, 2011b). No entanto, a rigidez do sentar e esperar, de um tempo padronizado e estandardizado, e de rituais que visam o controle das crianças, pode esconder a ausência de planejamento, ou o fato de não se saber o que fazer e, ainda, uma concepção de criança como aquela a quem falta algo, o que torna as crianças e sua imaginação, sua individualidade invisíveis. O tempo de espera no contexto institucional, de modo geral é um *tempo de nada*, que deve ser ocupado para que a criança não saia do controle imposto pela norma institucional (Motta, 2010).

O planejamento anual e bimestral, resultado do empenho da Equipe Diretiva e dos professores, é centrado no conteúdo. Ser pedagógico não diz respeito ao conhecimento de si e do outro, mas à aquisição de informações, hábitos, atitudes e conteúdos, seja pelo viés da religião, seja por atividades dirigidas. As propostas já estão prontas, como é o caso dos ritos de caráter religioso. Não há conexão com a vida. Que consequências isso traz para a institucionalização da educação das crianças?

Para Bakhtin (1997, p. 9), *a vida em sua totalidade pode ser examinada como uma espécie de ato ético complexo*. Essa complexidade comporta, por um

lado, uma perspectiva teórica que possui caráter técnico especializado e pode ser objetivado, dado pela cultura. Por outro, cada ser vive algo que *forma parte da unidade única do processo de ser que atua em um tempo determinado e em determinadas condições* (p.8). Um ato singular e histórico. Todo ato ético e responsável deve conter tanto um conteúdo (que faz parte do mundo da cultura, que possibilita dar sentido ao vivido) quanto o ser que o expressa de modo individual e histórico. E essa individualidade só é possível a partir de uma relação que se produz primeiro entre as pessoas (Vigotski, 2000, 2009a).

Separar o aspecto do conteúdo semântico da cognição do ato histórico de sua realização, resulta infrutífero. É semelhante a alguém que tenta *levantar-se a si mesmo pelo cabelo* (Bakhtin, 1997, p. 14). Há conteúdos que podem e devem fazer parte da educação das crianças pequenas, e desejamos que sejam válidos, pois o conhecimento é direito de todos, mas isso não é suficiente para que a educação resulte em um ato ético (Amorim, 2009). Se abstrairmos o conteúdo de uma vivência de sua realidade vivenciada, esse conteúdo se apresenta como absolutamente indiferente enquanto um valor que é real e estabelecido para nós (Bakhtin, 1997). Uma ação comporta qualquer conteúdo, mas o *ato ético* implica alguém que responde por esse ato a partir de sua consciência individual e histórica.

Penso ser possível olhar o pedagógico com essa referência. O que está em questão não é apenas se o conteúdo é importante de ser aprendido, mas se ele é ético. E para tal precisa estar ligado com a vida, pois o ato ético é o que articula o ser possível e o ser real (Kramer, 2013). Embora o ato em si não possa ser apreendido, por ser único, singular, o fazer pedagógico pode reconhecer sua historicidade, seu contexto. Segundo Kramer (2013), uma educação de qualidade está comprometida com o conhecimento universal tanto quanto considera a especificidade das interações cotidianas das crianças e seus atos singulares.

O papel da escola é atuar nesta ambivalência: levar em conta as diferenças combatendo a desigualdade e assegurar a apropriação do conhecimento, pois o que singulariza o ser humano e social é sua pluralidade e o que favorece superar a particularidade é o conhecimento universal, sobretudo a compreensão da história. (Kramer, 2013, no prelo)

A partir da ideia de Bakhtin (1997, p. 9) de que *qualquer pensamento meu, com seu conteúdo, é meu ato ético individual e responsável, é um dos atos éticos*

dos quais se compõe minha vida única, concebida com um atuar ético permanente, Kramer (2013) entende a educação como ato ético responsável que envolve três desafios: (i) olhar o conhecimento na perspectiva de liberdade e emancipação e não como parte de uma formação pragmática que assume o conhecimento do ponto de vista utilitário; (ii) nossas ações e conhecimento precisam ser respostas aos outros a partir do reconhecimento do outro como alguém que tem uma *contra palavra* que deve ser valorizada; (iii) não apagar os rastros da história, transformando qualquer possibilidade de indiferença, omissão e esquecimento em uma ação que considera ou outro pela nossa presença ativa.

Apresentar essas questões não é fácil, por muitas vezes paro e penso se devo prosseguir. Como trazer para o texto da pesquisa eventos que por vezes expõem os limites dos sujeitos envolvidos nessa trama cotidiana? Essa também foi uma questão para Motta (2010) que alerta: o que acontece no cotidiano da escola envolve um contexto maior, de gestão e políticas públicas; os sujeitos *encontram-se todos, em maior ou menor grau, assujeitados por discursos que refletem uma cultura que naturaliza uma escolarização destituída de um sentido ético* (Motta, 2010, p. 119).

O conteúdo instituído como aquilo que é pedagógico está relacionado a um campo maior de significados que permeia a vida escolar e de alguma forma alcança aquilo que se entende por pedagógico na creche. Num dos conselhos de classe, ao falar dos projetos e propostas do bimestre, esse era o foco:

O trabalho foi interessante. Tivemos experiências concretas de doce/salgado, quente/frio, foi bastante legal. (Rute / Professora da Turma 31 - CCCP – 11.07.11)

A questão dos sentidos foi trabalhada. Agora para agosto vamos trabalhar o lixo, as lixeiras seletivas. (Orientadora Pedagógica / CCCP – 11.07.11)

O trabalho interessante a ser desenvolvido, as experiências cotidianas, têm relação com os conteúdos. No conselho de classe seguinte, o que está em pauta é como a criança aprende. O grupo assiste a um vídeo sobre o ato de aprender como processo despertado pelo desejo e sobre o papel dos professores como mediadores desse processo⁷⁵. Segundo o vídeo, a dificuldade faz pensar e *quando a gente entrega pronto não há construção, não há produção de conhecimento*. É preciso

⁷⁵ O vídeo é uma entrevista com Rubem Alves sobre o papel do professor e da escola.

ser desafiado para aprender e produzir algo novo. O vídeo instaurou a reflexão do grupo:

A gente está preocupada com o produto, com o resultado, e não com o processo. A escola dá merenda, da isso, dá aquilo e esquece que o principal é ensinar. (Esther / Estimuladora Materno Infantil – CCCP – 11.07.11)

É difícil fazer com que o trabalho seja um processo... os conteúdos têm que ser dados. O que importa é como fazer isso na sala de aula. Os conceitos são importantes. Tem que ter um significado, para a criança aprender que aquilo tem um significado para ela. (Orientadora Pedagógica / CCCP – 11.07.11)

É preciso ligar com a vida. Ou seja, a partir dos nossos conteúdos, dos nossos objetivos, o que as crianças estão fazendo? Como as crianças podem pensar em algo e não a gente dar as respostas? Que sentido tem para elas os conteúdos? (Psicóloga / CCCP – 11.07.11)

É claro que eles não vão ter a consciência que a gente tem, mas vai formando a consciência futura. O que as crianças estão entendendo? Ela não entende porque não construiu ainda aquele conceito [de preservação da natureza]. Mas aí isso vai sendo jogado na cabecinha deles. (Orientadora Pedagógica / CCCP – 11.07.11)

O desejo de todos é que o conteúdo *esteja ligado com a vida* e que seja parte de um *processo*. Esse processo tem a ver com a função de *ensinar*, relacionando o pedagógico com ensino e conteúdos. Os conteúdos são determinados pelos adultos. Nessa perspectiva, o tempo importante do cotidiano é dedicado ao trato com os conteúdos. O desafio é fazer com que esses conteúdos sejam significativos para as crianças. No entanto, parece que isso a criança também tem que aprender: que o conteúdo é importante para ela. As práticas institucionalizadas levam em conta a reprodução desse conteúdo para formar o cidadão do futuro, para tornar as crianças úteis. A criança não alcança ainda o que os adultos entendem, o que acontecerá posteriormente.

O educacional como constituição do sujeito em suas interações no processo de conhecimento de si, do outro e do mundo, é atravessado por aquilo que se denomina de atividade pedagógica (Guimarães, 2008). O pedagógico diz respeito ao conteúdo a ser ensinado. Isso implica hierarquia e disciplina, fundadas em alguém que sabe (a professora, o adulto) e outro que não sabe (as crianças). O pedagógico se sobrepõe ao que vem das interações, sem ser uma *resposta responsável* ao outro, criança ou adulto.

Mas, o que as crianças sabem? O que é a vida das crianças?

No mural estão bonecos feitos de massinha verde e lá está o de Andréa. A impressão é de certa condução no fazer, pois todos são parecidos.

Pesquisadora: *Você fez?*

Andréa: *eu fiz, o meu é...* (olha e depois aponta o trabalho da Berenice) *é esse.*

Pesquisadora: *esse mesmo?*

Andréa: *é... é esse que eu fiz. Não há certeza na sua entonação nem no seu olhar de procura. O olhar de Andréa vagueia pelo cartaz e de repente se acende em certeza: E esse é o do Victor, porque ele sujou ali, ó, eu vi. (CCCP – 22.08.11)*

Andréa quer mostrar o que fez, mas não reconhece sua própria produção e aponta para a da amiga como sendo sua. Ela tem receio de mostrar o boneco errado. Duvida de sua própria produção, mas reconhece a produção de Victor. A mancha amarelada na folha identifica o amigo porque está ligada com a vida. O que fica é o sentido produzido nessa relação. A vida está na narrativa de Andréa, na mancha amarela, nas colchas rosa e azuis que expressam a liberdade e a emancipação de um conhecimento que não serve para o pedagógico, mas vale para a vida. Neste sentido, os bonecos de massinha têm a mesma configuração da pesquisa do azul. De modo geral as crianças eram avaliadas pelo consumo, pelo produto final e não pelo uso que faziam das propostas.

As rotinas podem tornar-se tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos (Barbosa, 2006). Mas, tanto na rotina quanto nas propostas, as crianças transgridem e transformam o instituído, produzindo novos sentidos que passam despercebidos aos olhos dos adultos, o que será visto a seguir.

4.3

“Estou me afogando...” – Sentar, esperar e... inventar

Na mesa em que estão Ana Beatriz, Aline, Fernanda e Andréa, começa uma brincadeira. Ana Beatriz começa a escorregar pela cadeira e diz: *eu estou me afogando*. Logo é seguida por Aline e Andréa que também começam a se escorregar. Fernanda olha as amigas e ri. (CCCP – 08.04.11)

Por várias vezes, registrando o que via nesse cotidiano eu também quis escorregar e me afogar. Isso tem para mim um sentido de peso, o que não parece ser o movimento das meninas. Estar sentado à mesa é o que prevalece, como mostra o quadro 03 da rotina. Não há tempo nem espaço para trazer nesta tese toda dinâmica desse cotidiano. Faço agora a opção por mostrar, nesse lugar institucionalizado, as crianças e seus processos de *individualização*. Mesmo sem sair do lugar e que lhes impõe uma lei, que nesse caso diz respeito a estar sentado

à mesa, as crianças tiram dali efeitos imprevistos, instaurando *pluralidade e criatividade* (Certeau, 1994). Há uma *norma para o uso* desse estar sentado às mesas e há o *uso da norma* pelas crianças, que faz da mesa metáfora dessa ordem dominante (Certeau, 1994).

“Agora tudo morreu. Agora tudo viveu”

André deita todas as pecinhas, volta-se para mim e diz: *tudo morreu*. Depois começa a levantar as peças e diz: *agora tudo viveu*. Ana Beatriz se interessa e começa a deitar as peças e dizer *agora morreu*. De novo levantam as peças e dizem: *Agora viveu*. (CCCP – 27.05.11)

A brincadeira de André e Ana Beatriz é metáfora desse estar sentado às mesas durante um longo tempo. A individualidade das crianças tem a ver com a instauração de um tempo diferente daquele cronológico, sequencial, da rotina. Tudo que morre pode viver e toda vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente somos nós mesmos também nascidos (Kohan, 2008). Esse é o tempo das durações e das intensidades que não podem ser medidas pelo relógio. No lugar cronológico a criança é débil, é vista em falta. Mas nesse tempo a criança instaura um outro, no qual é soberana, no qual pode fazer tudo: morrer ou viver.

A ideia da morte como aquilo que está na horizontal, trazida pela cultura, é ressignificada pelas crianças com o movimento da vida. O tempo da criança é circular, é o tempo do eterno retorno, no qual mais uma vez é sempre uma única e intensiva vez (Kohan, 2008, Barbosa, 2011). A lógica do tempo histórico como uma sucessão de eventos cronológicos afirma que a morte é o fim. Mas o tempo intensivo das crianças cria o devir, interrompendo essa lógica. É a ideia de Corazza (2012): o pensamento infantil rompe o caos do não conceito, pensando o impensado. A institucionalização é o pensamento já pensado, mas as táticas e as resistências são o lugar caótico no qual o pensamento infantil insurge, violentando o já instituído. O movimento de ruptura das crianças institui algo novo, no entanto esse novo não será precursor de nova institucionalização, mas de novo caos. Uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada (Kohan, 2008).

Olhar as crianças nessa perspectiva engendra possibilidades para pensar o que é pedagógico. Ao invés de perguntar o que já se sabe, o cotidiano se abre para a invenção, para o não saber. Para Kohan (2008) perguntar o que já se sabe é ter a

resposta por antecipação. Segundo o autor, a resposta da criança é sempre uma invenção, aquilo que ainda não se sabe. E, ao inventar uma resposta, a criança se inventa a si mesma. Nessa perspectiva, olhar para a criança é propor uma nova forma de lidar com o pedagógico de modo que seja sempre possível novo início, *uma ruptura na experiência do tempo, uma vida temporal mais intensiva do que extensiva, outro tempo para o ensinar e o aprender, para além das etapas, das fases, dos desenvolvimentos, um tempo de intensidades mais do que de extensões sucessivas* (Khoan, 2008, p. 61). Um tempo em que possamos fazer viver tudo o que está morto.

“Você quer que eu te ensine a fazer um carro?”

Normalmente, quando estão sentadas às mesas, as crianças recebem jogos de encaixe, pinos de madeira ou massinha, sem uma proposta específica, especialmente no período da tarde. Em outros momentos há propostas específicas: montar o esquema do corpo humano, fazer um peixe com a massinha. Em um desses momentos, as crianças recebem pequenas porções de massinha rosa e Maria do Céu explica: *vocês já pintaram o peixinho, já fizeram dobradura e agora vão fazer a massinha* (eles também tinham visto o desenho animado dos peixes coloridos). A professora Rute não está na creche e a estimuladora tenta preencher o tempo da manhã com algo pedagógico. Maria Assunção está sentada e Maria do Céu está em pé, arrumando algo na mesa da professora.

André: *eu fiz um tubarão*. E empurra sobre a mesa, como quem vai na água.

André mostra para Maria Assunção, mas não recebe retorno. Maria do Céu: *gente*, (ênfaticamente e em tom repreensivo) *é pra fazer peixinho*. [...]

Agora André faz um carro. Faz barulho de carro com a boca e depois diz, dirigindo-se para Maria Assunção: *é uma corrida de carro*.

Maria Assunção: (em tom de repreensão) *é o peixe, não corrida de carro...*

André encara rapidamente Maria Assunção, um pouco levantando a sobrancelha. E volta novamente para sua produção. André (ignorando que para fazer carro, voltando-se para Aline): *você quer que eu te ensine a fazer um carro?* Aline acena com a cabeça positivamente. André modela a massinha e ao mesmo tempo diz como se faz. Aline pega o jeito e faz por si. Finalmente André dá uma última ajeitada.

Aline: *é assim?*

André: *É*. Depois André divide a sua massinha e diz: *Ó, igual*. Em seguida vai mostrar para Maria Assunção.

André: *olha o que eu fiz, é igual*.

Maria Assunção: *é o peixe?*

André não fala nada, volta para o seu lugar com uma expressão um tanto... não sei o que escrever... Quando senta, volta-se para Aline e diz, em tom de chateação: *Ela só gosta de peixe, né?*

André ainda faz um arco com a massinha. Aline está olhando interessada. Então André pega a massinha de Aline e diz: *eu faço um para você*. Finalmente faz outra coisa e vai mostrar para Maria Assunção e diz: *eu fiz um peixe*.
Maria Assunção: *ah, bom*. (CCCP – 15.06.11)

A interação entre André e Aline é permeada pela imaginação. Eles fazem coisas pontuais e logo desmancham. A massa de modelar parece convidar a isso. André assume o lugar de quem sabe e o que ele sabe está relacionado ao seu universo inventivo. Ele entendeu que a consigna é fazer um peixe. Mas há mais em jogo. O que está determinado como norma da institucionalização pautada pelo lugar pedagógico enquanto transmissão de conteúdo é estar às mesas, sentado, cumprindo a consigna. Mas é essa mesma institucionalização que, de alguma forma, possibilita o encontro entre André e Aline, abrindo espaço para a invenção.

Para a estimuladora o peixe é algo isolado. Mas André associa o peixe ao tubarão. Em dias anteriores as crianças viram um desenho que tinha um tubarão. Para Vigotski (2009a), cada ideia ou palavra não é algo isolado, mas traz historicidade, refere-se a um grupo ou classe de objetos: fazer um tubarão pode estar relacionado ao vídeo e ainda é fazer um peixe para atender a solicitação do momento. Diante da rigidez da estimuladora, André convida Aline para a partilha da imaginação. Ele tem algo novo a ensinar. E é esse processo da imaginação criadora que vai incidir qualitativamente sobre o desenvolvimento (Vigotski, 2009a). Cada construção que André faz é ensaio para uma brincadeira e a massinha adquire função de brinquedo. De massa informe, nas mãos de André e Aline a massa de modelar se torna algo *manipulável no interior da atividade lúdica* (Brougère, 2001, p. 19), valorizando o papel criador de imagens que transcendem à própria forma criada em si. O movimento de André e Aline preenche o momento instituído como ‘fazer um peixe’ com ampliações. Fica evidente a apreciação de Aline pela ajuda e intervenção do amigo. André ocupa o lugar de quem sabe, não hierárquico, mas de troca. Ela se volta para André para ter a comprovação de que “é assim que se faz”. O “é assim” de Aline, pela entonação com que pronuncia, diz respeito a um reconhecimento da autoridade de André em fazer carros. Sua réplica curta e pontual mostra que ele aceita esse lugar. Mas não recebe a mesma atenção do adulto, em nenhuma de suas produções. André é confirmado nesse lugar de quem sabe por seus próprios pares.

Mais uma vez a grade que prende os conteúdos impede o adulto de ver a invenção das crianças. Ou talvez, por não conceber as crianças como inventores e criadores de coisas impensadas, é preciso estar fixado a conteúdos já pensados. Mas, as crianças vão além.

“Quando você escreve, é o grupo”

Nos registros do caderno de campo, poucas propostas envolvem leitura. Na chamada, diariamente, as crianças visualizam seu nome e os dos amigos, sem incentivo para que o escrevam em seus trabalhos. Além do nome, aproximar as crianças do universo da leitura aparece uma vez, quando Rute ensina a música ‘A Banda’ de Chico Buarque, para que as crianças cantem em uma atividade planejada pela professora da sala de leitura:

Pronto, o papel está preso. Várias crianças estão de costas para o papel preso na parede, inclusive André que está quase embaixo do mesmo. Rute: *vamos ler aqui*. Com uma régua, vai apontando as sílabas e falando devagar.

ES-TA-VA A-TO-A NA VI-DA

O MEU A-MOR ME CHA-MOU (CCCP – 12.09.11)

Há uma explícita concepção de que a criança não consegue produzir sentido para aquilo que é considerado complexo, o que inclui o universo da escrita. Ler é algo controlado pelo adulto e para as crianças é decifrar o que está posto. Mas nessa mesma proposta as crianças ampliam seu acervo para construir sentidos outros. Olhando para o planejamento, o que acontece nas mesas transcende ao que se espera das crianças de 3 e 4 anos na creche. Embora não se fale em escrita como uma proposta para esse cotidiano e nem as crianças sejam estimuladas a escrever o nome, a escrita aparece várias vezes como algo a ser compreendido e conquistado pelas crianças. Kleiton, Luisa, Gabriela e Ana Beatriz sempre me rodeavam pedindo para escrever no meu caderno. Havia entre eles mesmos enfrentamento e dúvidas desse lugar escritor.

André está com um carrinho sobre a mesa. Olha em baixo e diz para Ana Beatriz, apontando com o dedo na parte escrita: *aqui, ó, está escrito carrinho*. Depois diz para mim: *não é carrinho?* Eu leio a palavra em inglês e digo: *é a marca do carrinho, eu acho*. Ele se volta para Ana Beatriz e repete a palavra e ela repete também. [Não anotei!]

Depois, Ana Beatriz pergunta para André: *sabe escrever carrinho? Ó, ó* (fazendo com quem escreve na mesa). *Assim, ó, faz um negócio assim, faz assim ó*. (continua escrevendo na mesa). André olha para mim e pergunta se eu sei escrever carrinho. Eu escrevo no diário. CARRINHO.

Ana Beatriz: *tem os grupos, é CA RRI NHO. Quando você escreve é o grupo. Vai novamente com o dedo na mesa acompanhando as sílabas: ca rri nho*.

André: *você não sabe escrever.*

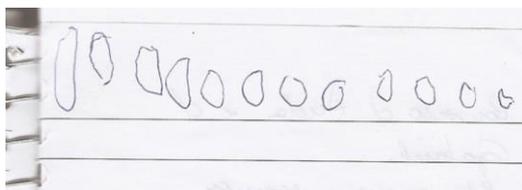
Ana Beatriz: *eu sei. (voltando-se para mim): me empresta aí que eu escrevo. (pedindo o meu caderno). Eu empresto e ela faz uma bolinha.*

André: *só isso? Isso não é carrinho.*

Ana Beatriz: *Não é só isso não, tem mais.*

E faz outras bolinhas até terminar a linha, começando da direita para a esquerda.

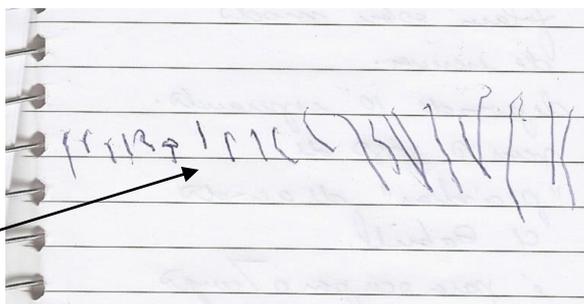
Quando ela termina André diz olhando para mim: *Ela não fez carrinho, isso é bolinha. É só bolinha.*



Ana Beatriz: *não, eu escrevi, aqui, ó (aponta com o dedo para sua escrita). Ela está séria.*

André: *não é assim, tem que ter o “a”, eu sei fazer o a. Deixa eu fazer. (eu empresto a caneta e André faz uma tentativa de escrever o “a”, mas sai muito pequeno. Depois, com força na mão, vai preenchendo a linha com outros traços maiores, e ao final diz: e assim que se escreve, com “a”.*

No entanto, seu olhar é um tanto duvidoso para sua própria escrita, assim como Ana Beatriz. Nesse momento eles ganham sua porção de bloquinhos e a escrita do carrinho fica em segundo plano. (CCCP – 27.05.11)



Ser criança é poder ler e escrever. Mesmo que os adultos pensem diferente, elas criam estratégias para si mesmas. Ler e escrever é ser capaz de produzir o seu próprio segredo (Certeau, 1994).

André e Ana Beatriz mostram o que sabem sobre a construção da escrita e, mais ainda, assumem uma postura reflexiva sobre a sua própria escrita, tomando-a como objeto de atenção, *tratando-se não só de saber fazer, mas também de pensar sobre o que e como se faz* (Góes, 1993, p. 103). A imersão no mundo letrado faz com que as crianças construam um saber que transcende a esse cotidiano. É o contato e o convívio com diferentes produções o que favorece a construção ativa e dinâmica da linguagem escrita (Kramer, 1995). Tanto André quanto Ana Beatriz demonstram conhecimento de que a escrita se faz a partir de

alguns mecanismos básicos: a escrita implica sinais variados e uma quantidade relativa de sinais; para se escrever é preciso usar letras; as palavras têm *grupos*. Ana Beatriz refuta a hipótese de que sua escrita seja *só bolinhas*. Levando em conta que *carrinho* termina com a letra ‘O’, essa pode ser uma possibilidade. Mas André faz a opção pela letra ‘A’. Embora os dois se voltem para mim a fim de ratificar a sua escrita, fico feliz que não tenham tomado minha escrita como norma. A construção de uma relação mais horizontal, já descrita no capítulo anterior, talvez tenha proporcionado essa liberdade. O que não me eximiu de ser referência para validar suas produções.

A natureza da atividade mental enfatizada por Vigotski (2000) aponta para mediação, seja pelo outro, seja pela palavra, como o principal fator no processo de internalização. A troca que acontece entre André e Ana Beatriz instaura um desequilíbrio e ao mesmo tempo cria uma zona de desenvolvimento iminente⁷⁶. Para Vigotski (1933), a associação entre letra e som, na escrita e na leitura não é um processo mecânico, mas o próprio desenvolvimento. Quando a criança aprende a falar ela não reflete sobre isso, não percebe como fala. Na escrita, a criança precisa prestar atenção ao modo como constrói essa escrita, exigindo uma estruturação deliberada. Exige intencionalidade. Segundo Vigotski (1933, p. 281), o que era um *mero saber*, no processo de construção da escrita transforma-se em um *saber para si*. Segundo essa perspectiva, a experiência de André e Ana Beatriz resultou em desenvolvimento.

A discussão sobre escrita é interrompida pelo som dos bloquinhos caindo nas mesas. Em muitos outros momentos meu caderno foi solicitado para escritas diversas. No final do ano, num momento em que solicitei que as crianças desenhassem o que gostavam de fazer na creche, o interesse foi mais escrever do que desenhar.

Nos últimos séculos a escrita reorganizou todos os domínios da vida ocidental e a origem deixou de ser aquilo que se narra para se caracterizar pela multiforme atividade da escrita (Certeau, 1994). O progresso que se entranhou nos

⁷⁶ Prestes, (2010), em sua tese de doutorado, discute as traduções das obras de Vigotski para o português. O que se traduz comumente como zona de desenvolvimento proximal, a autora opta por traduzir como *zona de desenvolvimento iminente*. Entende que esta tradução se aproxima mais do conceito original em russo. Para Prestes, Vigotski não fala de *potencial de desenvolvimento* das crianças, mas de *possibilidades de desenvolvimento* que, diante de situações desafiadoras, serão deflagradas pela ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, gerando desenvolvimento.

modos ocidentais de ser é de tipo escriturístico. Conseqüentemente a oralidade é aquilo que não contribui para o progresso. Aprender a escrever *define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. E a sua prática iniciática é fundamental* (Certeau, 1994, p. 227). As crianças estão mergulhadas em contextos nos quais a escrita escreve e inscreve o cotidiano num modo de ser e estar no mundo. Querendo ou não, estão iniciadas nesse mundo. Mas a escola que encarna a pedagogia do conteúdo pensa que isto lhes será dado um dia, a partir de um método, e não por essa inserção na cultura letrada. Qual seria o resultado se as crianças tivessem espaço para trabalhar e compartilhar suas hipóteses? De conviver com essa ‘prática iniciática’ sendo elas mesmas o ponto de partida? Não defendo aqui a alfabetização na creche. Longe dessa perspectiva. Defendo antes que se olhe para as crianças e que seus saberes, descobertas e invenções sejam reconhecidas, valorizadas e discutidas.

Mesas e cadeiras guardam ambivalência: os mesmos instrumentos que inscrevem no corpo uma lei que mais parece desejar transformar precocemente as crianças em alunos (Motta, 2010), são palco para as táticas e resistências que se instauram silenciosas, combinando elementos heterogêneos, não obedecendo a lei do lugar (Certeau, 1994).

4.4 **“Vem aqui, você...” – As crianças (in)visíveis**

A visibilidade e a invisibilidade das crianças têm relação com a construção histórica e com as políticas a elas direcionadas, em níveis macro e meso⁷⁷, mas também na esfera micro, com interações que acontecem no cotidiano da creche. Neste, o espaço e o tempo são oportunos *para a formação da identidade, para a constituição do eu no contato com o social, entendendo que o conhecimento de mundo acontece imbricado no conhecimento de si* (Guimarães e Barbosa, 2009, p. 52). Quando os adultos não consideram as crianças na sua alteridade, isso resulta em invisibilidade. O desconhecimento do outro é desconhecimento de si mesmo.

⁷⁷ Como apresentado, o macro diz respeito ao lugar estrutural e permanente que a infância ocupa na sociedade brasileira, dando origem a políticas e ações para a infância de modo geral. Essas políticas e ações passam pela municipalização, constituindo um nível meso, no qual políticas recebem interpretações e encaminhamentos, como a questão da inserção das crianças de cinco anos em turmas de pré-escola em escolas de ensino fundamental apresentada no Capítulo 2.

Já a visibilidade supõe uma realidade compartilhada, na qual a criança se coloca de modo criativo, ressignificando e transformando o mundo à sua volta.

Ser sujeito nesse cotidiano é um desafio, tanto em relação aos adultos, quanto às crianças. Numa conversa com uma das professoras da turma da pré-escola, ao dizer que eu estava na Turma 31 ela perguntou: *quem é a professora mesmo? Ah, é a Rute*. Em outro momento, conversando com o orientador educacional, perguntei o nome das pessoas que trabalhavam na cozinha e ele respondeu: *ih, agora você me pegou, porque a gente fala só o apelido. O nome eu tenho que olhar na ficha*. Por vezes, esse esquecimento do nome é atravessado por certo anonimato, inclusive no que diz respeito às crianças. Frequentemente os adultos não identificam as crianças pelos seus nomes:

Susana e Indiara começam a dizer que são o peixe rosa o que cria certa confusão, pois todas querem ser o mesmo peixe. Dora chama atenção: *Susana, para, assim não pode*. Carolina (meio sorrindo): *Ela não é Susana, é Indiara*.

Dora: (sem se incomodar com o esquecimento, não repete o nome da menina): *para, assim não pode*. (CCCP – 29.04.11)

Pedro não levantou, fica na mesa e abaixa a cabeça.

Laci : *ô garoto, senta direito*. (CCCP – 09.06.11)

O papo de Sofia e Ingrid que ainda rola, fica em evidência. Laci interrompe: *Vem aqui, você, você...* (não sabe o nome da Ingrid. Sofia olha Laci e completa: *Ingrid*) *é, você, você aí, vem e senta aqui no lugar dela*. Voltando-se para Larissa diz: *você, troca de lugar com ela*. Ingrid e Larissa trocam de lugar. Os seus nomes não são pronunciados. (CCCP – 09.06.11)

Dora e Laci são estimuladoras que convivem diariamente com as crianças da Turma 31. Dora troca o nome de Indiara e é alertada por Carolina. Na frase que segue, Indiara continua anônima, assim como Ingrid para Laci. Do início ao término do ano, um número significativo de registros apontam para esse esquecimento, ou desconhecimento do nome. “Você”, “garoto”, “dela” ou nomes trocados são nomes e pronomes que traem a ausência de nome. ‘Você’, ‘garoto’, pode ser qualquer um e, assim sendo, será ninguém. Tal qual o *homem ordinário* apontado por Certeau (1994), a criança é o anônimo. Não só anônimo por não ser nomeada, mas também por não ser vista. Mas as crianças sabem os nomes umas das outras e se reconhecem umas as outras.

Clara: *de quem é essa toalha?*

Gabriela: *da Ana Beatriz*.

Clara: *como é que você sabe?*

Gabriela: *tem o nome escrito aí*. Clara ri com certo espanto. (CCCP – 03.06.11)

O nome identifica. O nome próprio fala de pertencimento. Há um valor intrínseco no nome próprio que *cava reservas de significações escondidas e familiares* (Certeau, 1994, p. 184). Enquanto conteúdo, o nome próprio tem lugar de destaque diariamente na chamada. As crianças são incentivadas a reconhecer a escrita dos seus nomes e dos amigos, o que dá a Gabriela condições de reconhecer o nome de Ana Beatriz. Não ficou claro para mim se o questionamento da estimuladora era proposital, para saber se as crianças reconhecem seus pertences. No entanto, é evidente a surpresa de que Gabriela identifique a toalha de Ana Beatriz pelo nome. Esse sentimento era comum em relação às crianças, cujos saberes eram motivo ora de dúvida ora de espanto. E por vezes passavam despercebidos.

Maria do Céu senta e volta a olhar os livros, remexendo: *eu queria mostrar o peixe, mas não tem*. Nessa hora, Gabriela, um pouco informando o que eles já viram: *mas tem o filme do peixe...* Maria do Céu se volta para Maria Assunção e diz, com tom meio de espanto, meio de conclusão: *ela sabe...* (CCCP – 15.06.11)

Em agosto, a professora responsável pela Sala de Leitura propôs uma atividade para todas as turmas⁷⁸. Cada turma fazia uma atividade com uma das histórias de Ruth Rocha e depois se reuniram no pátio interno para cantar parabéns para a autora. Na Turma 31, a professora Rute decide, junto com as estimuladoras, fazer um teatro de fantoches da história ‘De hora em hora’, o que acontece simplificando o texto, *pois as crianças não iriam entender*. Essa é uma atividade aberta aos responsáveis. Na turma, apenas uma jovem presente representa uma mãe que não pôde vir.

O teatro começa e as crianças estão sentadas às mesas. Algumas estão de costas. Enquanto a professora explica para a jovem o que vai acontecer, Berenice, que está perto do palco, vira a sua cadeira, movimento imediatamente imitado por Aline. Nenhuma palavra foi dirigida às crianças. Em seguida, as crianças perto do palco de fantoches começam a virar as cadeiras e logo todas trazem suas cadeiras para frente do palco, formando três fileiras. Esse movimento não é comentado pela professora. A história, “De hora em hora” da Ruth Rocha recebe uma adaptação informal, trazendo os horários da própria rotina da creche. A coordenadora pedagógica e a diretora entram na sala com as crianças já sentadas de frente para o palco e dizem: *que lindo!* (CCCP – 23.08.11)

O movimento das crianças não foi alvo da intervenção ou observação da professora ou das estimuladoras, mas foi referido pela orientadora pedagógica e

⁷⁸ Ao explicar o projeto, a professora fez referência mais de uma vez sobre este ser um projeto da professora da sala de leitura, o que remete a lugares individuais na execução do projeto pedagógico.

pela diretora como algo lindo de se ver. A realidade compartilhada entre adultos e crianças não acontece aqui e o que fica visível é o produto final. As crianças têm autonomia para modificar o espaço. Embora não tenha observado, é bem provável que já tenham experimentado essa configuração. Estranhando seu próprio espaço, com uma atitude muda, reclamam para si o direito de ver o teatro de frente.

Isso chama atenção, pois as crianças, apesar de serem esquecidas nos seus nomes e nas explicações, têm iniciativa e liberdade para se organizarem para ver o teatro. O olhar atento que descobre o movimento das crianças está ausente. Está também ausente a interação dos adultos com os movimentos e manifestações das crianças na creche, em especial aqueles que acontecem fora das propostas dos adultos. Em alguns momentos, quando as crianças querem ajudar, ou são repreendidas ou não são vistas.

Clara puxa os lençóis. Laci vem em seguida dobrando os colchonetes. Gabriela começa a ajudar a dobrar os colchonetes, mas Maria do Céu que diz: *não é assim, deixa, você não sabe.* [...]

Clara começa a tirar as cadeiras que estão em cima da mesa e puxar as mesas rentes à parede. Mais uma vez Gabriela pega cadeiras também. Rodrigo e outras crianças também, mas essa ação das crianças não recebe atenção. [...]

Gabriela levanta do seu lugar e vem ajudar a servir e Clara repreende: *que é isso, está pensando o quê? Olha só, ela está pensando que é professora. Vai sentar.* (CCCP – 06.03.11)

O evento acima traz três momentos da rotina da tarde, após a hora do sono. Laci e Clara são estimuladoras presentes no período da tarde. A ajuda das crianças passa despercebida, como o arrumar das cadeiras para o teatro. Gabriela, em diferentes momentos do cotidiano demonstra esse espírito de cooperação, tanto para os amigos quanto para os adultos. As ações são hierarquizadas, havendo coisas de crianças e coisas de professora, mesmo em situações que poderiam ser compartilhadas. Mas as crianças estão ali, com suas manifestações e invenções.

4.5

“Pode deixar, eu vou de moto taxi” – As crianças e suas particularidades

As crianças, parte fundamental desse cotidiano, são influenciadas e influenciam. Nesse conjunto de relações, as crianças se produzem e são produzidas. O que vimos até aqui é a institucionalização como a tensão entre a ordem institucional adulta e o que as crianças inventam, criam, transgridem, ao

participarem nos processos que as integram ao mundo social da creche, dando para essa realidade sentidos e movimentos outros (Ferreira, 2004). Entretanto, mais do que inventar, criar, podemos compreender quem são as crianças nesse cotidiano.

“Sem chorar, sem vacilar”

A criança que significa o mundo de modo singular é aquela que produz enunciados, e ao dizer do mundo e para o mundo, diz de si mesma. O singular da institucionalização da educação infantil é que ali estão presentes sujeitos que significam o mundo e que são subjetivados nas relações que produzem. Mais que agente enunciado, a criança é aquela que enuncia. Uma característica disso é que as crianças tornam suas as palavras alheias, seja para brincar, seja para fazer graça, seja para falar sério.

Clara diz a palavra *bobeira*, referindo-se a atitude de alguma criança. Segundos depois, na mesa onde estão Luisa, Victor, Luana, Fernanda começa a cantar: *bobeira, bobeira, bobeira*. De imediato é seguida pelos amigos, com risos e movimentos das mãos. Não recebem reprimenda. (CCCP – 09.06.11)

O que parece uma repetição despreziosa, na verdade, é um ritual que marca compartilhamento, comum na cultura de pares (Corsaro, 2011). Repetir a palavra *bobeira* em tons musicais é uma estratégia de aproximação e formação de uma rotina comportamental, a *cantilena*. Segundo Corsaro (2011, p. 179), *gerar significados partilhados e coordenar jogos são tarefas desafiadoras para as crianças*. Esse modo aparentemente simples de fazer vínculo com o outro, ainda segundo o autor, *fornece às crianças um sentimento de segurança emocional* (p. 181). As crianças também se apropriam das palavras dos adultos para significar o que acontece no cotidiano com certa dose de humor.

Vamos para o refeitório. Não fazem fila. As crianças sentam nas mesas e Jô vai colocando os pratos na mesa com arroz, peixe e feijão. Carolina (com graça): *vamos comer, sem falar, sem sujar e, bom apetite!* (CCCP – 29.04.11)

Após o lanche da tarde, Laci canta várias músicas, entre elas uma que diz: *Eu preciso de você, Você precisa de mim. Nós precisamos de Cristo, Até o fim. Sem cessar, sem parar sem vacilar, sem tremer, sem chorar.*

[No momento de se aprontar para sair] Ana Beatriz começa a chorar porque Clara não a deixa colocar o seu meião colorido que vai até a virilha. Clara: *Não Bia, ontem eu já falei, o meião é muito grosso e não dá para calçar o tênis*. Ana Beatriz chora.

Laci: *Chega aqui, sem choro, para que chorar? Vai, sem choro.*

Ana Beatriz enxuga as lágrimas que caem e Gabriela, com um olhar e um tom conclusivo de quem diz “viu”, repete a letra da música: *sem chorar, sem vacilar*. (CCCP – 03.06.11)

Nos dois eventos o tom das frases de Carolina e Gabriela tem um sentido diferente daquele ouvido inicialmente da fala dos adultos. Carolina fala com graça e se anima. Gabriela, que muitas vezes assume o lugar de quem ajuda as estimuladoras, dá um encaminhamento conclusivo para a canção ouvida momentos antes. Semanas depois, ouço Laci dizer após a oração do jantar: *como a gente fala? Sem sujar, sem falar, sem sujar a camisa da escola, muito bem, podem comer*, mas não há tom de graça. A perspectiva de uma educação ética e responsável leva em conta que as palavras alheias serão palavras das crianças, podendo ser ditas com humor. Mas há palavras às quais não cabe humor e que são tomadas como verdade:

Clara, dirigindo-se a Pedro que reluta em comer abóbora: *viu como isso é gostoso? É igual o meu remédio: é ruim, mas é bom*.

Larissa, (sentada ao meu lado, não comeu nem a metade da comida, e nem a abóbora): *é ruim, mas é bom*, diz, explicando para mim. *Eu vou comer abóbora*. Larissa continua me dando explicações: *abóbora é bom para os olhos, para ficar verde*.

Pesquisadora: *como assim, ficar verde?*

Larissa (apontando para o cartaz atrás dela que tem a cor verde): *igual aqui, abóbora cresce cabelo, eu vou comer. Eu vou comer abóbora e o meu olho vai ficar verde*. (CCCP – 09.06.11)

Em diferentes momentos as crianças são incentivadas a comer para crescer o cabelo, ficar forte, parecer com personagens dos desenhos animados da TV. Aline, da Turma 31, é loura de olhos verdes. Pelo menos uma vez observei as meninas comparando o tamanho dos seus cabelos com o de Aline. As estimuladoras também enfatizam que comer faz crescer o cabelo das meninas e dá muque para os meninos. Nas palavras de Gabriela, que tem os cabelos cacheados, não há brincadeira, nem graça, mas o desejo de ter os olhos verdes e o cabelo grande. Como os de Aline? No discurso dos adultos, as palavras muitas vezes mostram desconhecimento de que as crianças fazem dessas palavras suas palavras. E, as crianças vão produzindo significados que ecoam das palavras dos adultos, mas revisitadas pelos sentidos produzidos por elas mesmas:

Em seguida vem o calendário. Rute pega um pilot e vem para escrever o número do dia e pergunta: *em que mês nós estamos?*

Larissa: *Março*.

Rute: *Março, não março já passou agora é abril*.

Larissa: *Cadê o Marcio?*

André: *não é Márcio, é março, não é menino, é março*.

Rute: *Vocês já não deram tchau para o mês de março? Então, ele foi embora.*
 Larissa: *É ele foi para o lixo* (explicando, esse comentário não tem réplica e fica por isso mesmo). André olha com olhar inquiridor, de quem acha estranho esse ir para o lixo. E as crianças continuam sentadas nas mesas. Algumas estão de costas para a parede onde estão a janelinha do tempo e a chamada. (CCCP – 08.04.11)

[na semana seguinte]

Rute: *olhem para cá. Ontem foi dia doze e hoje é dia tre...*

Crianças: zeeeeeeeeeeeeeeee.

André: *agora a gente já deu tchau para o março* (essa fala remonta a fala da professora outro dia).

Gabriela: *e cadê ele, ele saiu dali?* (do calendário)

André: *ele foi embora, agora é o abril.*

Maria do Céu: *é isso mesmo, março já foi.*

Gabriela: (conclusivamente) *é, ele está no lixo.*

André: *não, só amanhã que volta o março.* (CCCP – 13.04.11)

Para as crianças, em alguns momentos, sentar é estar de costas para as coisas institucionalizadas e ficar de frente para o que é do seu próprio mundo. André preocupa-se em esclarecer para Larissa que o que está em pauta é o mês de março e não nome de menino. Ele percebe a diferença sutil, que só se dá conta quem está ligado no outro, numa relação de alteridade e proximidade. Uma capacidade de ouvir, compreender e responder ao outro. A preocupação de Rute é com a atividade. Larissa olha com outras compreensões. Ela entende que algo que passa, que tem movimento e que se pode dar tchau é gente. O tema volta e agora André mostra compreensão do tempo, que extrapola dizer que o mês de março foi embora. Mesmo *dando tchau para o março* ele sabe que ele volta. Embora Larissa inaugure a ideia de que *o março foi para o lixo*, mais tarde essa compreensão é corroborada por Gabriela. Elas conversaram ou é forte a ideia de que o que já foi, o que é descartado, vai para o lixo? Mas André pensa diferente. Ele entende que o que já foi pode voltar. Assim como o que morre pode viver. A professora está falando uma coisa, Gabriela está falando outra e a proximidade de André percebe isso mais uma vez.

“Eu vou de moto taxi”

As crianças estão no pátio e André senta numa motoca. Ana Beatriz, que está atrás do banco diz: *amor, você pode vir me buscar, eu já fechei a loja.* Ela insiste: vem amor. Mas André não entra na brincadeira. Ela não desiste, vai até ele e senta na garupa da motoca e diz: *vamos, vamos embora.* André não reclama e vai levando Ana Beatriz na garupa. Logo depois Ana Beatriz desce e vai de novo abrir a loja. Chama André, mas ele não atende e então ela diz: *pode deixar, eu vou de mototaxi.*

Susana, que está de motoca, observa Ana Beatriz, e diz: *você fechou o trabalho? Toma a moto.*

E Ana Beatriz responde: *não, não, eu vou de mototaxi.* E vai procurar carona da moto do André que não se importa de agora ser apenas condutor (CCCP – 13.04.11)

Brincadeiras de trabalhar fora, abrir e fechar loja são as preferidas de Ana Beatriz. Sua personalidade marcante e decidida é sua estratégia para participar e fazer outras crianças participarem de suas brincadeiras, mas na maior parte das vezes brinca com Fernanda ou Carolina. Ana Beatriz tem sua amizade disputada entre as meninas e suas brincadeiras apresentam um papel para a mulher diferente da maioria das brincadeiras observadas entre as meninas, em especial quando estão no pátio. Ana Beatriz encarna o lugar da mulher que trabalha e que é independente.

A participação da criança nas rotinas culturais da família e na relação com as rotinas e interações com outros adultos, como acontece na creche, são o alimento para o que Corsaro (2011) chama de reprodução interpretativa. As crianças se apropriam de modo criativo das informações do mundo adulto e respondem a preocupações do seu próprio mundo tanto quanto *conhecimentos e práticas da infância são gradualmente transformados em conhecimentos e habilidades necessários para participar do mundo adulto* (p. 53). Ou seja, o que a criança sabe, antes de ser conhecimento para inserir-se no mundo adulto, são estratégias para compartilhar brincadeiras e produzir sua própria cultura de pares (Corsaro e Rizzo, 1988). Os conhecimentos e autonomia de Ana Beatriz a colocam num lugar privilegiado entre as próprias crianças. Tal como André, que é reconhecidamente alguém que sabe muitas coisas e por isso também assume o protagonismo de diversas ações entre as crianças. As crianças, nesse processo de apropriação das culturas dos adultos, usam seus conhecimentos para criar estratégias para inserir-se ou defender seu espaço interativo e para aprender a ser criança.

Susana sabe que se pedir autorização para brincar com Ana Beatriz corre o risco de receber um não, como acontece em outros momentos. Por vezes, Ana Beatriz diz que vai pensar. Susana usa uma *estratégia de acesso* (Corsaro, 2011) que ao mesmo tempo a insere na brincadeira com uma pergunta para em seguida oferecer a moto, já que André não se mobiliza. Mas Ana Beatriz diz ‘não’ com

categoria ao responder *eu vou de moto taxi*, dispensando a oferta, sem responder diretamente à pergunta de Susana. A saída de mestre de Ana Beatriz inclui transformar o *amor* em condutor de mototaxi. Por sua vez, André parece não se importar com as iniciativas de Ana Beatriz.

Como discutido anteriormente, a diferenciação social nas relações de pares das crianças evidencia-se principalmente pela separação por gênero (Corsaro, 2011). Tal qual para André, estar na instituição com meninos e meninas possibilita a Ana Beatriz vivenciar suas hipóteses sobre essas relações, colocando a figura da mulher longe dos estereótipos de dependência e dona de casa, como observado em outro momento em que as crianças estão voltando do refeitório para a sala:

Ana Beatriz dá a mão para Fernanda e diz: *você é minha namorada*
 André se incomoda e diz: *você é menina, não pode*. Ana Beatriz não atende e André procura a confirmação da Dora: *tia, ela não é menina*.
 Dora: (sem saber do que se trata): *é ela é menina*.
 André: (visivelmente incomodado): *viu, você é menina, não pode*.
 Ana Beatriz dá os ombros e prossegue de mãos dadas com Fernanda, ignorando o incômodo de André. (CCCP – 29.04.11)

Anteriormente no pátio André não se incomoda em ser motorista para Ana Beatriz, assumindo isso como possibilidade do ser menino (?), mas agora busca a autoridade do adulto para colocar Ana Beatriz no seu lugar de menina que não pode namorar outra menina. Esse evento acontece no corredor, lugar de passagem e deslocamento que à primeira vista não vai além da funcionalidade que lhe é dada pela própria rotina da creche (Debortoli, 2004). Entretanto, o diálogo de André e Ana Beatriz transforma essa funcionalidade, dando ao corredor um status de espaço-tempo de construção de subjetividades e confronto de suas concepções de gênero.

Muito além dos conteúdos trabalhados em sala ou dos estereótipos vivenciados nas relações com os adultos, as crianças que frequentam a creche estão em construção e envolvimento em seus mundos sociais, sendo significativo o papel ativo que assumem na construção de suas identidades de gênero.

“Olha, escuta a música”

As crianças estão no pátio. Chega Indiara com um fone de ouvido, com uma panelinha e uma colher. Olha para mim e diz, afastando o fone do ouvido: *escuta*,

oh, é música. Ela está movimentando o corpo no ritmo da música. Depois oferece presunto:
 Indiara: *quem quer presunto?*
 Pesquisadora: *eu quero.*
 Indiara: *não, você é grande.*
 Olha para mim, franze a testa e depois afasta de novo o fone do ouvido e repete com certeza: *olha, escuta a música.* (CCCP – 12.08.11)

Indiara está sempre de bom humor. É miúda e tem olhos ariscos, que observam tudo. Às vezes imita os amigos, com um jeito engraçado. Indiara, está numa brincadeira solitária, de ouvir música. O balanço do seu corpo não deixa dúvida de que está realmente ouvindo música. Como, se o fone de ouvido era apenas um brinquedo quebrado? Na sua imaginação (!) pode escutar a música que quiser, pois, o cérebro não apenas conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também *combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento* (Vigotski, 2009b p. 14). É isso que Indiara faz.

Eu sou grande, não posso comer presunto, mas posso escutar a música da sua imaginação. Na interrogação do olhar Indiara ressignifica esse *você é grande* e me olha como alguém que também pode ouvir sua música; traz suas vivências para, através da atividade criadora, elaborar um mundo que lhe é particular e que na interação com seus pares pode ser partilhado. Ao invés de *divertimento ocioso da mente*, Indiara experimenta a imaginação criadora, *uma função vital e necessária* para o seu processo de desenvolvimento (Vigotski, 2009b, p. 20).

Segundo Vigotski (2009b) a imaginação tem uma história extensa, pois é gestada a partir de percepções internas e externas que têm as experiências passadas como base; um processo de reelaboração a partir de dois movimentos distintos: dissociação e associação. A dissociação diz respeito à fragmentação de toda impressão deixada pelas experiências do sujeito. Algumas dessas impressões se destacam, outras são conservadas e outras simplesmente esquecemos. Subsequentemente, há um rompimento *com a relação natural segundo a qual foram percebidas* (p. 36) para reunir esses elementos em uma nova relação. Esse mecanismo está na *base do pensamento abstrato, da formação de conceitos* (p. 36). Ou seja, as impressões externas não chegam no cérebro como objetos arrumados em uma cesta, colocados por alguém, mas são processos dinâmicos: *movem-se, modificam-se, vivem e morrem* (p. 37). Os elementos dissociados e

modificados serão *associados* em formas variadas que se *encarnarão ou cristalizarão* em *imagens externas* (p. 37). Ou seja, a brincadeira de Indiará é o resultado de um complexo processo que incide qualitativamente sobre o seu desenvolvimento.

Já ressecou!

A liberdade que as crianças têm no horário do pátio amplia esse processo de imaginação que, quando estão sentadas às mesas com os bloquinhos e pinos, fica limitado pelo tempo controlado e pelo lugar institucionalizado. O tempo do pátio é curto. Normalmente pega as crianças desprevenidas, no meio de uma invenção. De modo geral, as crianças brincam no pátio em duplas, no máximo em pequenos grupos, quando estão subindo e descendo no brinquedo grande de madeira. Mas no pátio as crianças são livres para escolher do que e com o que brincar. O pátio é tempo de criação.

Andreia derrama os brinquedos que estão no saco preto no chão. Maria Eduarda pega a base de um teclado e fica olhando. Coloca debaixo do braço. [...]

Ana Beatriz chega com as folhas de acetato do circuito interno de teclado de computador que antes estava debaixo do seu braço. Não viu quando abriu e tirou. Resmunga algo para si mesma. Chega perto de mim com cara emburrada. Pergunto o que é e ela se encosta em mim, mas não fala nada. Elabora algo dentro da cabeça. Depois tenta soltar as folhas de acetato. Arruma uma ao lado da outra no banco. Continua falando algo consigo mesma. Junta tudo e depois separa. Fernanda e Sofia chegam: *moça, tem bala?*

Ana Beatriz: *tem, espera aí. Vai até a grade, pega a bala e entrega para as meninas.* Depois vai atrás da base do teclado. Quando volta, Fernanda está com as folhas. Ana Beatriz toma de volta e começa a arrumar as folhas em cima da base. Depois pega a base do teclado e diz: *vou levar essa mesa para lá.*

Fernanda e Sofia vão atrás. Ao chegar do outro lado do pátio, Ana Beatriz coloca a base no chão e diz para Fernanda: *toma conta aí.* Fernanda e Sofia ficam, sem discutir.

Vem para o banco onde estava e, dando uma volta, vai falando com alguém imaginário ao seu lado: *eu pedi para uma pessoa ficar olhando* (penso assim porque ela se volta para o lado, com quem conversa). De repente diz: *ih, já ressecou,* e volta para onde estão Fernanda e Sofia, que continuam tomando conta. Ana Beatriz chega e diz: *já ressecou, já ressecou.*

Ana Beatriz pega a base e volta para o banco e diz: *quem quer bolo de amendoim, olha aqui o bolo de amendoim.*

Fernanda e Sofia compram bolo de amendoim. Depois Ana Beatriz leva de novo a base para onde estava e deixa Sofia tomando conta.

Volta e fala com Fernanda: *eu vou lá ver se ela mexeu e bagunçou.*

Quando chega, Ana Beatriz diz alto para Fernanda: *já ressecou, já ressecou, o bolo de amendoim já ressecou.*

Ana Beatriz coloca de novo a base no banco e começa a ajeitar as folhas de acetato. Mas aí tudo acaba, porque é hora de voltar para a sala, é hora do banho. A estimuladora junta os brinquedos no saco e leva para a sala. (CCCP – 12.08.11)

Tanto o fone de ouvido de Indira quanto o teclado de Ana Beatriz eram peças quebradas. Lixo? Não para a imaginação criadora. O saco de brinquedos é escolha dos adultos. Alguém colocou esse teclado ali, descartado de algum usuário. Mas a criança é aquela que toma os produtos residuais e neles reconhece o rosto do mundo. O descartável do mundo adulto é material da imaginação. Ana Beatriz aniquila para construir. Vive a tensão dialética da ordem e da desordem. A incompletude de Indira e Ana Beatriz olha o fone quebrado e o teclado descartado como peças de uma nova relação que começou com suas experiências e que agora tem liberdade de mover a imaginação criadora encarnada nas brincadeiras. Base de teclado vira mesa; folhas de acetato, bolo de amendoim. Ana Beatriz mostra seu conhecimento empresarial e de gestão de negócios. Contrata e exige produção. Mas é hora do banho. A música cessa e a imaginação fica em suspenso até que o saco preto seja derramado no próximo pátio.

Ser pedagógico ou educacional envolve muito mais do que passar para o sistema educativo e trazer conteúdos escolares. Compromete a opção pela institucionalização da educação das crianças pequenas com o compromisso de *ampliar a experiência da criança* de modo que ela *tenha bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação* (Vigotski, 2009b, p. 23). Isso envolve profissionais preparados e espaços e tempos de qualidade. O município mostra condições salariais excelentes e uma equipe da secretaria que é responsável e comprometida. No entanto, os espaços e os tempos observados na creche evidenciam questões que envolvem a formação, a gestão e a ausência de escuta para as manifestações e produções das crianças, indicando que a institucionalização envolve questões das esferas macro e meso tanto quanto da esfera micro, que se revela no que acontece nos cotidianos das instituições

O capítulo a seguir traz a creche comunitária, sendo possível ao leitor estabelecer relações entre as duas creches. Comparações mais pontuais serão expostas nas considerações finais.

5.

“Incerteza, companheirismo e solidariedade” – A Creche Comunitária

Ao final do planejamento, a coordenadora pedagógica pede que cada um fale uma palavra que resuma o projeto para o ano de 2011. Nem todos falam. Dos que se expressam, fica o registro, nesta sequência: *esperança, comunidade, compartilhar, amizade, companheirismo, solidariedade, incerteza*. (CCCC – 02.02.11)

Antes fortemente centrada na liberação da mulher para o mercado de trabalho (Campos, 1979), a creche ganhou status educacional com a Constituição de 1988. Novos debates e críticas apontavam a necessidade de políticas de financiamento e delineamento de propostas, agregadas a estratégias de implementação que envolvessem questões curriculares e formação profissional (Jobim e Souza e Kramer, 1988; Kramer, 1991). A partir de então, a creche no Brasil teve avanços significativos, culminando com a sua inclusão nas políticas de financiamento voltadas para a educação.

Acompanhando essa história, como parte de um Centro Comunitário, a creche comunitária pesquisada foi inaugurada em 1981, oito anos antes da creche pública pesquisada. À época, a educação da infância fomentava debates mais intensos no cenário nacional e o discurso oficial incorporava as críticas sem, no entanto, oferecer propostas concretas (Abramovay e Kramer, 1991). Políticas se esboçavam inconstantes e serviam de pano de fundo para o surgimento de ações indiretas, como o projeto Casulo e o movimento de creches comunitárias, ambos fora de uma política consistente e responsável. A utilização de recursos da comunidade e o voluntarismo se misturavam com verbas públicas através de convênios, visando expansão rápida e barata, sem foco na qualidade (Zarpelan, 2011). Da marca assistencial à reivindicação pelo lugar educacional, tal como a creche pública, a creche comunitária é a história viva desse processo, com a diferença que, embora incluída no sistema educacional municipal, trabalha arduamente pela inclusão nos convênios e pela continuidade do trabalho, como se vê a seguir.

O Centro Comunitário atendeu a cem famílias em 2011. Uma instituição filantrópica, sustentada por doações locais e de entidades estrangeiras, bem como

convênios com a Secretaria de Assistência Social e Secretaria de Educação. Em 2010 o Centro Comunitário recebeu mensalmente R\$ 35,00 (trinta e cinco reais)⁷⁹ por família cadastrada⁸⁰, verba utilizada para pagar os salários dos profissionais, recebida com atrasos, problema que é recorrente no âmbito das creches comunitárias. Em 2011 houve atraso na entrega de documentos por parte da entidade mantenedora e o convênio não foi efetivado. Uma das entidades estrangeiras também cessou o envio de verbas e o Centro Comunitário viveu um ano de dificuldades financeiras, tendo que recorrer a doações de um grupo de pessoas chamado “Amigos do Centro Comunitário”. O número de professores foi reduzido. A professora de arte e educação, que trazia para as crianças o universo das artes cênicas, música e pinturas, não pôde continuar na creche. Essa realidade fez com que as festas e eventos fossem planejados levando em conta principalmente a necessidade de angariar fundos.

A creche não é mais um segmento excluído das políticas educacionais: tem caráter educacional, parte da educação básica. No entanto, para se manter, a creche comunitária está envolvida com o caráter assistencial exigido pela Secretaria de Assistência Social. A verba só é concedida porque famílias declaradas carentes estão cadastradas. Embora não seja via de correção da desigualdade, é o vínculo com a assistência que permite que a creche, que é educacional, sobreviva no seu projeto educativo, dando a chance às crianças de acessarem um bem que lhes é seu por direito constitucional.

Há também outro convênio mensal com a Secretaria de Assistência Social, com verba do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação⁸¹, para uso exclusivo de gêneros alimentícios, variando entre R\$ 200,00 (duzentos reais) e R\$ 300,00 (trezentos reais) por mês. A creche recebe quinzenalmente também doação

⁷⁹ Valor mensal que representa 6,86% do salário mínimo de R\$ 510,00 (quinhentos e dez reais), vigente em 2010. Ou um valor de R\$ 420,00/ano (quatrocentos e vinte reais), por criança, que significa 5,6% do estabelecido pelo CAQi em 2010 para uma educação de qualidade, que era de R\$7.480,00/ano (sete mil, quatrocentos e oitenta reais), fazendo dessa perspectiva um horizonte distante para essa creche. Essa questão foi apresentada no Capítulo 2.

⁸⁰ Com cem famílias cadastradas, o Centro Comunitário recebia, desse convênio, R\$ 3.500,00 (três mil e quinhentos reais por mês).

⁸¹ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação mantém o Programa Nacional de Alimentação Escolar. Para cada dia letivo o governo federal repassa para os municípios R\$ 1,00 (um real) por aluno matriculado nas creches públicas e filantrópicas que tenham respondido ao censo escolar. O repasse para o município é automático, com base no censo escolar do ano anterior ao atendimento, mas o mesmo não acontece para as creches filantrópicas que precisam ter participado do censo e solicitar o benefício.

do Banco Rede de Alimentos, vinculado ao SESC - Serviço Social do Comércio, e semanalmente doação de um hospital pertencente à entidade mantenedora, ambos em gêneros alimentícios. Quando necessário, a alimentação é complementada com a verba doada pelos Amigos do Centro Comunitário. No entanto, todos esses convênios e doações têm a *incerteza* como garantia.

A creche está situada em uma favela horizontal com influência do tráfico, tendo acesso para carros apenas por uma entrada controlada por um tronco de madeira atravessado na rua. Esse acesso não acontece sem olhares avaliativos, que acompanham até ao seu destino o movimento de quem entra pela primeira vez. A comunidade tem saneamento básico e as casas são de alvenaria. Mas a população é eminentemente pobre. A precariedade cultural e financeira, a presença do tráfico de drogas e os confrontos com a polícia fazem da vida na comunidade cenário que desafia o Centro Comunitário a trabalhar *com e a partir da utopia* (Kramer, 2003, p. 108). Não sendo a utopia necessariamente o que se deseja alcançar, mas o que nos move a caminhar.

O Centro Comunitário é formado por dois pavimentos com três espaços distintos, dois na parte de baixo: (1) à esquerda de quem entra, ao fundo de uma quadra, fica a secretaria, a biblioteca, a sala de artes e um espaço coberto, como uma varanda ampla; (2) à direita da quadra, aos fundos, há um salão amplo no qual se realizam reuniões de planejamento e com os responsáveis, uma cozinha e seis salas, nas quais funciona o Projeto Comunitário, atendendo a crianças maiores, adolescentes e suas famílias⁸². No andar de cima, fica a creche: cozinha, banheiro das crianças, banheiro para os funcionários, refeitório e três salas (a sala que atende às crianças de dois anos tem um banheiro para uso exclusivo das crianças). Até 2010 a creche não tinha refeitório. Uma turma de três anos deixou de ser atendida em 2011 para que a sala se transformasse em refeitório. Essa foi uma das exigências para o convênio com a prefeitura, que ainda não tinha sido efetivado em 2012.

A quadra é um espaço pouco usado pelas crianças por causa do sol forte quase o dia todo. Na varanda, dois brinquedos grandes de plástico ocupam o espaço de passagem e acesso à biblioteca e sala de artes. Posteriormente esse

⁸² O Projeto Comunitário visa o trabalho com as famílias e inclui: reforço escolar, informática, música, dança, biblioteca, estratégias para geração de renda, atendimento médico e estético.

espaço ganhou uma piscina de bolas, que não chegou a ser montada. Na lateral da quadra fica a rampa de acesso ao andar em que funciona a educação infantil. Mesmo com as dificuldades financeiras da creche, chama atenção o cuidado com o espaço físico. Como na creche pública, esses espaços não foram construídos levando em conta parâmetros de qualidade (Brasil, 2006a, 2006b, 2009d) para o atendimento da criança pequena. Esse é o difícil trânsito entre a decisão política e as ações políticas que estrategicamente deveriam garantir essa qualidade (Rua, 1991).

No que diz respeito aos profissionais, a creche está vinculada ao Centro Comunitário e, com exceção das professoras, os demais profissionais estão envolvidos com as duas esferas de atendimento. Diferente da creche pública, nesta não aparece a palavra *equipe* para designar a coordenação. O que se evidencia é uma gestão mais compartilhada, sem distinção hierarquizada entre a coordenação e os demais funcionários. São claras as funções, mas a gestão se dá pela participação de todos, o que parece resultar em maior comprometimento e envolvimento com as propostas.

A creche conta com quinze pessoas: uma coordenadora pedagógica, uma auxiliar de coordenação, uma auxiliar de secretaria, seis professoras, uma educadora auxiliar, duas cozinheiras, duas auxiliares de serviços gerais e uma assistente social. A coordenadora pedagógica é vinculada a uma irmandade religiosa e a auxiliar de coordenação é trabalho voluntário. Há também pessoas voluntárias que por vezes auxiliam no cotidiano da creche. Entre esses estão: a coordenadora geral do Centro Comunitário, um rapaz responsável pela biblioteca e uma jovem que trabalha com o reforço escolar. Quanto às professoras, quatro são cedidas pela prefeitura e duas contratadas.

Quadro 04 - Carga horária, remuneração e formação dos professores da creche comunitária

Professoras	Carga horária (semanal)	Remuneração	Formação
Contratadas (2)	30h	R\$ 800,00	Graduação e pós-graduação
Cedidas pela prefeitura (4)	22h30m	Pelo menos R\$ 2.000,00*	Graduação

Fonte: Caderno de Campo – Creche Comunitária / Creche

* Foi considerado o plano de cargos e salários da prefeitura.

As professoras cedidas por convênio com a Secretaria de Educação, têm carga horária de vinte e duas horas e trinta minutos semanais, divididas em quatro horas por dia, de segunda a sexta⁸³. Duas trabalham com as turmas de Creche e duas com as turmas de Pré-escolar. Em 2011, o convênio já acontecia a mais de dez anos, tendo que ser renovado anualmente. As quatro professoras têm graduação em pedagogia⁸⁴. O envolvimento e participação dessas professoras com as propostas da creche é visível:

Todo ano a gente fica assim ó [cruzando os dedos], mas esse ano eles deram o resultado em dezembro e eu passei um natal mais feliz. Porque era aquela tensão até saber o resultado. Eu gosto muito de trabalhar aqui. Aqui eu venho feliz. É melhor do que trabalhar no município. (Claudia / professora cedida pela prefeitura – CCCC 02.02.11)

Em algumas atividades realizadas aos sábados, as professoras cedidas pela Secretaria de Educação compareciam voluntariamente, o que não acontecia no contexto da creche pública⁸⁵. Durante a greve dos professores ligados à prefeitura, as professoras cedidas ao Centro Comunitário compareceram normalmente. A relação comunitária traz um sentido de doação que parece ser diferente da relação trabalhista com a prefeitura. Seria, na creche comunitária, a relação com o trabalho permeada por sentido transcendente? Buber (2009) identifica dois sentimentos que permeiam as relações cotidianas: *coletividade* e *comunidade*. Sobre comunidade o autor afirma ser:

o estar não-mais-um-ao-lado-do-outro, mas estar um-com-o-outro, de uma multidão de pessoas que, embora movimentem-se juntas em direção a um objetivo, experienciam em todo lugar um dirigir-se-um-ao-outro, um face-a-face dinâmico [...] a comunidade existe onde a comunidade acontece (p. 66).

Já a coletividade seria o *estar-um-ao-lado-do-outro*, sem necessariamente *estar-com-o-outro*. É visível o sentimento que permeia as relações na creche comunitária como aquele banhado pela *partilha*, *amizade* e *solidariedade* que se faz *um-com-o-outro*.

⁸³ A diferença entre a carga horária semanal e diária das professoras ligadas à prefeitura é referente a acordo sindical, como apresentado no capítulo anterior.

⁸⁴ Não há registro no caderno de campo que as professoras cedidas pela prefeitura tenham pós-graduação.

⁸⁵ Em um evento realizado num sábado pela Secretaria de Educação nenhuma professora esteve presente, pois não seria remunerado. Segundo a diretora da creche pública, a tentativa de negociar horas devidas pela greve dos professores da rede pública também não teve êxito. O evento teve apenas a presença das estimuladoras.

O sentido de doação toma outra dimensão em relação aos profissionais contratados: os salários dependem de doações e convênios; muitas vezes os atrasos superam noventa dias. As duas professoras contratadas, uma com graduação em pedagogia e outra com pós-graduação⁸⁶, trabalham seis horas e recebem R\$ 800,00 (oitocentos reais)⁸⁷. A educadora auxiliar e os demais funcionários trabalham oito horas e recebem um salário mínimo⁸⁸. Uma realidade complexa, tendo em vista as professoras da prefeitura que têm salários maiores e sem atrasos. No entanto, a creche não teria condições de atendimento sem a presença dessas quatro professoras. Esta é uma realidade que parece não ser conhecida pela Secretaria de Educação. De acordo com Deise Nunes (2000), a realidade das creches comunitárias envolve profissionais não-habilitados e mal remunerados. A presença de professoras com formação em pedagogia e pós-graduação é um diferencial nessa creche. A doação vem acompanhada de qualificação.

A creche atende oitenta crianças em quatro turmas. Em 2008 a creche atendeu a cento e quarenta e oito crianças em sete turmas. Essa redução de quase cinquenta por cento tem relação com questões financeiras e exigências da Secretaria de Educação para o convênio.

Tabela 08 - Número de crianças na Creche Comunitária por turma / 2011

Etapa/Turma	Creche 1	Creche 2	Pré 1	Pré 2	Total
Creche (integral)	16	19			35
Pré-escola (parcial)			20	25	45
Total					80

Fonte: Creche Comunitária/Caderno de Campo 2011

Obs: a nomenclatura é da própria creche

Como mostra a tabela 8, as turmas de creche funcionam em tempo integral, com uma professora por turno e as de pré-escola, em tempo parcial. Além de uma professora por turno, a turma Creche 1 tem a educadora auxiliar que trabalha nos dois turnos. A turma Creche 2 foi a escolhida para ser observada por ser o mesmo grupo de idade da Turma 31 da creche pública.

⁸⁶ Professora da turma observada. Fez pós-graduação dentro do projeto de formação citado no Capítulo 2.

⁸⁷ Um valor bem inferior ao da remuneração das professoras cedidas pela prefeitura.

⁸⁸ Salário mínimo vigente em 2011: R\$ 545,00 (quinhentos e quarenta e cinco reais).

Com exceção do Pré 2, as turmas funcionam com o máximo do seu atendimento, acompanhando o previsto pela legislação⁸⁹. A relação adulto criança, na média geral, é de 5.7 crianças por adulto. Em turma, com exceção da turma de dois anos (Creche I) que tem dois profissionais por turno, a relação é de um adulto para o número de crianças da turma. A legislação sustenta a relação de quinze crianças por professor para crianças de dois e três anos. Na proposta CAQi da Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁹⁰, a relação prevista é de treze crianças por adulto. Mesmo com o número reduzido, na prática isso pode representar o conflito entre dar atenção a uma criança em particular e atender ao grupo.

Até 2009 a matrícula era por sorteio. A partir de 2010 foi elaborada uma ficha de inscrição, com critérios: renda familiar, mãe trabalhando fora e vulnerabilidade social. Esses critérios são levados em conta para a matrícula, substituindo o sorteio, sendo o número de famílias com esse perfil sempre superior ao número de vagas. Segundo a coordenadora pedagógica, a filosofia da creche tem sido trabalhar com as famílias, dando prioridade para as de situação mais precária, tanto economicamente como em relação à vulnerabilidade social. O trabalho com as famílias é exigência do convênio com a Secretaria de Assistência Social, não interessando o que se faz no âmbito educacional. Já no convênio com a Secretaria de Educação, as exigências recaem sobre a proposta pedagógica, sem obrigatoriedade de trabalho específico com as famílias, na área da assistência.

Tendo em vista as informações presentes nas fichas das crianças, foi possível traçar o perfil da condição socioeconômica das famílias. No dia em que solicitei essas informações, a coordenadora pedagógica pegou um fichário cinza, tipo classificador. O fichário era mais do que papel.

Ao pegar o fichário que contém as fichas, a coordenadora pedagógica não o entregou logo para mim. Ela o abre com cuidado, passa a mão. Fecha novamente e me leva a uma sala e só então me entrega o fichário, não sem antes passar novamente a mão sobre ele... (CCCC – 14.03.11)

⁸⁹ Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (Brasil, 2009b, p. 13).

⁹⁰ Ver Capítulo 2.

Em outro momento, quando continuei a análise, diante de uma das fichas a coordenadora fez o mesmo movimento, depositando suavemente a mão sobre a ficha. Então, apresenta o João Vitor:

O João Vitor é a criança que tem maior necessidade na turma. A mãe dele tem vinte e um anos e cinco filhos. Dois não moram com ela. Quase todos os filhos têm problemas congênitos e o João Vitor parece ser o mais saudável. (CCCC – 24.03.11)

Na ficha, o complemento: a mãe não trabalha e o pai tem paradeiro desconhecido. As informações do fichário e a postura da coordenadora colocam as crianças como parte de uma proposta que leva em conta a relação de proximidade com as famílias. A coordenadora sabe onde mora cada criança, assim como sua situação familiar.

Os efeitos da creche sobre o desenvolvimento das crianças é reconhecido mundialmente (Bondioli e Mantovani, 1998, Brasil/Unicef, 2008). No entanto, a atuação no Centro Comunitário numa comunidade extremamente carente e exposta á violência urbana, representa contribuição ao desenvolvimento das crianças e ao direito social. A análise das fichas possibilitou a organização de várias informações que mostram a condição sócio econômica das famílias e escolaridade dos pais.

**Tabela 09 – Condição sócio econômica das famílias
Renda salarial / Turma Creche 2 – Creche Comunitária**

Renda salarial	Quantidade de famílias (20)
Menos que um salário	7
1 salário	7
1 salário e meio	2
2 salários	2
Não declararam	2
Total	20

Fonte: Ficha de matrícula – Creche Comunitária / 2011

As crianças pertencem a famílias de baixa renda. Do total de vinte famílias, quatorze vivem com um salário mínimo ou menos, com uma renda per capita que varia entre R\$ 30,00 (trinta reais) e R\$ 120,00 (cento e vinte reais). Isto coloca essas famílias em condição de *pobreza extrema*⁹¹.

⁹¹ Segundo pesquisa do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), em 2008 10,5% dos brasileiros viviam em condição de pobreza extrema (renda per capita de até um quarto do salário mínimo mensal). http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/100713_comunicado58.pdf

Em relação ao trabalho e profissão dos pais, as tabelas 10 e 11 mostram trabalhos sem ou pouca qualificação profissional, com a maioria das mães trabalhando fora.

Tabela 10 – Profissão do pai / Turma Creche 2 – Creche Comunitária

Profissão	Quantidade
Ajudante de bombeiro hidráulico	1
Ajudante de caminhão	1
Ajudante de eletricitista	1
Ajudante de mercado	1
Ajudante de pedreiro	1
Auxiliar de Serviços Gerais	1
Biscate	1
Lavador de carro	2
Pedreiro	1
Recebe benefício	1
Vigilante	1
Desempregado	2
Paradeiro desconhecido	3
Sem Informação	3
Total	20

Fonte: Fichas de matrícula – Creche Comunitária / 2011

As palavras *ajudante*, *auxiliar*, colocam a maioria dos pais numa condição profissional de pouca qualificação. Sete trabalham com carteira assinada. O paradeiro desconhecido e/ou a falta de informação, muitas vezes, significa que o pai é presidiário.

Tabela 11 – Profissão da mãe / Turma Creche 2 – Creche Comunitária

Profissão	Quantidade
Atendente	1
Auxiliar de serviços gerais Cabeleireira	2
Balconista	1
Biscate	2
Camelô	1
Confecção	1
Costureira	1
Diarista	1
Do lar	2
Doméstica	1
Panfletista	3
Reciclagem	1
Tomar conta de criança	1
Desempregada	1
Total	20

Fonte: Fichas de matrícula – Creche Comunitária / 2011

A mesma ausência de qualificação pode ser observada em relação ao trabalho das mães, sendo que apenas cinco trabalham com carteira assinada. As tabelas 10 e 11 mostram trabalhos que não exigem formação qualificada, o que pode resultar da baixa taxa de escolaridade dos pais.

Tabela 12 – Escolaridade dos pais / Turma Creche 2 – Creche Comunitária

Mãe/Pai	EFI	EF	EMI	EM	ES	Total
Mãe	15	2	3	0	0	20
Pai	3	2	2	0	0	7
Total	18	6	4	0	0	27

Fonte: Fichas de Matrícula Creche Comunitária

A tabela 12 mostra que nenhum responsável tem o ensino médio completo. Como as mães assinam como responsáveis, a maioria das fichas não contem todas as informações dos pais, como é o caso da escolaridade. Embora o número de pais com carteira assinada seja maior, não há diferença salarial significativa. Pesquisas apontam⁹² que, embora seja constatada diferença salarial entre homens e mulheres, a diferença salarial por nível de escolaridade é maior do que por sexo. Nas fichas não tinha indicação de cor, mas é evidente que a maioria é composta por crianças de cor preta e parda.

Segundo Kappel (2005), a renda familiar e a escolaridade dos pais afetam de forma substancial a escolaridade dos filhos. As chances das crianças de famílias com maior renda frequentarem a creche são 3,5 vezes maiores em relação as mais pobres, apontando para oportunidades desiguais. A autora sinaliza que a falta de continuidade das políticas públicas e o pouco investimento do governo na educação das crianças de 0 a 6 anos, agrava a situação da infância, perpetuando situações como esta da creche comunitária.

A adversidade se multiplica. Tanto em relação à subsistência e manutenção da própria creche quanto à realidade das famílias. Como apontado no início do capítulo, o que transparece é que a palavra *incerteza* indica a falta de garantia para esse funcionamento, enquanto *esperança*, *comunidade*, *partilha*, *amizade*, *companheirismo*, *solidariedade*, é o alimento que mantém a creche em condições adversas.

⁹² IBGE(2009). Diferença salarial por nível de escolaridade. http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1882&id_pagina=1

A municipalização da educação infantil, alterando a responsabilidade do atendimento das crianças de 0 a 3 anos da assistência para a educação teve consequências educacionais e administrativas que apontam para a emergência do novo e a permanência do velho, com situações ambíguas como as observadas na creche comunitária. Os conveniamentos, que pela lei ora são reconhecidos como estratégia, ora como políticas (Brasil, 2009e) perpetuam realidades que denunciam os limites do atendimento da educação infantil pública que não alcança todas as crianças que a esta têm direito.

5.1

“E depois esperar a mamãe, não é?” – A rotina

Francisca: *todo mundo esfregando bem os dentinhos para depois fazer xixi e descansar.*

Samuel: *e depois esperar a mamãe, não é?*

Ana Maria: *e aí a gente vai embora não é?*

Francisca: *é, e aí a gente vai embora.* (CCCC – 12.08.11)

A Turma Creche 2 tem doze meninos e oito meninas entre 3 e 4 anos (uma proporção inversa a da Turma 31, da creche pública). Destas, cinco entraram na creche em 2011 e quinze já estavam na em 2010, como Samuel e Ana Maria. A enunciação das crianças expressa que conhecem a rotina e, à tarde, depois de acordarem, outras coisas irão acontecer; sabem que a rotina é marcada por tempos de espera e atividades que se sucedem. Esperar a mãe e ir embora faz parte dessa rotina. Isso diz respeito a um pertencimento. A casa é lugar de morada; a creche, lugar de passagem. No entanto, como visto no capítulo anterior, as crianças em tempo integral passam mais tempo em vigília na creche do que em casa. Como sinalizado, o envolvimento com as famílias, seja nas práticas, nas propostas educativas ou mesmo na vida cotidiana da instituição, é crucial para o trabalho de qualidade (Bondioli e Mantovani, 1998). Samuel e Ana Maria apontam para esse caráter relacional quando trazem a família como referência para significar esse tempo institucional.

As Diretrizes (Brasil, 2009b) indicam como dever do Estado a responsabilidade de *compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias*. Isso implica, segundo a legislação, *a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e valorização de suas formas*

de organização. O diálogo e a escuta das famílias começa por ouvir as crianças. Tanto na creche pública quanto na creche comunitária em muitos momentos as crianças se ressentem da distância dos pais, como aconteceu com Igor, que chorou chamando pela mãe durante várias semanas. Além disso, o tempo todo as crianças fazem referência ao contexto familiar. Vários registros do caderno de campo mostram essa relação com a casa e a família:

Peter se levanta e vem para a mesa em que eu estou. Peter se volta para mim e pergunta: *onde você mora?*

Pesquisadora: *no Rio de Janeiro.*

Peter: *eu moro perto do valão... lá em casa tem passarinho. Tem uma feira também. Na feira tem comida. E você vai na feira? Minha mãe me levou e comprou comida... a minha mãe é Jaqueline. Minha mãe compra coisa. A outra gaiola do passarinho tá quebrada e a minha mãe vai comprar outra (CCCC – 18.08.11)*

O diálogo de Peter se estabelece a partir do seu contexto familiar. Mesmo levando em conta que as crianças me tomam como *aquela que anota o que observa*, Peter deseja que eu tenha conhecimento de sua vida fora da creche. Como já explicitado, seu lugar de pertencimento.

As crianças chegam as oito e saem às cinco horas. São nove horas por dia na instituição. A partir de 2010 os responsáveis passaram a deixar e pegar as crianças em sala. Segundo a coordenadora pedagógica,

antes as crianças eram deixadas no portão, agora os pais vão até às salas. No início, houve muita resistência das professoras, que sinalizavam a falta de limite dos pais. Hoje percebemos uma aproximação maior entre os pais e a creche. Uma constatação da melhora dessa relação é que aumentou a contribuição voluntária de material de limpeza solicitada às famílias. Alguns não podem dar. Aos poucos as próprias professoras se empenharam mais em trazer os pais para o diálogo. (CCCC – 14.03.11)

A contribuição voluntária, antes um desafio para a creche, aparece como resposta ao trabalho de cooperação. Esse contato diário das famílias com as professoras, seja na entrada ou na saída, estreita vínculos e é ao mesmo tempo mediador da relação entre a casa e a creche. A falta de limite tem a ver com o fato de alguns pais se demorarem, mas as próprias professoras, segundo palavras da coordenadora, têm reconhecido os benefícios dessa aproximação.

Estar na creche se torna confiável porque há aproximação e certeza de que alguém virá buscá-los. No evento que abre este tópico, a palavra da professora confirma a expectativa de Samuel e Ana Maria sobre *ir embora*. Aparentemente

simples, a frase, *é, a gente vai embora*, confirma a creche como lugar de passagem. A rotina é importante para que as crianças estabeleçam julgamento sobre o tempo. Nesse julgamento sobressai a compreensão de que a institucionalização é tempo de passagem. A origem é a família, a casa, o lugar ao qual se retorna. A distância diária é uma aventura. A perda do contato com a mãe por um dia pode parecer uma eternidade. Como a *criança que anda de carrossel* (Benjamim, 2000): *afastando-se da mãe... o carrossel se torna base insegura. E uma e outra vez emerge a mãe, a estaca multiplamente cravada, em torno da qual a criança que chega em terra enrosca a amarra de seu olhar* (p. 38, 39), as crianças anseiam pelo seu lugar seguro.

Também é visível a relação de confiança e cumplicidade entre as professoras e as crianças, tanto da manhã quanto da tarde, o que às vezes se caracteriza por um olhar:

A mãe de Samuel chega para deixá-lo e diz: *Tia Francisca, vê se o Samuel vai usar os óculos. Ele tem que usar. Em casa ele não que usar*. Na presença do menino ela diz: *Se ele não usar eu não venho buscar ele*. O semblante do menino é de visível tensão. Ele olha para Francisca que responde: *ele vai usar, não tem problema*. Em seguida Samuel entra e fica na sala tranquilo. (CCCC – 24.03.11)

Sem entrar na questão da autoridade dos pais sobre as ações das crianças, que muitas vezes é delegada aos professores (Motta, 2007), o que destaco é a troca do olhar de confiança entre Samuel e a professora. Nesse dia, talvez como resposta a essa cumplicidade, Samuel usou o óculos sem maiores problemas, pelo menos durante o período da manhã. Nesse mesmo dia a sensibilidade da professora identifica a pesquisadora com o menino, pelo uso dos óculos:

Sentados na roda, Francisca chama a atenção para o Samuel: *olha só Samuel, a Sílvia usa óculos que nem você*. Ele abaixa a cabeça para me olhar rapidamente, por cima dos óculos, com olhar verificador. (CCCC – 24.03.11)

Acolher a expectativa da mãe está ligada ao acolhimento que a professora faz do Samuel, assim como acolhê-lo passa pela sensibilidade de identificá-lo com um outro semelhante.

O quadro 5 mostra a organização da rotina. Tal como na creche pública, o quadro foi feito a partir das observações do campo. Com isso, pode não conter todas as propostas, mas é possível se ter noção da dinâmica dessa organização.

Quadro 05 - Rotina da creche comunitária

Tempo	Atividade	Local	Na mesa	No chão	No Colchonetete	Condução	OBS
08:00	Chegar à creche	Sala	Livre	Livre		Professora	Se a proposta ocorre na quadra, varanda, biblioteca ou sala de artes, o deslocamento implica descer a rampa. A colação acontece em algum momento da manhã, sendo suco ou biscoito.
08:15	Café da manhã *	Refeitório	Sim				
8:30	Trocar de roupa	Sala	Livre	Livre		Professora e crianças	
8:30 – 10:30 Atividades que variam	Roda de conversa	Sala		sim		Professora ou Professora e crianças	
	Roda de leitura	Sala		sim			
	Leitura individual	Sala	Livre	Livre			
	Brincar	Sala	Livre	Livre			
	Brincar *	Quadra					
	Brincar *	Varanda					
	Ler livros e ouvir histórias *	Biblioteca	Livre	Livre			
	Pintar e desenhar *	Sala de artes					
	Atividade dirigida/brincar**	Sala	Sim				
	Colação	Sala	Livre	Livre			
10:30	Banho *	Banheiro				Professora e crianças	Na hora do banho uma pessoa vem auxiliar.
11:00	Atividade dirigida ou brincar **	Sala	Sim/livre	livre			
	Lavar as mãos *	Banheiro					
11:30	Almoço *	Refeitório	Sim				
12:00	Escovar os dentes *	Banheiro					
12:15	Sono	Sala			Sim	Professora	O momento de sono envolve a arrumação antes e depois que é feita pelas professoras e crianças
13:45	Lanche *	Refeitório	Sim				
14:00 - Atividades que variam	Roda de conversa	Sala					
	Chamada	Sala					
	Atividade dirigida/Brincar **	Sala	Sim				
	Brincar	Sala	Livre	Livre		Professora e crianças	Suco com biscoito ou só suco
15:30	Trocar de roupa	Sala	Livre	Livre			
16:00	Lavar as mãos *						
16:15	Jantar *	Refeitório	Sim				
16:40	Aguardar a saída / saída	sala	Sim				

Fonte: Caderno de Campo – Creche comunitária

* Atividades que exigem deslocamento no próprio prédio ou para o andar de baixo, pela rampa.

** Atividade dirigida que acontece em pequenos grupos, enquanto as outras crianças brincam. Esse brincar, na parte da manhã é mais livre, com atividades que as próprias crianças escolhem: massinha, jogos de mesa, livros. Na parte da tarde, o brincar durante as atividades dirigidas acontece nas mesas, com uma proposta igual para todas as crianças, como brincar com massa de modelar.

Como se observa na análise do quadro 5, a rotina é mais aberta. Por serem apenas duas turmas para o banho, esse é um horário que também sofre variação.

Já os horários de alimentação e sono são cumpridos com maior rigor. Diferente do quadro 3, que mostra a rotina da creche pública, neste não há uma coluna para deslocamentos em fila e atividades com música, isto porque a movimentação das crianças é sempre feita de modo espontâneo e a música aparece como parte do acervo cultural ou para marcar momentos específicos, como a hora da história.

Diferente da creche pública, a creche comunitária não conta com auxiliares para a turma de três anos. De manhã, a turma está com Francisca, professora contratada pelo Centro Comunitário e à tarde com Sandra, professora cedida pela prefeitura. Na sala, em especial com a professora da manhã, várias atividades são protagonizadas pelas crianças, como brincadeiras e momentos de leitura. A organização da rotina expressa o que é ser criança nessa instituição. Tanto pela manhã quanto à tarde a roda de conversa e os tempos de brincar apontam para uma concepção de criança como *sujeito da enunciação* e como *aquela que brinca*. Brincam-se em todos os espaços: na sala, na quadra, na varanda. Foi possível observar que essa prática é mais presente no turno da manhã, do que no turno da tarde.

Ao chegar pela manhã, Samuel aproxima-se de Francisca e diz: Tia, eu quero massinha. Francisca se volta para a turma e diz: *tá bom, eu dou massinha para esperar o café.* (CCCC – 24.03.11)

As crianças estão saindo da sala de artes e ficam um tempo nos brinquedos. Francisca, a professora, explica: *Eles pediram para brincar só um pouquinho e eu deixei. Eles querem é brincar. É difícil passar por aqui...* (CCCC – 12.08.11)

Os tempos e os espaços do turno da manhã apontam para uma organização mais aberta e flexível: as crianças têm liberdade para interferir nessa organização de modo explícito, tanto no espaço quanto na sequência das atividades. Francisca tem escuta para Samuel e transforma sua solicitação individual em algo para todos. Também está atenta ao desejo do grupo e *brincar só um pouquinho* torna-se relevante. Com exceção do armário e da mesa da professora, essa relação torna a sala um espaço flexível que pode ser modificado tanto pelos adultos quanto pelas crianças. Nessa relação, Francisca vive a tensão entre cumprir a rotina e o que entende como pedagógico e abrir espaço para o que as crianças têm como prioridade:

Quando chego, estão dançando a música da festa julina. Sento e várias crianças vêm me abraçar. Renata explica que estão dançando para a festa. Ela diz: *você precisa vir com o cabelo assim* (e mostra no seu cabelo uma Maria Chiquinha). Depois completa: *a gente vai dançar para a mãe da gente ver.*

Francisca tem dificuldade de cativar a atenção das crianças para a dança. Alguns fazem os gestos, outros não. Enfim, ela diz: *podem brincar*. Não precisa dizer outra vez, como no ensaio. Depois se volta para mim (ou para si mesma?), com a entonação de quem sabe o que diz: *é, a motivação é outra, é brincar*. (CCCC – 14.07.11)

Renata sabe que está ensaiando para a festa, mas isso diz respeito a dançar para o outro ver. O ensaio tem relação com o tempo futuro e com o desejo do outro. Já o brincar insere a criança no tempo presente, com o seu próprio desejo. O discurso que parece ser para si mesma diz da tomada de consciência, pois *a expressão exterior, na maior parte dos casos, apenas prolonga e esclarece a orientação tomada pelo discurso interior, e as entonações que ele contém* (Bakhtin, 2002, p. 114). Francisca sabe que brincar é o que as crianças mais gostam de fazer na creche e sua escuta aos movimentos das crianças valoriza esse tempo. Ao propor atividades em pequenos grupos sempre libera a sala para o domínio das crianças com suas invenções.

A rotina situa as crianças dentro do tempo cronológico que implica um *antes* e um *depois*. Esse também é o tempo da prática pedagógica que assume o *antes* como o *não saber* e o *depois* como a conquista de *novo saber* ou *atitude*. O ensaio prepara para o futuro. No que diz respeito à rotina na creche, há tensão entre tempos distintos. O tempo que marca a rotina é sucessivo, é o *chrónos*. Ele é importante porque situa as crianças no tempo e no espaço. Mas não é nele que se vive. A vida acontece no tempo presente.

Kohan (2004a, 2004b), problematiza essas questões interrogando as relações que estabelecemos com a infância. Para pensar o que é a infância, o autor traz palavras do grego clássico para referir-se ao tempo: *chrónos* e *aión*. *Chrónos*: tempo sucessivo; soma do passado, presente e futuro. *Aión*: tempo intensivo da experiência humana; não sucessivo, singular. A infância vista como condição da experiência humana, e a experiência como aquilo que interrompe a história, onde habita o devir, é, ainda segundo Kohan, tempo *aiónico*. Deixa de ser uma questão cronológica para inserir-se no reino das possibilidades. O tempo institucional soma passado, presente e futuro, é *chrónos*. Nesse tempo sucessivo as crianças inserem o reino das possibilidades, criando singularidades e (re)inventando o cotidiano institucional. A motivação das crianças é que o brincar é o reino das possibilidades, do desejo. No brincar as crianças vivem a intensidade do tempo

presente, não aspiram *imitar nada, modelar nada, mas interromper o que está dado e propiciar novos inícios* (Kohan, 2004b, p. 8).

No turno da tarde, os momentos de brincadeira em sala também acontecem e as atividades em pequenos grupos são mescladas com propostas mais controladas pela professora.

[Sandra traz uma sereia desenhada para ser pintada pelas crianças. Ela fica com três crianças em uma das mesas e distribui massa de modelar verde para as outras crianças que estão em duas outras mesas] As crianças querem ir para o cantinho da casa da boneca que está montada no chão e Sandra diz que ainda não. Isso acontece mais de uma vez. Agora, após terminar a sereia Sandra libera esse espaço e todos correm para lá, pegam brinquedos e objetos e novas brincadeiras são iniciadas. (CCCC – 18.08.11)

A sala é ampla e clara, com janelas longe da altura das crianças. A falta de janelas amplas e na altura das crianças nas salas na educação infantil é comum na maioria das instituições, mesmo sendo este um fator que interfere na qualidade dos espaços (Brasil, 2006b). No turno da manhã as atividades acontecem alternando-se entre as mesas e o chão; apenas as atividades em pequenos são feitas nas mesas. No turno da tarde as crianças passam mais tempo sentadas às mesas ou nas cadeiras. Mais perceptível no turno da manhã, mas também presente no turno da tarde, está a partilha da condução das atividades com as crianças. Especialmente nos momentos de brincadeira, as crianças têm liberdade de arrumar a sala do seu jeito, com cantos inusitados. A creche produz uma cultura própria que reconhece a criança como sujeito de alteridade.

Essa troca e liberdade se estende aos momentos da rotina, como a hora do sono. A hora do sono é o momento em que Francisca vai embora e Sandra chega. Francisca sempre coloca os lençóis sobre os colchonetes e as crianças escolhem o lugar. Alguns têm seu próprio lençol. Outros utilizam lençol da creche. Dormir, embora seja algo para todos e no mesmo horário, reserva espaço para individualidades e trocas, como observado em um desses momentos:

Mateus ainda não dormiu. Estava brincando de avião com seu chinelo e passa a brincar com o alicate da calça de Juliana que está deitada ao seu lado. São letras. Sem palavras, Juliana vê o movimento do amigo e faz um gesto de quem pega as letras para comer, no que é seguida por Mateus. Começam a comer e a rir baixinho. No colchonete ao lado Alan brinca com o próprio corpo: levanta o bumbum e dá pequenos saltos. Peter ainda acordado olha para o teto, absorto com ele mesmo. Mateus e Juliana passam a conversar baixinho e a se cobrir com o lençol. Alan agora brinca com as mãos. Ele mexe as mãos como quem enrola algo e fala também. Não dá para escutar o que ele diz. Assim como Peter, ele também está consigo mesmo, mas como se estivesse pensando alto. Peter

também resiste ao sono, só que quieto, sem interagir. A maioria das crianças já dormiu. (CCCC – 12.08.11)

Diferente da creche pública, na qual as crianças são colocadas para dormir pelos adultos, dormir aqui, embora esteja na rotina como algo devido, acontece com prazer e respeito ao tempo de cada um. Normalmente Francisca coloca uma música suave. Nesse dia, em especial, Francisca precisa sair mais cedo e as crianças ficam inquietas, mas ao fim, todas dormem. A hora de acordar, treze e trinta, é marcada pelo relógio. Quem já acordou, permanece deitado. Aos poucos vão levantando e se instaura ajuda mútua para dobras de lençol e transporte de colchonetes. Antes e depois da hora do sono as crianças ajudam a pegar os colchonetes que estão em outra sala. Fazem isso espontaneamente. Quando acordam, dobram os lençóis, ajudando-se uns aos outros:

Alan está sentado à mesa, mas ainda não dobrou o lençol, embora já tenha levado o colchonete. Mateus avisa para Sandra: *tia, o Alan não dobrou o lençol.*

Sandra: *Alan, dobra o lençol.*

Alan vai dobrar e Mateus imediatamente vai ajudar. Parece que era isso que ele queria. Cada um pega uma extremidade do lençol para dobrar. Mateus aponta para o nome de Alan escrito no lençol e diz: *olha aqui a tua letra.*

Alan: *cadê?*

Mateus: *aqui, ó,* apontando para o nome do Alan.

Alan acena com a cabeça, concordando com a fala de Mateus. O lençol é azul, estampado de flores rosa e azuis. Entre o vai e vem para encontrar as pontas, Mateus aponta para as flores rosa e diz: *são iguais, aqui, ó, são iguais.* Alan faz o mesmo com as azuis. Mateus e Alan balançam o lençol para o alto e depois ficam olhando ele abaixar. Finalmente, entre risos e descobertas, o lençol ganha as dimensões para ser guardado no armário. Essas ajudas acontecem de forma espontânea. (CCCC – 18.08.11)

Estar na instituição não significa que as coisas devam ser feitas institucionalmente. Inventar a brincadeira de dobrar lençol exigiu o respeito da professora ao movimento dos meninos. No entanto, há mais aqui. A denúncia de Mateus é *astúcia* que faz da dobra do lençol espaço de brincar, tempo de invenção. Não está fundada em uma tarefa, mas na *decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião* (Certeau, 1994, p. 47). Embora o *chrónos* marque a hora de dormir e de acordar, o prazer e o respeito ao tempo de cada um faz desse tempo reino de possibilidades

Segundo Corsaro (2011), fazer coisas juntos é o valor central da cultura de pares. O que ao olhar do adulto é o cumprimento de uma exigência da rotina, para Mateus e Alan traz forte satisfação emocional. É algo fora do controle da professora; a perspectiva utilitária, do aprender algo, está ausente. Mateus se

ocupa de manter a interação e estreitar laços com Alan e experimentar o trabalho em cooperação, essencial para a vida em sociedade. A liberdade para fazer é também a liberdade para ser. Assim, os momentos da rotina, quando vividos com liberdade abrem-se para a cultura de pares, com ações explícitas das crianças:

Nicollas, que está na mesa ao lado de Thiago, chama o amigo e mostra a colher, com uma expressão de quem está com um trunfo nas mãos. Eu não entendo, à princípio. Mas depois, Thiago responde mostrando o cabo azul marinho da sua colher, como se fosse um privilégio ter recebido esse talher. Thiago: *olha, eu tenho esse*. Mateus olha para sua colher que é toda de inox e diz: *a minha é igual a da Luana*. Luana olha a sua e confirma acenando a cabeça. Thiago completa: *mas os pratos são iguais*. Os pratos são de plástico verde. E tudo parece ficar a bom termo. (CCCC – 12.08.11)

A variação das cores provavelmente resulta da limitação da creche em ter talheres idênticos para todos. Mas, o provável limite torna-se jogo de aproximações entre as crianças. Elas não escolhem o talher, o que torna o jogo ainda mais interessante, pois têm a sorte como mediadora. Para Nicollas, mostrar o cabo azul marinho da colher tem o sentido de controle de um privilégio e ao mesmo tempo gera significado partilhado, firmando sua amizade com Thiago. Mateus, que anteriormente busca aproximação com Alan na dobra do lençol, agora se associa a Luana. Thiago ressignifica as diferenças ao mostrar que entre eles há também igualdade. As crianças aprendem a reconhecer e aceitar a diferença e Thiago afirma a igualdade apaziguadora. Uma aprendizagem para a vida: aprender a conviver com as diferenças implica afirmar a igualdade. Talheres e pratos, embora não sendo reconhecidamente artefato material das culturas infantis (Corsaro, 2011), são agregados à cultura material desse grupo de crianças ao serem significados como objetos de pertença.

A vida na instituição pode ser vivida como algo prazeroso, como parece ser o momento das refeições, seja pela partilha seja pelo próprio significado do ato de comer. Para as crianças, a motivação para se alimentarem passa pelo prazer:

Renata: *você vai ver, o macarrão é muito gostoso. Se você ficar aí, você não vai comer. Hum, o macarrão é muito gostoso* (parece querer me convencer a comer o macarrão). (CCCC – 08.04.11)

Elias chega perto de mim e fala: *você não gosta de comida?*

Pesquisadora: *gosto, mas eu vou comer depois*. (CCCC – 12.08.11)

No intervalo entre a saída da Francisca e a chegada de Sandra, a jovem que trabalha com o reforço escolar fica com as crianças. Ela ajeita os lençóis sobre os colchonetes e diz para que as crianças façam silêncio. Ela fala: *dorme para quando acordar tomar suco gostoso*. Renata: *é de abacaxi*. Auxiliar: *não sei, vamos ver. Dorme primeiro*. (CCCC – 12.08.11)

Nos três momentos acima a relação com a comida diz respeito a algo que deve ser comido porque é bom. Observando e sendo observada por Renata sou questionada por não estar comendo. Normalmente as professoras sentam e comem junto com as crianças. Por isso é estranho um adulto ali sem estar partilhando as refeições. A tentativa de convencimento vem por identificação da *comida como algo bom*. É a mesma ideia de Mateus que entende o *não gostar de comida* como a razão para não se comer. O suco, que pode ser de abacaxi, traz a antecipação do gosto bom.

A rotina necessária à vida na creche faz da educação institucionalizada campo fértil para o surgimento da cultura de pares. Mas para isso faz-se necessário que as crianças tenham liberdade de interagir e produzir sentidos outros para esses momentos. Apesar dos adultos darem liberdade, as observações mostram que as miudezas infantis que explodem uma infância rica de significados ficam à margem da vida pedagógica.

Nesse contexto, não foram tão explícitas as questões de gênero, sem disputas entre as crianças. Ser menino ou ser menina esteve relacionado a situações mais sutis, como os meninos, ao serem liberados para brincar se apropriarem dos carrinhos e as meninas optarem pelas panelinhas e bonecas. Ou ainda, nos pertences que traziam de casa, havia batom nas mochilas das meninas e bonecos de Ben10 na mochila dos meninos. Isso fica ainda mais evidente em um momento em que a professora da tarde faz a ‘chamadinha’:

Sandra: *nós vamos mais uma vez aprender a colocar o nome na chamadinha. Vocês estão vendo que tem a Mônica e o Cebolinha. Um de cada lado.* Sandra para um pouco. Parece querer indicar que tem o lado das meninas e dos meninos. Então pergunta: *quem aqui é igual à Mônica?* Meninos e meninas levantam as mãos. Sandra olha para mim. As crianças também ficam olhando, esperando o desdobramento. Sandra continua: *gente, presta atenção, presta bem atenção: quem aqui é igual ao Cebolinha.* O chamado de Sandra faz com que as crianças não levantem as mãos imediatamente, mas fiquem se olhando.

Mateus (com o olhar iluminado) responde: *o Alan, o Alan é igual ao Cebolinha.*

Sandra (contente porque alguém entendeu): *muito bem, muito bem, Mateus, e por que ele é igual ao Cebolinha?*

Mateus: *porque ele está de camisa verde!*

Sandra ri: *é Mateus ele está com a camisa da mesma cor. Mas é só por isso?*

Mais uma vez as crianças ficam na expectativa...

Sandra: *Alan, porque você é igual ao Cebolinha e não a Mônica?*

Mateus responde como quem diz o óbvio: *porque ele é menino.* (CCCC – 24.08.13)

As crianças inicialmente não tomam o gênero como referência concreta para estabelecer a diferença entre meninos e meninas. Todos podem ser iguais à Mônica ou ao Cebolinha. Há mais para se identificar do que apenas o gênero e a cor da camisa. A entonação e a expressão de Mateus demonstram uma descoberta: Alan e o Cebolinha estão de camisa verde. Ser menino ou menina não é segredo, e as possíveis diferenças se diluem no estereótipo marcado pelos personagens das histórias em quadrinhos.

A questão da religiosidade fecha este tópico. Apesar de ser uma creche confessional, a relação com a religião não aparece na rotina de modo explícito em rituais ou propostas. Apenas em uma das refeições observadas na hora do almoço a professora inicia com uma pequena oração:

Francisca avisa que farão a oração e as crianças colocam as mãos juntas e fazem a oração: *Ao Senhor agradecemos a comida que comeremos.* (CCCC – 08.04.11)

A professora não precisa solicitar que as crianças coloquem as mãos juntas. Não parece algo obrigatório e a oração é feita por todos. A professora senta e almoça junto com as crianças, sendo a oração algo para si também. Além da oração de gratidão pelo alimento, a relação com a religião aparece no momento do planejamento no início do ano e na comemoração da Páscoa.

Ao programarem uma festa para comemorar o carnaval, uma das professoras diz: *não pode ser na quaresma, porque a gente não pode pular carnaval na quaresma, tem que ser em outra data.* E a data é alterada por conta disso. Por outro lado, não se considera que alguma criança não possa, também por motivos religiosos, participar de uma festa de carnaval, na mesma medida que a Páscoa cristã se naturaliza como uma festa de todos.

Chego à creche na hora da celebração da Páscoa. Todas as turmas estão juntas no salão térreo, sentados por turmas. Ao fundo uma mesa com um bolo de chocolate e lembranças para as crianças. Estão todos sentados no chão. No meio das crianças há uma mesa com pão e copinhos com suco de uva. Estão cobertos. Todos, adultos e crianças parecem agitados. [...] a coordenadora pedagógica chama Leninha, uma das cozinheiras, para falar sobre o significado do pão e do vinho. Ela vai à frente do grupo e fala sobre o pão ser o corpo de Cristo e o vinho (suco) ser o sangue de Cristo. A coordenadora pedagógica pergunta para as crianças se entenderam. Um menino da turma de pré-escola responde: *Jesus ressuscitou, quando ele morreu, Jesus ressuscitou.* As crianças recebem o pão e o suco, mas estão agitadas. Começam a correr. Samuel, que também corre, chega perto de mim e eu pergunto (na intenção de saber como ele compreende o que está acontecendo hoje aqui): *e aí Samuel, o que vocês estão fazendo hoje aqui na creche? O que está acontecendo?*

Samuel: *as crianças estão correndo e eu estou correndo também*. Diz isso com um tom de obviedade e segue correndo. (CCCC – 20.04.11)

Aqui, o cântico religioso aparece numa comemoração religiosa. No entanto, mesmo a creche sendo confessional, ao assumir o caráter filantrópico e comunitário, não teria compromisso com todas as crianças e suas diferenças, inclusive a religiosa? Que sentido tem para as crianças participarem de um rito cristão, mas que talvez não se relacione com a sua cultura familiar? Na ficha de matrícula não consta informação sobre religião, mas em conversa com a coordenadora pedagógica, fica evidente o conhecimento de crianças com famílias de diferentes religiões: católicos e evangélicos (a maioria), espíritas e do candomblé.

O que é conhecido e aceito pelos adultos faz o mesmo sentido para as crianças? É perceptível o valor religioso dado a esse momento, mas a atividade também está relacionada a uma data comemorativa, modo muitas vezes naturalizado de organizar o currículo na educação infantil, sem ser questionado o seu significado para as crianças (Maia, 2011). Isso gera tensão entre o que é convencional, do currículo, e o sentido real que se deseja dar, representado pela mesa posta com pães e suco de uva. Mesmo sendo uma comemoração de conteúdo religioso, por não ser algo comum a todos e ligado com a vida, perde o sentido transcendente (Geertz. 1989). O menino que responde à pergunta da coordenadora pedagógica talvez tenha essa resposta mais pela sua cultura familiar do que pelo que acontece no momento, tendo em vista que a maioria das crianças está interessada em correr e brincar, como Samuel.

A educação institucionalizada diz respeito ao encontro e respeito às diferenças, ficando o desafio da escolaridade com liberdade, de modo a assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (Kramer, 2003). Isto se torna possível quando as crianças são acolhidas e respeitadas como sujeitos sociais que têm uma cultura e uma história.

5.2

“Mas será mesmo que não pode dar folhinha?” – A validação da prática

Quando o que está em questão é o que caracteriza a prática pedagógica na creche, o trabalho com os conteúdos é o que sobressai:

[comentando o passeio ao zoológico como culminância da semana da crianças]:
tem que ser uma culminância, tem que ter o pedagógico, o projeto, o construtivismo, tudo isso aí. Se for só por lazer, para se divertir não é escola não.
 (Claudia / professora cedida pela prefeitura – CCCC – 02.02.11)

O comentário da professora diz respeito à necessidade de fazer do passeio ao zoológico na semana da criança algo pedagógico, enquanto conteúdo controlado pelo adulto, para ser caracterizado como escolar. A professora determina o que deve ser aprendido e o que deve ser enfatizado em cada atividade. Este aspecto pode ser analisado com base em Sacristán (2005, p. 138), para quem a escola foi uma *invenção cultural* caracterizada por ser *um meio institucional regulado pelos adultos* visando *desenvolver a atividades dos alunos*. O autor entende que essa escola não foi concebida para a criança pequena, acontecendo com frequência que a escolarização da infância entra em conflito com a imagem de criança que hoje concebemos a partir dos estudos da infância, como apontado no capítulo 1. Prevalece o modelo escolar como espaço fechado, controlado pelos adultos, com a tarefa de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar. Esse modelo acaba sendo a referência para a prática identificada como pedagógica pelas professoras na creche. Essa concepção aparece no contexto observado, tanto com Francisca, professora contratada pela creche no turno da manhã, quanto com Sandra, professora cedida pela prefeitura no turno da tarde.

No primeiro dia em que entro na sala da turma Creche 2 para observação, Francisca manifesta desejo de ter acesso ao que será produzido com a pesquisa. Mostra mudanças na sala, como a altura dos murais e questiona as mesas estarem muito coladas às paredes, para que o meio da sala fique livre: *as crianças esbarram no que está exposto no mural e toda hora tem que consertar*. De certo modo está aprendendo a lidar com os murais numa altura acessível às crianças. Poucas coisas estiveram expostas nos murais durante o período de observação. Na creche ou na pré-escola, as imagens permitem muitas leituras e os murais pedagógicos explicitam tensões, contradições e positivities presentes na

proposta pedagógica (Nunes, Corsino e Kramer, 2009). O desconforto da professora pode ter relação com a ausência de propostas para os murais da sala, mas também pelo desconhecimento do potencial pedagógico das imagens (Pasolini, 1990).

Assim como na creche pública, a presença da pesquisadora cria a expectativa de que algo diferente pode ser dito e de que a prática pode ser validada. Essa validação diz respeito aos murais, às ações que a professora entende como pedagógicas. No entanto, se levarmos em consideração que o que é educacional envolve o conhecimento de si, do mundo e do outro, esse pedagógico vai além do que a própria professora se dá conta,

Diferente da preocupação de Francisca, que olha para os murais e organização da sala como aquilo que se destaca na sua prática, o que chama atenção na observação é a relação de proximidade, mediando conflitos e deixando com as crianças as soluções, o que dá leveza ao cotidiano:

Francisca está na mesa passando contact nos nomes da chamada. Enquanto interage com os movimentos das crianças.

Samuel cai e ela diz: *ih, Samuel, acidente de trabalho*. Samuel, acolhido pelo comentário da professora, levanta e continua a brincar.

Nicollas e Mateus estão brincando com uma bola de encher. Quando jogam para cima correm para ver quem vai pegar. Nesse jogo, Nicollas empurra Mateus e Mateus reclama: *não empurra*, empurrando o amigo também.

Nicollas: *foi sem querer*.

Francisca (com certo humor da voz): *Nicollas, eu sei, foi sem querer querendo*.

Nicollas suspende a sobrancelha e expressa um sorriso maroto de quem reconhece a frase, volta para o Mateus e os dois continuam a brincadeira. (CCCC – 15.06.11)

Francisca libera a turma para brincar enquanto passa contact nos nomes da chamada. É um tempo de brincadeira em sala e Francisca está atenta, sem interferir diretamente. A resposta de Francisca para Nicollas tanto acolhe o menino quanto ao amigo empurrado. O *eu sei, foi sem querer querendo* diz a Mateus que ela sabe que Nicollas empurrou primeiro, e também dá a Nicollas a chance de refazer sua postura e continuar a brincar. O olhar maroto mostra que Nicollas compreendeu o sentido das palavras de Francisca; frase conhecida das crianças por ser repetida pelo Chaves, personagem de uma série de TV mexicana, quando faz coisas por querer, mas em seguida se desculpa. A atenção de Francisca para as crianças sustenta-as em suas interações e ações. Ou seja, *podemos continuar brincando porque alguém está cuidando de nós*. A enunciação da

professora reordena aquilo que está posto tornando-se elo que reconstrói a cena entre o antes e o depois. A mediação permite que Samuel, Nicollas e Mateus percebam algo que está fora da cena, tornado visível pelo olhar atento de Francisca, possibilitando continuar a brincadeira.

Levando em consideração que o ser humano se constitui na relação com o outro (Vigotski, 2000), a mediação da professora dá oportunidade para que as crianças ressignifiquem as suas ações, fazendo do cotidiano da creche lugar de conhecimento do mundo, mas também apreensão de si. Como vimos, o que é vivido no nível social será, mais tarde, vivido no nível individual. Está em jogo mais do que resolver uma situação específica do cotidiano e sim mediar a constituição da própria consciência das crianças a partir da relação positiva com o seu meio. Essa mediação se estende à organização do espaço como observado num dos momentos de brincadeira em sala:

Luana sai da 'casinha' e diz: *eu vou ser um bicho.*

Thiago (interessado de imediato): *você vai ser um cavalo?*

Luana olha e balança a cabeça negativamente. Thiago insiste: *então o que é?*

Luana: *vaca.*

Thiago deixa os carrinhos e vai arrumar o canto ao lado da casinha para ser a casa da vaca. No canto, está a mesa com o som. Tem também uma tomada sem proteção. Nicollas também vem, e diz: *eu vou ser o cavalo.* Os dois ficam arrumando o canto. Renata resolve entrar na 'casinha' ao lado para brincar e empurra a caixa que Thiago arrumou para ser a casa da vaca. Renata puxa a caixa de volta e Thiago reclama: *não puxa, aqui é a casa da vaca.*

Renata: *cadê a tua vaca?*

Thiago (apontando para Luana): *está ali.*

Renata (achando engraçado): *ela é a tua vaca?*

Francisca (achando graça também) *Luana, você é que é a vaca?*

Luana: *eu sou.*

Thiago chama Luana: *vem vaca, vem vaca.*

Luana vai engatinhando até onde está Thiago. Thiago: *toma, toma leite. Come capim, aqui.* Dá capim para Nicollas também. Thiago explica para as meninas da casinha ao lado: *aqui é a fazenda, a fazenda dos bichos.*

[...]

Na casa da vaca, as crianças se aproximam da tomada que está exposta e Francisca diz: *gente, isso não vai dar certo, não dá para brincar aí. Vai brincar em outro lugar.*

Sem relutar, Thiago, Luana e Nicollas saem e a brincadeira se desfaz. Francisca percebe e vai até o canto, ajeita duas caixas escondendo a tomada, tira o aparelho de som e depois fala: *Thiago, pode voltar, eu já arrumei.*

Eles voltam e continuam a brincadeira da fazenda. (CCCC – 14.07.11)

Brincadeiras de bichos são comuns nessa turma. Luana sabe que Thiago é extremamente interessado em bichos e pode ter tido a intenção de captar a atenção do amigo. Normalmente a brincadeira é de cavalo, mas Luana decide ser uma vaca. A nova brincadeira exige a arrumação do espaço. Nesse momento a sala é

das crianças e a liberdade diversifica o espaço em imaginações. A importância da imaginação criadora apresentada no capítulo anterior reforça o *faz de conta* como fundante de desenvolvimento. Nesse momento a imaginação amplia a cena e os personagens surgem agregando sentido ao canto inerte.

A brincadeira precisa do apoio do espaço que se transforma em ambiente pela imaginação: um canto, um papelão e uma mesa como limite são suporte para o impensado. A sala como espaço flexível (Gandini, 1999) cria condições para que relacionamentos se estabeleçam, pois o *espaço habitado e vivido é um espaço de limites transformáveis por quem o habita* (Guimarães, 2006b, p. 71). O espaço não é algo vazio. Ele é sempre construído, modificado, (re)significado pelas relações dos sujeitos entre si ou do sujeito consigo mesmo (Lima, 1989). É o que Thiago faz ao aceitar o convite de Luana. Com liberdade apropria-se da sala, criando um novo ambiente confirmando *que os objectos, pessoas, situações e acontecimentos não têm significado senão quanto ele é construído e partilhado socialmente na interacção* (Ferreira, 2004, p. 183).

Há submissão mútua entre Thiago e Luana. Esta por escolher um papel que com certeza capturaria a atenção de Thiago, como de fato aconteceu, e ele por aceitar o convite. Se, em alguns momentos as crianças ressignificam a ordem adulta, nesses momentos são elas mesmas que decidem sobre suas iniciativas e ações. Isto explicita uma ordem social instituinte das crianças que aparece de forma privilegiada nos contextos institucionais, favorecendo a ação coletiva (Ferreira, 2004), como é o caso da creche. Segundo Ferreira (2004) nos encontros que acontecem nos *espaços-tempos das crianças* há muito mais do que podemos imaginar:

é privilegiadamente nestes momentos que se tem oportunidade de relevar a expressão da variabilidade e das desigualdades nos processos participativos de cooperação e reciprocidade e a centralidade que aí assumem a propriedade, alianças, estatutos e poder, as normas sociais, a afirmação de acordos e a sua quebra, a discussão, os conflitos, as disputas e a acção estratégica (p. 186).

Sobre estas questões voltaremos mais adiante. Agora, observemos a ação da professora. A casa da vaca era o estreito entre o papelão e a mesa. A reação de Francisca está relacionada à perspectiva do adulto responsável que vê o perigo ao qual as crianças estão expostas por se aproximarem da tomada. Seu desejo é proteger as crianças. Mas a brincadeira se desfaz. Não era essa a intenção. O

incômodo e a percepção da professora são imediatos e consequentes. Ela arruma o canto e a fazenda retoma seu rumo. Função primordial do professor que trabalha com as crianças pequenas, criar condições para que as crianças produzam sentido, se opõe a práticas apoiadas na repetição de padrões já existentes. Como afirma Guimarães (2006a, p. 69),

é necessário levar em conta o diálogo com a expressividade das crianças, o incentivo às suas capacidades de criar cenas, narrativas (com vários suportes), invenção de situações, soluções inusitadas para as questões que emergem no coletivo, permitindo-lhes prosseguir, testar suas hipóteses, experimentar formas novas de relação, sustentar o que constroem.

A postura de Francisca, neste e em outros momentos, valoriza a expressão das crianças, além de respeitar o que elas estão produzindo por si mesmas. Essa liberdade aparece na roda de conversa no início do dia e também na relação com os livros de literatura.

Após beberem água, Francisca diz que vai pegar os livros. As crianças sentam às mesas e aguardam os livros. Francisca coloca vários livros em cima de cada mesa e diz: *cada um pega um e depois troca*. Samuel pega a história da “Pequena toupeira que queria saber quem tinha feito coco na cabeça dela” e começa a folhear. Ele diz: *eu vou ler*. Vai folheando o livro e repetindo a fala: *Aí a toupeira perguntou para a pomba: pomba, foi você que fez coco na minha cabeça*. Samuel para um pouco, olha para o coco da pomba e responde, como se estivesse conversando com a toupeira: *não, não foi ela*. Assim ele vai folheando e repetindo a mesma fala para todos os personagens, como se estivesse lendo e ao mesmo tempo conversando com a toupeira. (CCCC – 24.03.11)

Assim como Samuel, outros meninos e meninas também mostram intimidade com os textos. As crianças sentam à mesa naturalmente, indicando que esse é um movimento conhecido por elas. Não há livros disponíveis para as crianças na sala. Essa relação, embora com liberdade, está vinculada ao controle da professora que oferece os livros. Em pelo menos três momentos diferentes Francisca sentou com as crianças em roda no chão para ler histórias. No entanto, ao falar da sua prática, a preocupação de Francisca é com aquilo que aproxima esse cotidiano do padrão escolar, como se estivesse aí a validação da prática pedagógica:

Tem essa coisa dos trabalhos. Quando eu estava na especialização os trabalhos de Xerox ficaram proibidos. Era bem assim um cartaz de “procurados”. Mas depois que a gente volta para a prática a gente vê que não é bem assim. Tem sua função, tem seu valor. Por exemplo, quando as crianças estão colando, elas treinam a coordenação motora, aí eu acho que tem seu valor. Será mesmo que não pode dar folhinha? Depois, um tanto reflexiva, ela pergunta,

mas mais para si mesma: *porque a gente estuda uma porção de coisas, aprende o que é certo, mas quando chega na prática a gente volta a fazer aquilo que sempre fez? É como se fosse difícil de colocar em prática tudo aquilo...* (CCCC – 24.03.11)

Francisca expõe o maior desafio da formação docente que é gerar ou desencadear mudanças na prática. A relação entre teoria e prática que *provoca mudanças* se faz tomando as práticas concretas feitas nas creches e pré-escolas como ponto de partida para a formação (Kramer, 1998). Mas a formação é contínua. Ela exige reflexão diária sobre a prática (Freire, 1983). Francisca está diante de possibilidades para sua prática e o movimento reflexivo a faz avançar como autora da sua própria prática. Sua prática está banhada por uma história que coloca o pedagógico como aquilo que lida com conteúdos sobre os quais o professor tem o controle. Esse conteúdo, mesmo na creche, tem caráter preparatório, encerrado nele mesmo, como visto no capítulo anterior. Francisca não se dá conta de como a sua prática coloca em evidência o seu lugar mediador e a valorização da expressividade das crianças, o que, segundo seu depoimento, é consequência do seu encontro com a teoria no curso de pós-graduação. Ela é confrontada pela sua própria história como educadora que usava as folhas xerocadas como base do trabalho pedagógico. O estudo trouxe novos referenciais que autorizam a arrumação do canto para que a brincadeira continue.

Num dos dias as crianças estão brincando e Francisca está na mesa com Samuel, fazendo trabalho com tinta amarela.

Francisca pinta a mão de Samuel de marrom e este carimba a mão na folha. Depois a outra mão de amarelo, carimba também. Samuel se volta para mim e diz: *é uma fogueira*. Francisca confirma: *é uma fogueira*. Mas na sua entonação e olhar há um 'quê' de constrangimento. (CCCC – 15.06.11)

Samuel parece feliz com sua produção. O tom de constrangimento talvez evidencie que Francisca sabe que a proposta limita a criatividade das crianças. Nesse momento não há imaginação nem criação, pois tudo já vem pensado. A relação com a festa junina, uma manifestação cultural, não se dá pela experiência, mas pela reprodução da fogueira que terá a mesma imagem final para todas as crianças ou, como visto, numa dança para mostrar para os pais. Essa prática se distancia da riqueza de que se revestem as experiências das crianças nos espaços-tempos de brincadeira e das interações nos momentos da rotina, como a posse dos talheres.

No período da tarde o pedagógico também é identificado como aquilo que é do controle da professora. Sandra também se mostra receptiva à presença da pesquisadora. No primeiro dia em que vou à tarde, as crianças estão reunidas em roda, sentadas nas cadeiras em meia lua.

Sandra: *gente, isso aqui é um sapo?*

Crianças: *ééééé...*

Sandra: *e que cor é o sapo?*

Alan: *o sapo é verde. As crianças querem pegar o sapo.*

Sandra: *espera aí que eu vou passar o sapo para cada um pegar um pouquinho.*

As crianças vão pegando o sapo, mas não pode brincar, é só passar.

Uma das crianças começa a cantar “o sapo não lava o pé”. A partir desse momento (o sapo está com Alan) todos passam a cheirar o pé do sapo. Enquanto cantam e ‘veem’ o sapo, Sandra vai repetindo: *tudo isso é folclore*. (CCCC – 18.08.11)

Ao cheirar o pé do sapo, as próprias crianças reinventam o *pegar um pouquinho* dando um sentido que lhes é particular. Diferente da informação que a professora deseja passar, a ação das crianças diz respeito à aproveitar a ocasião. O que parece ter ligação com o discurso *tudo isso é folclore*, na realidade articula um prazer infantil que está relacionado ao instante. É o paradoxo da prática pedagógica que visa *reproduzir a informação independente das circunstâncias, na tentativa de guardar algo*, mas possibilita às crianças, *sem sair do lugar que lhes impõe uma lei, instaurar pluralidade e criatividade* (Certeau, 1994, p. 48, 93).

Em seguida a professora pede para as crianças levarem as cadeiras de volta às mesas.

Cada um que não está na mesa da sereia ganha uma porção de massa de modelar verde. Sandra chama cada um para fazer algo na sereia.

Sandra: *Samuel, agora vem você*: Samuel vai e Sandra orienta: *pinta o rabo da sereia. De azul, assim ó, com o lápis deitado*.

Terminam de pintar e Sandra diz: *agora falta o cabelo*. Sandra pega barbante, cola e diz para Renata colar o cabelo e vai conduzindo a mão da menina para que fique certo. [...]

A sereia é finalizada com duas conchinhas fazendo a vez do sutiã... Sandra libera a turma para brincar e sai para buscar um café. A sereia fica no chão, sem receber atenção das crianças. (CCCC – 18.08.11)

Três crianças ficam com ela em uma das mesas enquanto nas outras mesas o restante da turma está com massa de modelar verde. Na mesa, com a professora, as crianças se revezam completando o desenho da sereia. É claro o desejo da professora de envolver as crianças numa produção que foge ao caráter estereotipado das folhinhas xerocadas. A proposta é construir algo em cooperação,

mas a produção da sereia não deixa espaço para invenções. A imaginação está nas mesas com a massa de modelar:

Alan estica a massa de modelar e diz: *olha, estou fazendo linguiça*. Depois pega um pedaço e faz uma bola: *olha, eu fiz uma linguiça e uma cebola. Agora eu vou fritar*. Para um instante. *Hum, só falta uma colherzinha...* Olha a linguiça como quem busca uma solução para o impasse, depois divide a linguiça no meio e de uma das partes faz uma colher: *olha, eu fiz a colher*. Depois se ocupa de fritar a linguiça, fazendo movimento com a colher de quem mexe o óleo, para fritar. Depois diz: *agora eu vou fazer cebola de linguiça*. Envolve a cebola com a linguiça e depois me mostra: *viu?* (CCCC – 18.08.11)

Alan traz experiências anteriores para sua produção. A ausência de um enredo prévio cria a tensão e o que surge é o novo. A situação move o pensamento e a imaginação criadora busca na memória a solução inventiva: *uma colher*. A invenção está na liberdade de Alan em criar seu próprio enredo.

A saída para o impasse, tanto de Francisca quanto de Sandra, seria fazer do pedagógico não transmissão de conteúdos estabelecidos previamente, mas experiência com o conhecimento científico e com a cultura. A prática pedagógica como experiência abarca o cotidiano como espaço no qual crianças e adultos se reconhecem como sujeitos da história e da cultura, mudando a visão de que o pedagógico é algo apenas instrucional, que visa ensinar conteúdos. Isto será verdadeiro se no lugar de ambiguidades e paradoxos, assumirmos que as práticas são contraditórias e ambivalentes (Kramer, 2003), que *razão, cognição, ciência*, podem caminhar junto com *sentimento, paixão, afetos*; que o *produto* não exclui o *processo* e vice versa; que *dever, obrigatoriedade, hábito* não excluem *gosto, prazer, fruição* (Jobim e Souza e Kramer, 1996, p. 7).

O que as professoras veriam se assumissem todo o cotidiano como pedagógico? Se entendessem que crianças e professoras são sujeitos da história tanto quanto sujeitos na história (Jobim e Souza e Kramer, 1996)? O que produzem as crianças nesse lugar institucional que lhes é outorgado por direito, mas que ao mesmo tempo divide, fragmenta e procura reter o outro à distância ao valorizar mais o produto do que o processo? O que se descobre quando olhamos para as crianças sem lhes dar um *lugar próprio* e valorizamos suas *decisões, atos e maneiras de aproveitar a ocasião* (Certeau, 1994)? O que Francisca e Sandra proporcionam com suas mediações e escolhas sem mesmo se dar conta?

5.3

“Eu estou nadando, procurando um pneu gigante no fundo do mar” - A creche como espaço de brincadeira e descoberta de si, do outro e do mundo

A frase deste tópico é o registro da aventura de Samuel. Em vários dias em que chego à creche pela manhã, as crianças estão brincando livremente na sala. Nesse dia, para a singular imaginação de Samuel, a sala é um grande mar no qual ele se aventura. Vários grupos estão espalhados em diversas brincadeiras, mas o mar é tão grande que cabe a incursão solitária atrás de um pneu gigante. E foi assim em muitos outros momentos, tanto de brincadeira como relacionados à própria rotina, momentos de significados partilhados abertos à construção de uma cultura própria das crianças.

Fazendo amigos

Nos momentos em que passam juntas, as crianças se ocupam da difícil tarefa de fazer e manter laços de amizade (Corsaro, 2011). As redes de amizades contribuem para o processo de reprodução cultural no grupo de pares, *porque é com outras crianças que se brinca, conversa, trocam ideias, se constrói e se expande a sua cultura* (Ferreira, 2004, p. 194). As ações comuns pelas quais as crianças constroem as brincadeiras estabelece uma estreita relação entre amizade e brincar (Borba, 2005).

Pesquisando as culturas da infância nos espaços-tempos do brincar, Borba (2005), apresenta uma intrincada rede de relações entre as crianças de quatro e cinco anos no que diz respeito a fazer amigos. Para a autora, *a ameaça de rompimento dos laços de amizade em diferentes situações interativas serve para as crianças refletirem sobre as exigências do grupo e sobre o que caracteriza o papel de um amigo* (p. 155). Com isso, é preciso desenvolver competências estratégicas para fazer e manter amigos.

Mateus e Elias estão numa mesa. Nicollas chega para sentar e Elias diz para Mateus, apontando para a outra mesa: *Vamos para lá.*

Nicollas se volta para Francisca e diz: *tia eles foram para lá.*

Francisca: *tu quer sentar lá?*

Nicollas: *quero.*

Francisca: *vai lá. Elias, ele pode sentar aí também.*

Nicollas vai para a mesa em que estão Mateus e Elias, meio desconfiado. Quando Nicollas chega, Elias passa a mão por cima do ombro de Mateus e pergunta: *você é meu amigo?*

Mateus está fazendo uma cobra com a massinha e Nicollas diz: *eu também sei fazer cobra*. Pega um pouco de massa de modelar e faz uma cobra. Mateus e Elias param e ficam olhando. Nesse momento, Mateus parece dividido entre atender Elias que diz para ele não ficar com Nicollas e continuar fazendo massinha com ele. Mas a estratégia de Nicollas dá certo e os três acabam fazendo cobras com a massinha. (CCCC – 24.03.11)

Ao chegar à mesa, Nicollas invade o espaço interativo de Elias e Mateus. Elias investe na relação com Mateus e seu convite para mudar de lugar diz respeito à *proteção do seu espaço interativo*. Quando começam a formar a cultura de pares, as crianças encaram o desafio de permanecerem nessa relação. Nesse processo, Corsaro (2011) identifica, por um lado, a *fragilidade da interação de pares*, com várias possibilidades de interrupção e, por outro, *o desejo infantil de preservar o controle sobre as atividades compartilhadas* (p. 161). Nesse momento Elias e Nicollas disputam a atenção de Mateus. Nicollas quer começar uma interação e Elias garantir para si a atenção de Mateus. É sobre amizade que estamos falando.

O que parece egoísmo de Elias pode ser entendido como seu esforço de continuar compartilhando o que já começara. Elias sabe da fragilidade do seu laço com Mateus e deseja preservá-lo e marca esse lugar com uma dúvida explícita: *você é meu amigo?* A presença de Nicollas soa como ameaça a esse investimento. Nicollas recorre a uma *estratégia de acesso*: a aliança com a professora. Ele entende que esta não é suficiente e apela para a sutileza; não usa a autoridade da professora como estratégia de acesso, precisa de algo mais contundente. Por uma vez, Nicollas sabe o que está acontecendo: seu objetivo é iniciar o compartilhamento, enquanto o de Elias é mantê-lo. Nicollas, autorizado pela professora, não utiliza esse poder para chegar aos amigos. Observa o que está acontecendo, descobre o tema da brincadeira e começa a fazer a cobra com a massinha, conectando-se à ação de Mateus. Este percebe que é o alvo da disputa e fica dividido entre os dois amigos. A sutileza de Nicollas instaura novo compartilhamento e dá a Elias a chance de mostrar que a sua questão não era exatamente impedir a entrada de Nicollas, mas ser excluído da convivência. A sutileza vence e os três passam a brincar juntos. Essa tensão entre acatar a autoridade da professora na participação e dar o rumo que eles mesmos tentam é algo que acontece com frequência:

Renata resolve entrar na 'casinha' para brincar e empurra a caixa que Thiago arrumou para ser a casa da vaca.

Renata: *posso brincar?*

Isabella, puxando a caixa: *não, você não pode não.*

Francisca: *que é isso, Isabella, deixa ela brincar.*

Isabella: *está bom, mas eu sou a mãe e tu é a filha.*

Tudo certo. Renata puxa a caixa de volta. (CCCC – 14.07.11)

Mais uma vez, o que está em pauta não é rejeição ao amigo, mas proteção do espaço interativo e controle do poder (Corsaro, 2009, 2011). Isabella não quer perder a posição de controle da brincadeira, pois ela é a mãe. Renata é a maior entre as meninas e sua entrada ameaça esse lugar conquistado por Isabella, pois numa hierarquia de altura o papel de mãe seria dado à Renata. O que as crianças demonstram é que elas mesmas querem controlar as relações na cultura de pares e deixam isso claro com os encaminhamentos que dão ao poder exercido pela professora. Nicollas e Isabella demonstram o desejo de conquistar autonomia em relação às regras e autoridade de Francisca, obtendo eles mesmos o controle sobre suas vidas, evidenciando que o que está em jogo é muito mais.

Segundo Corsaro, (2011, p. 164) *as habilidades de acesso que as crianças desenvolvem nesse ambiente de vários grupos são precursores claros para habilidades adultas utilizadas em ambientes semelhantes.* Isso coloca o ambiente de liberdade para brincar na creche como importante para as crianças. Enquanto negociam quem pode e quem não pode brincar, quem está no grupo, quem sai ou entra, as crianças estão em contato com as suas *identidades sociais em desenvolvimento* (p. 165). E isso só é possível num ambiente coletivo. Não diz respeito apenas ao desenvolvimento cognitivo ou reflexões individuais. Sem a interação, sem o grupo, não há a atividade compartilhada, com todas as suas sutilezas e habilidades. Estar na creche favorece esse processo. Na relação com os adultos as crianças adquirem o conhecimento social, mas é na cultura de pares que elas ampliam e asseguram esse conhecimento. Isso mostra por que é fundamental considerar a perspectiva infantil no processo de institucionalização. Além disso, se levamos em conta a premissa de que o que somos é fruto de nossas interações, as brincadeiras das crianças possibilitam a construção de subjetividades. Mais do que se preparar para o mundo adulto, as crianças se apropriam dos saberes desse universo para instaurarem o seu próprio mundo e aprender a ser criança. Sem

ignorar os processos de reprodução cultural e social que asseguram os significados partilhados entre as crianças, Ferreira (2004, p. 182) assume que,

os encontros rotinizados das crianças são contextos privilegiados de socialização da sua cultura entre pares que lhes possibilitam uma experiência de criança entre crianças e lhes permitem ultrapassar a lassidez do conjunto pela sua integração numa vida social de grupo, crescentemente normalizada e normativizada.

Trabalho árduo

As rotinas da cultura de pares mostram que as crianças trabalham arduamente para estabelecer jogos compartilhados, envolvendo complexas estratégias de acesso, sendo a presença mediadora do adulto atento fator que agrega força aos seus investimentos. Nesse processo, as crianças investem um tempo significativo:

Samuel sobe numa cadeira e tenta pegar um brinquedo em cima do armário.

Francisca: *Samuel, o que você quer? Já sei, o seu brinquedo.* (é um brinquedo eletrônico, com teclas que fazem barulho. Como uma pequena maleta, o brinquedo abre. Dentro parece um computador). Francisca pega o brinquedo em cima do armário e dá para Samuel. Imediatamente se forma uma roda em volta de Samuel. Mateus e Alan querem o brinquedo. Samuel não quer dar. Sobe na cadeira e coloca de volta em cima do armário. Mateus e Alan observam. Samuel pega de volta, mas não dá para ninguém.

Mateus chora. Francisca, tentando dissuadir Mateus: *por que você está chorando, esse brinquedo está quebrado, está sem pilha.*

Diferente de Mateus, Alan pede para Francisca um pato de pelúcia, que parece ser dele, pois também está em cima do armário. Depois vai negociar com Samuel: *eu tenho esse (referindo-se ao pato) você me dá esse e eu te dou o meu.*

Mateus também está em volta e fica angustiado quando vê que Samuel dá o brinquedo em troca do pato. O pato não se torna objeto de disputa. Alan brinca com o brinquedo, mas logo deixa para Mateus. Samuel, então, pega o brinquedo de volta e coloca em cima do armário.

Alan vê e diz: *eu vou pegar o pato.*

Samuel prefere o pato e o brinquedo volta para a mão de Mateus. Luana se interessa pelo brinquedo e vai pedir para Samuel. Ele diz não, segurando o pato com firmeza. Como se soubesse que não tem a posse real do pato. Alan olha para ver a decisão de Samuel. Luana faz um beijo e cruza os braços. Thiago chega perto e diz: *não fica triste, não fica triste.*

Com o consolo, Luana vai brincar de outra coisa.

[tempos depois o brinquedo está em cima da mesa...]

Mateus pega um secador rosa e faz de arma. Francisca, atenta, diz: *Mateus, isso não, isso é para secar cabelo.* Samuel, ainda com o pato na mão, vê Mateus com o secador e, diante da palavra da Francisca, pede que o amigo seque o seu cabelo.

Samuel: *seca o meu cabelo?*

Mateus: *está bom, senta aí.*

Samuel senta na cadeira e Mateus seca o seu cabelo. Nesse momento Mateus se volta para Samuel, que ainda tem a posse do pato e pede para brincar com o brinquedo que fora disputado antes e Samuel autoriza. (CCCC – 08.07.11)

O brinquedo de Samuel é um objeto que lhe confere poder e ele sabe disso, pois ao pegar o brinquedo não começa a brincar logo, mas espera o assédio dos amigos para poder dizer não e garantir seu domínio. Estamos diante de uma disputa de poder e controle. A obtenção do controle é importante na cultura de pares e as crianças não medem esforços para se envolver nessa empreitada (Corsaro, 2011).

Francisca não interfere diretamente, mas tenta convencer Mateus a desistir da disputa. Alan, assim como Nicollas anteriormente, traz a sutileza, utilizando a mesma estratégia de Samuel para anular seu poder sobre o brinquedo. É clara a intenção de Alan. Mas não quer o brinquedo para si, quer atender o desejo de Mateus, assumindo o controle da troca de brinquedos. Samuel mostra que deseja garantir e estabelecer elos de amizade, pois acolhe a oferta de Alan. O pato é a garantia dessa relação, a qual Samuel guarda com firmeza; enquanto mantém o pato junto a si, garante sua ligação com Alan. No entanto, não concorda com o encaminhamento de Alan e retoma o brinquedo. Alan exerce seu poder, garantindo que o brinquedo volte para as mãos de Mateus. Não dá para ter tudo e Samuel prefere o pato, ou melhor, assegurar sua relação com Alan.

O consolo de Thiago para o choro de Luana evita que Alan tenha que interferir novamente. Finalmente Mateus chega em Samuel por outra estratégia e o brinquedo é seu por autorização do dono. Ao solicitar que Mateus seque o seu cabelo, Samuel mostra que a possibilidade de fazer laços, de ser amigo, é mais importante que a posse do brinquedo. Essas interações proporcionam, acima de que qualquer coisa, aquele conhecimento de si e do outro, objetivado no currículo como produção de sentido.

Se o controle do conflito estivesse nas mãos da professora a complexa negociação não teria lugar nessa hora, o que confere que *em grupos em que as crianças têm mais oportunidades de acalmar seus próprios conflitos, ocorrem complexos acordos de negociação* (Corsaro, 2011, p. 185). E mais, essa complexa relação que aparece na cultura de pares, negociando e resolvendo conflitos, autoriza as crianças a resolverem seus próprios problemas sem que seja necessária a intervenção direta do adulto.

Segundo Ferreira (2004), posse, alianças, estatutos e poder, normas sociais, afirmação de acordos e sua quebra, discussão, conflitos, disputas e ação

estratégica assumem centralidade na cultura de pares. Formando *laços comunitários e legitimando um mesmo 'nós' perante a ordem institucional adulta*, as crianças alimentam e fortalecem esse *nós* através do *interreconhecimento e ramificações de solidariedades e alianças interpessoais* (Ferreira, 2004, p. 197). Seguindo a perspectiva da autora, o evento acima está no centro daquilo que realmente importa para as crianças, pois imprime às ações sociais das crianças um conjunto de regras implícitas que constroem a cultura de pares, sustentando a cultura das crianças.

“Ela puxou, eu vi, é de briga”

Os momentos de brincadeira mostram também que a organização e coordenação do jogo de fantasia implica a tensão entre as regras da vida real e a invenção de regras para a brincadeira em si.

Luana pega uma bolsinha de pano e Ana Maria pega dela. Luana chora, mas logo pega outra bolsa e busca Ana Maria para brincar. As duas entram numa discussão acirrada, uma discussão entre duas mães. Ana Maria diz que tem que chamar o pai para buscar o filho na creche e as duas ficam por um bom tempo nesse bate-boca. Pela rapidez com que instauram o diálogo, parece que continuam alguma brincadeira anterior. Uma tenta convencer a outra de algo. De vez em quando Ana Maria me olha. Vê que eu estou olhando e continua a discussão. Parece controlar a minha reação. Num determinado momento me olha com olhar maroto de quem diz que é só brincadeira.

Renata e Susana estão sentadas com massinha e panelinhas, fazendo comida.

Numa certa altura Renata e Susana disputam uma frigideira. As duas choram.

Luana e Ana Maria são captadas pela cena:

Luana: *elas tão brigando* (balançando a mão, como quem mostra a situação)

Maria Eduarda: *não estão não*.

Luana; *eu vi ela (Renata) puxando a panela*. (continua a balançar a mão, e inclinando a cabeça como quem diz que tem a razão)

Maria Eduarda: *elas estão brincando* (também balançando a mão e a cabeça como quem quer convencer a amiga)

Luana: *não, eu vi elas puxando a panelinha*, (Luana fala prolongando as palavras e balançando a cabeça e as mãos, ainda entendendo que tem razão)

Maria Eduarda: *não*, (prolongando o não como quem quer convencer a amiga), *é brincadeira*.

Luana: *não, é de briga mesmo, ela puxou, é de briga*. (CCCC – 18.08.11)

Luana e Ana Maria brincam de “mães que precisam buscar os filhos na creche”. Ana Maria tenta convencer Luana de que precisa falar com o pai e ficam nessa discussão acirrada que parece começar do nada. Por isso entendo que continuam uma brincadeira anterior. Esta cena é incomum nos registros de observação por trazer a relação casa-escola para o universo do ‘faz-de-conta’, o

que é recorrente nas brincadeiras das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola (Ferreira, 2006).

Considerando a brincadeira como espaço de reelaboração criativa de impressões vivenciadas de modo a produzir emancipação restrições situacionais que o meio lhes impõe (Vigotski, 2000, 2009b), e que as crianças estão, através desse universo do faz de conta, construindo uma realidade nova que responde aos seus anseios e aspirações, o que parece é que as crianças na creche ainda não incorporaram a institucionalização como algo que precisa ser ressignificado, compreendido na brincadeira. Será que ainda não se percebem institucionalizadas e por isso esse processo não é ainda objeto de reflexão?

O jogo de papéis, comum nessa turma, envolve expressão de poder, sendo fundamental para o desenvolvimento social e emocional das crianças (Corsaro, 2009). Parece que a discussão entre Luana e Ana Maria tem como objetivo determinar quem está com a razão. O olhar maroto de Ana Maria avisa de que é *só* faz de conta. A ação das meninas na situação imaginária está regulada pelo significado que elas dão aos seus papéis de mãe (Vigotski, 2000). O conflito imaginado se diferencia do conflito vivido por Renata e Susana, que disputam a frigideira. Luana e Ana Maria vivem o conflito e ao mesmo tempo se distanciam dele, podendo exercer juízo sobre o seu próprio comportamento, caracterizado pelo olhar maroto. Um jogo de papéis que ajuda a ressignificar as relações familiares e também avaliar uma briga real. Elas estão num complexo movimento de separar significado e ação.

Embora Luana e Ana Maria estejam em discussão acirrada, a disputa entre Renata e Susana extrapola esse lugar imaginário. Ainda como mães no jogo de faz de conta, elas se deparam com uma situação real. Ações aparentemente semelhantes tomam significados diferentes quando se tornam parte do mundo real e do mundo imaginado. Uma briga é de faz de conta, a outra é real. Mas tal é a semelhança que diferenciá-las se torna mote de discussão, assim como determinar quem continua com a razão. A dúvida talvez passe pelo fato de a criança não se comportar *de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência*, o que produz *subordinação da ação ao significado*. Na vida, no entanto, não é assim, pois nesta, *a ação domina o significado*

(Vigotski, 2000, p132). Por isso, mesmo sem se dar conta que é isto que estão fazendo, tentam identificar se a ação de Renata e Susana está subordinada ao significado ou se é ao contrário. Com isso, conclui Vigotski (2000, p. 135): *a ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas, – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar*. Ana Maria e Luana, por um lado, são livres para determinar suas próprias ações, mas ao mesmo tempo se submetem às regras dos papéis que exercem. O mesmo não acontece com Renata e Susana que brigam de verdade pela panelinha. Ao brincar, criam uma relação nova no campo do significado, ou seja, *entre situações no pensamento e situações reais* (Vigotski, 2000, p. 137).

As crianças estão, o tempo todo, participando e integrando duas culturas: a cultura dos adultos, que apresenta às crianças as rotinas culturais, e a cultura das crianças, que é a apropriação criativa de informações do mundo adulto de modo a produzir suas próprias culturas de pares (Corsaro, 2011). As crianças, especialmente, *transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo* (Corsaro, 2011, p. 53).

Os estudos sobre a cultura de pares em espaços institucionais têm focalizado as crianças de 4 a 6 anos na pré-escola (Ferreira, 2004; Borba 2005; Motta 2010). Se considerarmos que as crianças observadas neste campo frequentam a creche, esta tese mostra que é preciso investigar a creche como espaço-tempo para o surgimento da cultura de pares entre as crianças, dando ao lugar institucional da creche valor pedagógico enquanto espaço de relações que coloca o conhecimento do mundo atrelado ao conhecimento de si e do outro.

5.4

“Me dá uma bola aí” – Os sujeitos e as relações

O que foi discutido até aqui aponta para a complexa constituição da creche enquanto lugar institucionalizado para a educação da criança de 0 a 3 anos. A forma de utilizar o espaço e o tempo nesse cotidiano tem sido influenciada pelo modo como a escola se constituiu a partir da modernidade como meio institucional regulado pelos adultos, com propostas que intentam *desenvolver a*

atividade do aluno e não da criança como hoje a concebemos (Sacristán, 2005, p. 138). Conteúdos e aprendizagens específicas assumem lugar de destaque na prática das professoras no momento do planejamento no início do ano e também na preocupação das professoras com o que é pedagógico. O que se apresenta, mais na creche pública, mas também aqui, são práticas muitas vezes em conflito com o que a criança é e do que precisa. Ser sujeito nesse cotidiano, ter visibilidade no contexto escolar, acaba tendo relação com ocupar o lugar de aluno e não o ser criança (Motta, 2010). Mas, o que acontece quando esse paradigma se inverte e quem está no controle são as crianças?

Thiago está debaixo da mesa com muitos brinquedos. Ele coloca as cadeiras em volta da mesa, como se fossem limites. Isabella chega e lhe dá um brinquedo. Renata pega um telefone com Thiago e vai dizer para Francisca que o Thiago emprestou. Parece que estou diante de uma loja ou depósito de brinquedos, da qual Thiago é o dono ou toma conta. As cadeiras que fazem limite aqui estão ausentes na mesa do outro lado da sala. Ali parece lugar de refúgio, pois as crianças vão para lá e ficam olhando em volta. De repente voltam para a sala e depois voltam a ficar embaixo da mesa. Nicollas vai e volta para debaixo da mesa de Thiago. Sobre uma das cadeiras há um aparelho de telefone, que é utilizado várias vezes para ligar para a polícia:

Nicollas: *Tililim, tililim* (imitando o chamado do telefone) *Alô?* (Nicollas atende e depois entrega o telefone para Thiago): *É a polícia.*

Thiago fica com o fone por uns segundos, escutando, e depois devolve para Nicollas que pergunta: *o que ele falou?*

Thiago: *falou que não é para dar tiro em ninguém.*

Nicollas: *está bom.*

Peter chega e entrega um brinquedo. Thiago recebe com naturalidade e põe embaixo da mesa. Elias chega e diz: *Me dá uma bola aí.*

Thiago olha o monte de brinquedos: *não tem bola.*

Nicollas, que estava brincando com outros meninos, volta e novamente atende ao telefone. Nesse momento ele diz: *filho, é a polícia.* Mas na maioria das vezes chama Thiago de pai. Thiago atende, escuta sem falar nada e desliga o telefone.

Nicollas entra debaixo da mesa. Nicollas: *pai, pode comer Danone?*

Thiago: *pode.* (CCCC – 08.04.11)

Nesse espaço-tempo das crianças a sala se torna lugar de transgressão. Mesas e cadeiras, que por vezes são lugar de espera ou realização de algum trabalho dirigido, trazendo a ideia de escolarização, tornam-se espaço e tempo de transgressão autorizada para e das crianças. A informação institucionalizada, de que cadeiras são para sentar e mesas para trabalhos ou brincadeiras com jogos ou massinha abrem-se para o inusitado, para o impensado da imaginação infantil.

Quando chego à sala o cenário já está montado. Thiago, debaixo da mesa, gerencia seu próprio ‘negócio’. Parece ser de acordo que os brinquedos permaneçam sobre sua guarda. Seria um depósito? Uma loja? Independente do

que seja, é comunitário, pois Thiago tanto recebe quanto dispõe os itens do seu acervo para o grupo na base da troca e não da venda.

Thiago e as outras crianças invertem o significado de *mesa* no contexto escolar ao usar o *embaixo* como loja ou refúgio. Francisca sempre utiliza a mesa para atividades dirigidas, mas ela mesma autoriza a reinvenção dos usos desse mobiliário carregado de sentidos pela cultura escolar. Ao invés de serem governados por esses sentidos, ao terem liberdade, as crianças assumem o controle do espaço e do tempo. O lugar não deixou de ser escolar, mas foi ressignificado tanto pela professora quanto pelas crianças. Nesse momento, todas as mesas e cadeiras são outra coisa. Isso não quer dizer que as crianças não saibam, institucionalmente, para que servem mesas e cadeiras – há uma normatividade explícita – mas ao assumirem o controle o inusitado é o que aparece. Segundo Sacristán (2005, p. 153, 154), *a individualização possível no interior da educação institucionalizada se torna possível nas margens da flexibilidade e da tolerância das normas*. Neste caso, parece que a norma estabelece outro sentido para a cultura escolar: ao invés de controlar e formar o aluno (Sacristán, 2005), se abre para uma concepção de infância e de criança como transgressão e invenção (Benjamin, 2000). Essa relação entre as crianças, aqui e em outros momentos, é de solidariedade, estabelecendo-se pelo oferecimento, troca e empréstimos de materiais que parecem alimentar a brincadeira coletiva e partilhada. Interessante perceber que trocar, emprestar, ser solidário ocorre como parte da própria brincadeira, realimentando-a.

Fica evidente também que, mesmo fora do âmbito familiar, as referências das brincadeiras e das conversas desse grupo refletem esse universo, colocando a vida em família como base das brincadeiras.

A decisão sobre o ingresso das crianças na creche, especialmente em tempo integral, muitas vezes está mais vinculada às necessidades da família e ingresso das mães no mercado de trabalho do que às necessidades das crianças. No entanto, na creche as crianças estão em contato com demandas interativas que as colocam desde muito cedo diante da tensão entre posse e compartilhamento. O que, como visto, tem a ver com tentativas das crianças em criar e proteger *eventos interativos compartilhados* (Corsaro, 2011, p. 133). Na turma observada, essa relação é vivida com intensidade e as fronteiras do possível são elásticas. Aproveitar a

ocasião é vivido com largueza e propriedade. O pensamento institucional já pensado sobre mesas e cadeiras não precisa ser violentado, pois a transgressão se coloca como norma. O movimento de Thiago junto com as crianças institui novo sentido, nova lei, que permite criar pontes com o universo que está fora da creche. O medo real de tiros e confrontos com a polícia, comuns na comunidade, é incorporado à rotina de pares. Thiago e Nicollas explicitam o confronto vivendo a utopia de um mundo sem tiros. Expressam um desejo. Mais uma vez evidencia-se que a atenção às regras da vida real é fundamental para a organização e coordenação do jogo de faz de conta. Com a sucata em forma de telefone Thiago ressignifica a difícil relação com a violência.

A ideia de que a institucionalização refere-se a modelos, estratégias de organização do tempo e do espaço controlados pelos adultos ganha novo significado que não aquele da contenção, mas algo que se abre para as ações/interações das crianças e para o impensado. A arte do fraco, de articular prazeres e embates cotidianos é autorizada. Fazer da mesa depósito, ou loja, é a liberação da relação que *a razão mantém com a ação e com o instante* (Certeau, 1994, p. 48). A brincadeira transgressora renuncia ao lugar próprio que mesas e cadeiras assumem no contexto escolar. A sala se torna *espaços-tempos para/das crianças* (Ferreira, 2004), nos quais as crianças irrompem o que está dado, propiciando novos inícios (Kohan, 2004b).

Thiago, de todos os meninos é o mais tranquilo. Assume um papel mediador de conflitos, como no momento em que conforta Luana quando Samuel não lhe permite brincar com o brinquedo disputado por Mateus ou quando apazigua as diferenças dizendo que todos os pratos são iguais. Aqui continua nesse lugar mediador, mas com objetos. E esse lugar é reconhecido pelo grupo. O papel que Thiago ocupa é integrador de toda turma, visto que várias crianças recorrem a ele para dar e pedir brinquedos. Nesse momento não há distinção entre meninos e meninas. Oferecer e receber brinquedos diz respeito acima de tudo ao exercício de inserção na cultura de pares. Esse movimento da turma toda brincando junta em sala não foi observado na creche pública.

Também foi possível observar a turma em uma brincadeira integradora do grupo em outro espaço que não a sala. As crianças estão brincando na varanda do andar térreo e a o espaço interativo acaba abrangendo toda a quadra:

As crianças se movimentam e falam o tempo todo. Euforia pura. Os momentos de brincadeira nesse espaço amplo são mais raras.

Na varanda, Thiago começa a engatinhar e diz: *agora eu sou o cavalo*. Nicollas passa a acompanhar o amigo na imitação. Eles relinham e passam a correr atrás dos outros meninos e meninas que fogem.

Samuel vê a cena e imita os amigos, mas diz que é um “leão”. Ruge, sem perseguir os amigos. Parece ser um leão para ele mesmo.

Com essa brincadeira de fugir do cavalo, um grupo de crianças, liderado pela Regina, brinca de ir até um banco perto do portão, do outro lado da quadra. Fogem, rindo e dando gritinhos e sentam todos no banco. Agora Samuel também entra na perseguição, como leão.

Luana se volta e diz: *olha o cavalo, olha o cavalo*. Samuel ruge para Luana, parece uma tentativa de dizer, pelo som que produz, que não é um cavalo, mas sim um leão. Luana insiste em chamá-lo de cavalo: *vem cavalo, vem cavalo* (para que ele a persiga e ela saia correndo). Diante da aparente incompreensão de Luana, Samuel se levanta e explica, gesticulando com as mãos: *eu sou o ‘leão’*. E depois volta a engatinhar, rugindo.

A brincadeira se estende e agora são Thiago, Nicollas e Andrey como cavalos e Samuel com leão a perseguir as outras crianças, que correm para o banco no final da quadra. (CCCC – 15.04.11)

Diferente de Luana que optou por ser uma vaca, aqui os meninos são cavalos e leão. Experimentam a emoção de ser um grupo que brinca e solidariamente divide o espaço interativo. Excetuando Ashley que está no brinquedo e fora da brincadeira com o grupo, todos se envolvem. Esse é um jogo típico de aproximação-evitação (Corsaro, 2009, 2011) que não foi observado no cotidiano da creche pública, como algo que envolve toda a turma. Para Corsaro (2009, p. 32) esse jogo envolve quatro fases: (i) identificação do agente ameaçador; (ii) aproximação e provocação; (iii) evitação; (iv) fuga e retorno à base segura.

Thiago inicia uma brincadeira como cavalo e é seguido por Nicollas e Andrey. Logo algumas crianças identificam um agente ameaçador e se aproximam dos cavalos, provocando a perseguição. Thiago e Nicollas aceitam o poder que lhes é dado e começam a relinchar em sua direção. Quando as crianças fogem, os cavalos parecem ignorá-las. Regina assume a liderança e o grupo volta a provocar os meninos, para depois evitá-los, correndo para o final da quadra. Os meninos não saem da varanda e é o grupo que vem como que assombrar os cavalos e o leão que com relinchos e urros colocam as crianças em fuga, com gritos de susto e alegria. O banco ao final da quadra é a base segura para o medo que se instaura na aproximação dos meninos que fazem o papel de perseguidores. Samuel, que em muitos momentos tem uma atuação mais solitária e com aparente egoísmo, incorpora-se ao grupo na perseguição, mesmo do seu jeito. Nesse jogo, as crianças

produzem coletivamente uma rotina *na qual compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça e o alívio e a alegria da fuga*, aprendendo a lidar e controlar *representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambiguidades* (Corsaro, 2009, p. 34). Nesse brincar coletivo, meninos e meninas se envolvem na produção de sentidos comuns. Não basta ser designado/a como criança pelos adultos para ser capaz de se envolver em ações comuns e ser reconhecido/a por seus pares (Ferreira, 2004). Por isso as crianças estão atentas aos pequenos detalhes das relações cotidianas na creche, dando atenção particular para aquilo que pode resultar em uma ação social de pertencimento a esse grupo.

O estabelecimento do jogo compartilhado produz *uma grande variedade de rotinas comportamentais* (Corsaro, 2011, p. 180). Dessas rotinas, as atividades coletivas envolvendo expressões padronizadas, repetitivas e cooperativas - *rituais de compartilhamento* – são as mais características das culturas da infância. A cultura de pares é fundamental na constituição dos sujeitos crianças, pois são investimentos caros na aprendizagem do viver em grupo, na partilha de descobertas, medos, alegrias. Isso é o que principalmente ocupa o tempo das crianças, mesmo em situações aparentemente irrelevantes. No entanto, talvez passe despercebida da maioria dos adultos, situações em que as crianças iniciam rituais de compartilhamento, como pequenas fugas no cotidiano.

Na mesa ao meu lado estão Alan, Peter, Nicollas e Luana. Eles chamam pela tia Sandra, mas ela não responde. Alan então começa a repetir: *tia, tia, tia*. Logo Nicollas e Peter também repetem e passam a colocar as mãos uma em cima das outras e o “tia, tia” vira brincadeira de movimentar as mãos para cima e para baixo, umas em cima das outras. (CCCC – 18.08.11)

Como visto no capítulo anterior, esse é um ritual de compartilhamento comum entre as crianças. O que pode parecer irreverência é uma forma rítmica com gestos que promove a integração consciente das crianças. Há um acordo velado e a palavra *tia*, como um eco, rebate em Nicollas e ganha status de compartilhamento que envolve som e movimento. Nada é desprezível nesse tempo intensivo. As crianças aproveitam cada instante para iniciar compartilhamentos e obter controle sobre suas próprias ações. A cultura de pares, característica forte e peculiar das crianças da pré-escola, de 4 a 6 anos (Ferreira, 2004), aparece também na creche como parte fundante de ser criança. Nos momentos de brincadeira, ou quando assumem o controle de suas ações, a cultura

de pares fica em evidência, criando espaço e tempo para a *individualização* como algo que é da criança. Estar na instituição com liberdade fomenta a autonomia, colocando as crianças como sujeitos (Edwards, 2002, Sacristán, 2005). Ser sujeito nesta creche diz respeito a ser sujeito um com o outro.

Neste sentido, chamam atenção as relações de solidariedade vividas entre as crianças. Sendo esta uma das palavras destacadas como marca da instituição, é interessante perceber como isso aparece nas interações entre as crianças.

No escorrega, as crianças correm, sobem e descem e fazem o espaço inferior de casinha. Luana começa a chorar, aparentemente sem motivo.
Francisca: *o que foi Luana?*
Luana: *o Alan não me esperou.* Alan escuta e vem para perto de Luana.
Alan: *por que você está chorando? Quem te machucou?*
Luana: *porque você não me esperou.*
Alan estende a mão para Luana e diz: *vem, agora eu te espero.*
Luana para de chorar e, pelas mãos de Alan, volta a se inserir no movimento do grupo. Francisca observa e deixa as crianças resolverem a questão por si. (CCCC – 15.04.11)

O desejo de solidariedade explicitado no planejamento em fevereiro aparece como realidade na relação entre as crianças. Todos estavam subindo e descendo pelo escorrega, como quem tem urgência. Esse movimento envolve a maior parte das crianças. Embora não tenha percebido o movimento anterior, sou captada pelo choro de Luana, que se ressentiu de não ser esperada por Alan. Ela não que saber por que Alan não a esperou, apenas se ressentiu de ter ficado para trás. Isso fala de uma expectativa: ser esperada. Não é a espera vivida em contextos escolares, vazia, que mata o tempo (Motta, 2010), mas sentimento de necessidade do outro. Alan, por sua vez, ouve seu nome e se volta. Deixa de ocupar-se de si para se envolver com o choro da amiga, que agora lhe diz respeito, por opção. Ninguém machucou Luana, não por fora, no corpo. Mas a alma fora partida. Como se conserta alma partida? Com solidariedade: *vem, agora eu te espero.* Solidariedade, qualidade do que é *solidário*, tem a ver com dependência mútua, anuncia que não estamos sós. A solidariedade, o comprometimento com o outro, estão instituídos como modos de se estabelecer as relações na creche; tanto na forma que os adultos se dirigem às crianças quanto no trato entre si.

A solidariedade é construída na relação. Não é explicada, é vivenciada. Um ato solidário só pode partir de uma consciência solidária, a consciência solidária só existe como produto da interação social. Alan se volta para Luana, se

coloca numa posição de escuta e transforma em ato solidário o que em algum momento aprendeu nas relações cotidianas. Luana é delicada e está sempre pedindo licença ou desculpa para os amigos. Esse lugar parece ser reconhecido pelas ações acolhedoras:

Luana passa a se interessar pelo pato de pelúcia e vai pedir para Renan. Mas ele diz não, segurando o pato firmemente junto a si, como se nesse momento ele não tivesse a posse do brinquedo. Alan olha para ver a decisão de Renan. Luana faz beijo e cruza os braços. Thiago chega perto, olha como quem tenta entender o que acontece e diz: *não fica triste, não fica triste*. Com o consolo, Luana vai brincar de outra coisa. (CCCC – 08.07.11)

Parte do evento já analisado, que sinalizou que o que está em jogo é o exercício de estabelecer e manter as interações entre pares, o detalhe mostra que Luana usa outra estratégia para construir suas interações, entrando na disputa com sutilezas. Suas atitudes também fazem parte do envolvimento com a cultura de pares, e nesse contexto é a solidariedade dos amigos que oferece opção para os seus impasses. Tanto Alan quanto Thiago, com suas ações solidárias, restituem Luana ao movimento da vida.

Educar as crianças em contextos marcados pela violência e em tempos de barbárie tem a solidariedade como perspectiva humanizadora (Bazílio e Kramer, 2003). Alan e Thiago exercem sua capacidade de ler o mundo com esses olhos. Aprenderam assim porque esta ação está instituída como possibilidade para as relações que vivenciam com os adultos e com as crianças na creche:

Nicollas se levanta e faz uma cara estranha. Sandra desconfia e diz, em tom de reprimenda, mas sem rispidez: *Nicollas, você fez xixi, você não foi ao banheiro antes de dormir? Agora pega o lençol e leva para lavar e passa o pano no colchonete*. Regina observa e ri, mas depois pega o saco preto que Sandra entregou para Nicollas, que está meio sem ação, e o ajuda a colocar o lençol dentro do saco. *Ih, você fez xixi* (pega no lençol molhado mostrando nojo) *tá molhado...* Vai rindo e ajudando o amigo. Ao final Regina já não ri, mas olha com satisfação Nicollas levar o lençol. (CCCC – 24.08.11)

Nicollas sabe que fez algo indevido. Mas fica sem ação. Não há bronca ou exposição. O momento é administrado com tranquilidade e solidariedade, tanto pela professora quanto por Regina. A solidariedade está na palavra de Sandra, que tira Nicollas da imobilidade e também na ação de Regina, que mostra que ele não está só na sua desventura. O riso de Regina se transforma em ajuda. Sua atitude mostra que o problema de Nicollas lhe diz respeito. A ajuda de Regina é *presença ativa, responsiva*, fala da sua *não indiferença*, características do *agir ético e*

responsável (Kramer, 2013). A possível exposição ou humilhação de Nicollas é transformada em solidariedade por Regina, estabelecendo um diálogo fundado na compreensão da necessidade do outro.

A entonação acolhedora de Sandra e as ações comprometidas de Alan, Thiago e Luana evidenciam escuta do outro. Os tempos que inauguraram o Século XXI foram e continuam sendo marcados por ações individuais e coletivas de preconceito, desconsideração e barbárie. Aprender a solidariedade significa aprender a incluir o outro, a consolar, a transformar o riso em ajuda, a dizer com atos éticos e responsáveis que o outro, sua dor, seus impasses, suas dificuldades me dizem respeito.

O que foi apresentado até aqui, é parte de um campo bem maior, com questões ainda por serem analisadas e categorizadas. Mas questões pertinentes ao processo de institucionalização se evidenciaram nas duas creches e serão apresentadas de modo comparativo nas considerações finais a seguir.

6

Notas Finais

Sustentar um juízo como verdadeiro significa remetê-lo a uma certa unidade teórica, entretanto tal unidade está longe de ser a unidade histórica singular da minha vida.

Bakhtin (1997, p. 10)

Reconhecendo o caráter provisório do conhecimento e o que foi produzido na tese, a conclusão é o momento de mostrar o que me surpreende e inquieta, na tensão entre os referenciais teóricos e aquilo que torna este estudo singular. A ideia inicial que me moveu ao doutorado foi estudar as interações das crianças de 0 a 3 anos. Levando em consideração que as crianças estão cada vez mais inseridas em contextos institucionais educativos, o projeto e a primeira qualificação indicaram a institucionalização como tema em destaque. Isso implicou a complexa delicada tarefa do corte em realidades que envolvem o contexto macro – da história e das políticas – e o contexto micro – das práticas e interações cotidianas.

Este estudo privilegiou olhar para as crianças e suas interações, em duas creches, uma pública e uma comunitária, a fim de compreender o processo de institucionalização da educação infantil. **O que saltou foi a qualidade das relações como marca desse processo.** Assim, o primeiro capítulo, na busca de sustentação teórica, assumiu a institucionalização da educação infantil como processo dialético que, ligado a questões políticas e históricas, envolve espaços-tempos de interações cotidianas entre as crianças e destas com os adultos.

Nesta tese, sustentar um juízo caminha junto com uma metodologia que leva em conta as crianças e o universo institucional em que estão inseridas. Neste sentido, o estudo assumiu a socialização desses sujeitos como processo não de adaptação ou internalização, mas de apropriação, reinvenção e reprodução, no qual elas criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares, ao selecionarem e se apropriarem de forma criativa de informações do mundo adulto, para lidar com preocupações e ocupações do seu próprio mundo infantil. A

participação das crianças em rotinas culturais é fator primordial para que a reprodução interpretativa aconteça. A partilha cotidiana nos espaços educativos são como âncoras, fornecendo a segurança e a previsibilidade necessária para o surgimento da cultura de pares. Assim, a tese tem como estatuto que as estruturas institucionais têm interferência na vida das crianças, tanto quanto as crianças têm participação ativa nas rotinas culturais. O objetivo foi pensar a institucionalização não como algo dado, mas como aquilo que se constrói, o que proporcionou conhecer, na inter-relação entre os recursos materiais e humanos, a realidade da institucionalização dessas duas creches que são agora cotejadas.

O passado ressignificado se impôs como início da tese. Comecei com a rememoração dos tempos em que, criança, tinha meu avô a descascar laranjas para mim, com seu pequeno canivete. Hoje, quem está com o canivete nas mãos sou eu, adulta, na experiência desta escrita. Não mais uma criança que vê o avô com olhos de encantamento, mas a adulta pesquisadora olha para as crianças e aprende com elas. E o que aprendi? Estar com as crianças, ver e escutar suas interações ajuda a compreender a institucionalização com suas ambivalências, contradições e possibilidades. Assim, com base na imersão do campo e na escuta sensível, a tese indica questões para refletir sobre a qualidade das relações no processo de institucionalização da educação infantil, formando um bordado com fios que mantêm a tensão entre o que está instituído e o que as crianças instituem com seus significados e ações.

O primeiro fio diz respeito à institucionalização e às práticas pedagógicas. Inicialmente, no Capítulo 1, falar da institucionalização da educação infantil, estava ligado a políticas, concepções de infância, institucionalização, familiarização, individualização, currículo. Essa reflexão situou a educação infantil em suas bases legais, conceituais e históricas, indicando arranjos possíveis para essa institucionalização. Já, os capítulos 2, 3 e 4 mostram que, ter uma escuta sensível para as crianças e suas interações revela caminhos e tensões para esses arranjos. O capítulo 2 também situa as creches no contexto do sistema municipal de ensino.

A creche pública se destacou por ter uma equipe completa e profissionais concursados e bem remunerados. No entanto, a proposta pedagógica precisa ser reavaliada. A creche, como descreveu Larissa, não pode ser um lugar no qual

apenas *se come, se dorme e se estuda*. As observações levam a concluir que **todos os espaços-tempos do cotidiano institucional são revestidos de valor pedagógico** enquanto possibilidade de instaurar novas relações, novos saberes, novas construções. O pedagógico não se restringe a conteúdos, mas se estende a todas as relações, espaços e tempos vividos no cotidiano das instituições educativas.

A creche comunitária se destaca por sua gestão partilhada e pela institucionalização pautada pela solidariedade. A dificuldade de manter o funcionamento da creche e de conseguir o convênio com a prefeitura deveriam fazer da incerteza a palavra de ordem. Mas a incerteza é superada pelo trabalho de companheirismo e solidariedade, com a sala e os demais espaços e tempos cotidianos flexíveis para o controle das crianças.

Mesmo com a brincadeira ocupando lugar privilegiado na creche comunitária, nas duas creches o diferencial da profissão docente se caracterizou pela transmissão de conteúdos, desconsiderando muitas vezes as crianças e suas manifestações como parte do que é pedagógico. Isso aponta para a urgência de conceber o currículo na educação infantil como encontro com a cultura e com o conhecimento, tanto quanto como mediador das ações/interações das crianças em todos os momentos do cotidiano, abrindo-se para o impensado da imaginação criadora.

O segundo fio diz respeito à relação entre a creche e a família. Neste estudo foi possível concluir que, para as crianças nas duas creches, **a instituição é lugar de passagem e a casa, lugar de origem, com forte presença da cultura familiar como parte constituinte dos espaços-tempos institucionais**. Ao longo de toda observação nas duas creches, foi evidente a referência ao contexto familiar e suas relações. Isso aconteceu tanto como mote para as brincadeiras de faz-de-conta (quando brincam de casinha, de levar o filho para a creche, de construir bolo de amendoim, de trabalhar) como para os diálogos estabelecidos entre as crianças e entre as crianças e os adultos (como acontece nos diálogos com a pesquisadora, em que falam de ir à feira, de que a mãe faz faculdade). À exceção de Luana e Ana Maria que brincam de levar o filho para a creche, vivências do contexto institucional como alimento para a produção de sentidos nas brincadeiras não foram observadas. Praticamente, todas as brincadeiras e diálogos tiveram como

referência o universo familiar e aprendizagens relacionadas à mídia televisiva, o que também tem origem no que vivenciam em casa. Nas duas creches, a forte presença da cultura familiar nos diálogos e brincadeiras das crianças como referência para a reprodução interpretativa na cultura de pares, corrobora a importância da aproximação entre instituição e família.

Isso também trouxe um questionamento: por que as situações vivenciadas no contexto escolar não aparecem nas brincadeiras? Levando em consideração a brincadeira como espaço de reelaboração criativa de impressões vivenciadas, será que **as crianças nas duas creches ainda não veem as práticas institucionalizadas como algo que precisa ser ressignificado, compreendido na brincadeira?** A pergunta que fica é: O que as crianças na creche elegem como tema das brincadeiras na creche? Por que as situações cotidianas vividas na creche não são objeto de reflexão nas brincadeiras? Isto pode ser aprofundado em outras pesquisas.

O terceiro fio envolve a cultura de pares e o brincar. Os eventos da creche pública e da creche comunitária, corriqueiros ou pungentes, mostram o **que há de mais importante para as crianças nesses dois espaços institucionais: a ação coletiva que compartilha sentidos comuns, criando estratégias para a participação na reprodução interpretativa da cultura de pares**. Essa ação, que os adultos traduzem como brincar, traz à tona o pertencimento ao grupo de pares e todo investimento que as crianças fazem para a ele pertencer. A pesquisa mostra que **a cultura de pares tem seu locus privilegiado no brincar, mas não se restringe a ele**, ocupando o interesse e investimento das crianças em todos os espaços-tempos institucionais, como a ação de Nicollas na creche comunitária ao dar um significado de pertencimento aos talheres no horário do almoço, ou as conversas sobre questões de gênero entre Ana Beatriz e André no corredor. Desenvolver ações comuns, entrar em disputas de poder e negociar objetos, construir e firmar identidades de gênero, enfim, compartilhar significados, se reconhecer e estreitar laços como membros dessa cultura de pares é do que se ocupam as crianças. Isso implica a compreensão de que **o espaço-tempo da criança, quando gerenciado por ela, é espaço e tempo de interação, criação e, conseqüentemente, de desenvolvimento**.

Além das brincadeiras de faz-de-conta que trazem o universo familiar, o que transparece são investimentos na aprendizagem da ação coletiva, como as cantilenas e as estratégias de acesso e proteção do espaço interativo, colocando a presença das crianças nas creches observadas como espaço-tempo privilegiado para essa ação. **Estratégias para a disputa pelo poder e pela posse de objetos, embora presente nas duas instituições, foi mais evidente na creche comunitária.**

O cotidiano das duas creches evidenciou que **a institucionalização faz emergir a cultura de pares.** No entanto, como observado na creche pública, **longos tempos de espera e o confinamento em sala, sentados às mesas, são práticas que desfavorecem esse processo.** Na creche pública, o investimento no modelo escolarizado é maior, com o foco no que está por vir, implicando o domínio de conteúdos específicos. Em vários momentos em que as estimuladoras tentam controlar as crianças em uma ou outra atividade é comum ouvir frases como: *não vai na onda deles não porque o ano que vem tem a outra turma, não presta atenção, não aprende e aí, já sabe, fica para trás.* Neste sentido, a creche se aproxima mais da cultura escolar, como um meio institucional regulado pelos adultos com o objetivo de desenvolver atividades que visam preparar as crianças para serem alunos. Esse modo de compreender o que é pedagógico deixa ao largo o que vem das crianças, para colocar em primeiro plano a transmissão de conteúdos relacionados pelos adultos.

Na creche comunitária, a sala ser liberada para a brincadeira, tanto de manhã quanto à tarde, e as crianças brincarem mais tempo e em diferentes espaços, mostra o reconhecimento da importância da brincadeira para as crianças e favorece o surgimento da cultura de pares. No entanto, esses espaços-tempos sob o domínio das crianças não são percebidos como pedagógicos ou como diferencial para construção do conhecimento; o que tem valor pedagógico também está atrelado ao que é do controle das professoras.

Nas duas creches, o modelo de interação observado em sala foi o mesmo observado no pátio, indicando que o **tipo de institucionalização interfere no modo como as crianças se relacionam.**

As crianças da creche pública, quase sempre nas mesas, brincavam em sala individualmente, em duplas ou grupos de três ou quatro crianças, quando surgia

algo como a cantilena, em que se envolviam rapidamente. Mesmo podendo brincar em grupos maiores, nos pátios, espaços-tempos nos quais eram mais livres para escolher seus pares e suas brincadeiras, a maioria das interações acontecia em duplas ou pequenos grupos. As atividades que envolviam a turma como um grupo eram sempre controladas pelos adultos, a partir de um conteúdo ou proposta específica.

Na creche comunitária, a sala também era espaço de brincadeira sob o controle das crianças, como a loja de empréstimos de brinquedos gerenciada por Thiago que envolveu toda turma, ou a disputa pelo brinquedo de Samuel que mobiliza várias crianças. Essa mesma configuração foi observada no pátio, quando as crianças participavam do jogo de aproximação-evitação na brincadeira de fugir dos cavalos e do leão. Isto parece apontar para o fato de que **as configurações que as crianças vivenciam institucionalmente nas brincadeiras em sala serão repetidas nas brincadeiras nos momentos livres do pátio.**

A força da imaginação criadora também é traço comum nas interações das crianças das duas instituições. **Todas as vezes que as crianças são as condutoras das suas próprias ações o que está em cena é o movimento de ruptura que institui algo novo**, uma invenção que não se pode conter por antecipação, como o bolo de amendoim de Ana Beatriz, a música de Indiara, os cavalos, tubarões, vacas e leões de Luana, Thiago, Nicollas e Samuel.

A autonomia das crianças para beber água ou ir ao banheiro também foi comum nas duas instituições, sendo que na creche pública esse movimento se constituía como pequenas, consentidas e demoradas fugas, como no evento em que Ana Beatriz passa um longo tempo fora de sala sem que isso se constitua num motivo para ir procurá-la. Essas ausências prolongadas não foram observadas na creche comunitária, embora também estivesse presente a intenção de burlar o instituído pelos adultos como norma. Com suas peculiaridades e possibilidades, **as duas instituições são espaços que incrementam o surgimento da cultura de pares, tornando a institucionalização um processo que incide sobre o modo como as crianças constituem suas culturas, brincam, enfim, como vivem a sua infância.**

A relação com a leitura e a escrita aparece como um quarto fio. As observações evidenciam maior envolvimento das crianças com a escrita na creche

pública. Na creche comunitária, destaca-se a leitura de livros de literatura. Nesta, é evidente a confiança das crianças na relação com os livros de literatura, assumindo posturas leituras e de domínio das narrativas, o que não foi observado na creche pública, mesmo tendo uma sala especializada de leitura e com uma professora específica.

Especialmente na creche pública, a escrita aparece várias vezes como algo a ser compreendido e conquistado pelas crianças. As crianças mostram o que sabem sobre a construção da escrita, assumindo uma postura reflexiva sobre a sua própria escrita, tomando-a como objeto de atenção. Entendemos ser fundamental que as crianças tenham espaço para trabalhar e compartilhar suas hipóteses. De conviver com essa ‘prática iniciática’ sendo elas mesmas o ponto de partida. **A experiência com a leitura e a escrita nos diz da importância de olharmos para as crianças e seus saberes, descobertas e invenções; que sejam reconhecidas, valorizadas e discutidas.**

Como afirma Kramer (1998, p. 83): que as crianças sejam autoras, interajam com a língua, que produzam e não apenas reproduzam, que assumam sua própria palavra, falada ou escrita, como resgate da *possibilidade de ‘ser humano’*, produzindo com e para o outro, com uma *escrita viva e real, feita na história* que, como mostram André, Kleiton e Ana Beatriz, começa antes de se entrar no ensino fundamental.

O quinto fio aparece no avesso do bordado e evidencia a **institucionalização da educação infantil como processo dialético entre identidade pessoal e estrutura social**. As duas creches pertencem ao mesmo sistema educativo e sofrem influência das decisões e políticas públicas. No entanto, como visto, na prática isso se diferencia, tendo consequências para a qualidade do atendimento. Dentre as questões/tensões que envolvem a institucionalização da educação das crianças de 0 a 3 anos no município, esta tese conclui que:

- A educação infantil, em qualquer dependência, ser legalmente responsabilidade do sistema municipal de ensino não significa que, na prática, essa relação de responsabilidade se efetive para as creches comunitárias, filantrópicas e privadas, especialmente no que diz respeito à qualidade pedagógica das mesmas;

- A cobertura de 4.54% da educação pública das crianças de 0 a 3 anos no município estudado tem o agravante de que na creche pública só metade das crianças matriculadas frequenta a creche. Isso significa que as condições de acesso envolvem a frequência e não somente a matrícula em uma instituição educativa.
- O empenho para que as crianças tenham acesso a uma vaga na educação infantil pública deve ser acompanhado de formação docente que incida em práticas nas quais as crianças, suas particularidades e suas interações sejam consideradas, tendo em vista que, no processo de institucionalização da educação infantil, ainda prevalece a transmissão de conteúdos como diferencial na profissão docente;
- A utilização de ritos e práticas religiosas para preencher o tempo com as crianças, além de destituída do sentimento de religiosidade, não respeita as crianças em suas diferenças religiosas, sinalizando ausência de planejamento e reflexão sobre a prática pedagógica;

Estas conclusões e as análises e reflexões ao longo da tese encaminham questões para as políticas públicas no sentido de:

- Garantir não só o acesso, mas o direito à educação infantil de qualidade;
- Sustentar condições para que se estabeleça relação entre o que é proposto como trabalho de qualidade para as crianças na creche e na pré-escola e o que efetivamente acontece no cotidiano das mesmas;
- Criar estratégias para acompanhar a inclusão de creches e pré-escolas de todas as dependências nos sistemas municipais de ensino, de modo que os mesmos tenham corresponsabilidade no que diz respeito à qualidade educacional dessas instituições;
- Reconhecer a brincadeira e a cultura de pares como o que mais impacta o desenvolvimento das crianças, de modo que sejam a base para propostas na educação infantil;
- Com base nos parâmetros de qualidade, olhar com atenção a infraestrutura das creches e pré-escolas, de modo a favorecer a construção de espaços-tempos de interação que sejam para/das crianças;
- Para que essas ações se efetivem e tenhamos profissionais reflexivos, que façam avançar a sua prática pedagógica, que haja investimentos contínuos na

formação dos professores, assumindo a reflexão sobre a própria prática como ponto de partida para essa formação.

Considerando o caráter aproximado do conhecimento, que se constrói na apreensão crítica, a pesquisa permite apontar alguns temas para novos estudos:

- Os mecanismos de efetivação dos convênios entre as creches comunitárias e filantrópicas e as prefeituras: possibilidades e limites;
- De que maneira as configurações que as crianças experimentam em sala aparecem em outros lugares da creche ou da pré-escola e como isso incide na constituição das culturas de pares;
- Que situações e restrições movem o surgimento da cultura de pares na creche;
- Quais as possibilidades e impedimentos para que os sistemas municipais de ensino assumam a responsabilidade sobre a qualidade educacional das instituições de educação infantil, independente da dependência, como consta na legislação;
- Quais as razões para a baixa frequência nas creches e pré-escolas e que consequências que isso traz para a vida das crianças e suas famílias.

Diante disso, fica a nossa responsabilidade. As crianças são sujeitos desta pesquisa, sabiam de mim mais do que eu podia supor. Mas este texto não se dirige a elas. Se dirige aos educadores, pesquisadores, promotores de políticas públicas. Cabe a nós fazer as mudanças. Mas foram as crianças que mostraram a essência dessas mudanças. As crianças nos ensinam a olhar a institucionalização de um modo diferente. Não como tempo sucessivo, mas tempo intenso, vida, acontecimento singular. Por isso, o fio que se destaca no bordado é a institucionalização como espaço-tempo de solidariedade enquanto perspectiva humanizadora e de inclusão do outro, reconhecendo que precisamos aprender a narrar a vida, e narrá-la por inteiro.

Quantos véus necessitamos tirar da face do ser mais próximo, que nela foram postos pelas nossas reações casuais e por nossas posições fortuitas na vida -, que nos parecia familiar, para que possamos ver-lhe a feição verdadeira e integral (Bakhtin, 2003, p. 4).

Uma educação que revele a nossa *verdadeira feição* é aquela que nos torna humanos. Temos a responsabilidade de pensar instituições que sejam abertas à

prática pedagógica que dá visibilidade às crianças, sua cultura e sua potência, com propostas que promovam o direito das crianças como beneficiárias, mas também como participantes de processos educativos resultantes de cotidianos marcados pela alteridade. O juízo verdadeiro considera a singularidade da vida.

Ser pedagógico ou educacional envolve muito mais do que passar para o sistema educativo. Compromete a opção pela institucionalização da educação da criança pequena com uma proposta educativa que *amplie a experiência da criança* de modo que ela *tenha bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação*. Isso envolve profissionais preparados, espaços e tempos de qualidade. A ideia de que a institucionalização refere-se a modelos, estratégias de organização do tempo e do espaço controlados pelos adultos ganha novo significado que não aquele da contenção, mas algo que se abre para as ações/interações das crianças. Que a institucionalização seja antes de tudo uma *resposta responsável* que inclua crianças e adultos em atos solidários de compartilhamento da cultura, do conhecimento, da vida, de modo que aprendamos dizer: *Vem, agora eu te espero*.

*O mundo vai girando
Cada vez mais veloz
A gente espera do mundo
E o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência...*

*Será que é tempo
Que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo
Pra perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara...*

(Paciência – Lenine)

Referências Bibliográficas

ABELA, J. A. **Las técnicas del análisis de contenido: una revisión actualizada**. 1998, pp. 1-34. Disponível em: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/s200103.pdf>. Acesso em maio/2012.

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.). **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola, 1991, pp. 21-34.

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 17-44.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 11-25.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.

ARELARO, L. R. G. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92 (out.), 2005, pp. 1039-1066.

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

BAKHTIN, M. (V. N. Volochinov) Estrutura do enunciado. In: TODOROV, T. (1981). **Mikhail Bakhtin – Le prince dialogique**. Paris, Seuil. Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos. 1930. Não paginado. Mimeo.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Hacia una filosofía de lacto ético. De los borradores y otros escritos**. Barcelona: Anthropos; San Juan; Universidad de Puerto Rico, 1997.

BARBERY, M. **A elegância do ouriço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARBIER, R. (2011). **L’approche transversale: l’écoute sensible em sciences humaines**, 2001. Não paginado. Disponível em: <http://www.barbier-rd.nom.fr/ATintro.PDF>. Acesso em junho/2011.

_____. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Edito, 1985r.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, S. N. F. Espaço e o tempo da brincadeira: “corre, vai, vai mais uma vez!” In: NASCIMENTO, A. M. (org.). **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011, pp. 81-96.

_____ “O que você está escrevendo?” – Na pesquisa com crianças o exercício de compreender e ser compreendido. In: KRAMER, S. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009a, pp. 24-35.

_____ “É tudo sorvete!” – Enunciados e expressões das crianças na creche. In: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009b, pp. 65-81.

_____ **Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a Educação Infantil**. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

BARROS, C.; BARBOSA, S. N. F. “Nossa, que audácia!”: tensões, polêmicas e desafios da gestão da educação infantil municipal. **34ª Reunião Anual da Anped**. GT7 – Educação de crianças 0 a 6 anos. Natal, RN, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT07/GT07-1087%20int.pdf>. Acesso em: set./2012.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. (orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BECKER, F. R. Educação Infantil no Brasil: a perspectiva do acesso e do financiamento. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 47. (may-Ago), 2008. Disponível em: <HTTP://www.rieoei.org/rie47a07.htm>. Acesso em: out./2011.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II. Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____ O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996a, pp. 194-221.

_____ Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996b, pp. 222-232.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 34ª edição (1ª edição em 1966). Petrópolis: Vozes, 2012.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos, uma abordagem reflexiva**. Porto alegre, Artmed, 1998.

BORBA, A. M. O brincar como forma de ser e estar no mundo. In: BRASIL/MEC/SEB. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007, pp. 47-56.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. Tese de doutorado em Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

BRAIT, B.; MELO, R. “Enunciado/enunciado concreto/enunciação”. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakthin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 61-78.

BRAIT, B. Dilemas do discurso poético. **Folha de São Paulo – Caderno Mais!** São Paulo: 13 de julho de 2003.

BRANCO, J. C.; CORSINO, P. O ensino religioso na educação infantil de duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro: o que as práticas revelam? **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 1, n. 02, 2006. Não Paginado. Disponível em: <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/21/15>. Acesso em out/2012.

BRASIL/SEDES/CDES. **Observatório da Equidade** [As desigualdades na escolarização no Brasil] Relatório de Observação Nº 4. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL/ MEC/CNE/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, julho 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: ago./2011.

BRASIL/ MEC/DCOCEB/SEB. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais específicas para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/DCOCEB/SEB, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: março/2010.

BRASIL/ MEC/CNE/SEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: março/2010.

BRASIL/ MEC/SEB. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009c. Disponível em: http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/orientacoes_convênio_educ_infantil.pdf. Acesso em: nov./2012.

BRASIL/ MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: nov./2009.

BRASIL. **Lei Nº 12.101 de 2009.** Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências (2009e). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2007-2010/2009/Lei/L12101.htm. Acesso em nov./2012.

BRASIL/ MEC/DCOCEB/SEB. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília, DF: MEC/DCOCEB/SEB, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: março/2010.

BRASIL/SEDES/CDES. **Observatório da Equidade** [As desigualdades na escolarização no Brasil] Relatório de Observação Nº 1. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b.

BRASIL/ MEC/SEB. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2007c.

BRASIL/ MEC/SEB. **Indicadores nacionais de qualidade para a Educação Infantil.** Volume I e II. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL/ MEC/SEB. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Vol. I e II. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL/ MEC/SEB. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2005.

BRASIL/MEC. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 1999. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc. Acesso em: 30.06.10.

BRASIL/MEC/COEDI. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vol. I, II, III, Brasília, DF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Vol. I e II. MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: http://www.revistaeci.com.br/Adm/Upload/Arquivos/Arquivo_4066298.pdf. Acesso em jul./2010.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 30.06.10.

BRASIL/ MEC/SEF/COEDI . **Propostas pedagógicas e currículo em Educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1996b.

BRASIL/MEC (1995). **CrITÉrios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI.

BRASIL/ MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994a.

BRASIL/ MEC/SEF/COEDI. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994b.

BRASIL. **Constituição 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em jun./2010.

BRASILEIRO, T. V. **Pode entrar que a creche é sua: um estudo sobre a relação creche-família numa instituição da Baixada Fluminense**. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2001.

BRITO, Â. C. As rodinhas na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 e 5 anos. **28ª Reunião Anual da Anped**, GT7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos. Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt07.htm>. Acesso em: maio/2010.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. **Brinquedo e cultura**. Coleção Questões da Nossa Época, v. 43. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 24, n. 2 (jul./dez), 1998. Não paginado. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007. Acesso em ago/2005.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994, pp. 32-42.

CAMPOS, M. M. et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 37, n. 1, (jan./abr.), 2011, pp. 15-33.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 36, n. 127 (jan./abr.), 2006, pp. 87-128.

CAMPOS, M. M. (1979). Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de Pesquisa**, nº 28 (março), 1979, pp. 53-59.

CAMPOS M. M. et al A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 41, n. 142 (jan./abr.), 2011, pp. 20-54.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARDOSO R. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, R. (org.). **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. São Paulo: Paz e Terra, 1988, pp. 95-105.

CARNOY, M. et al. The economic returns to higher education in the bric countries and their implications for higher education expansion . **Social Science Research Network**, 2012. Disponível em: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2005696 Acesso em set/2012.

CASTRO, L. R. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: CASTRO, L. R. (org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1998, pp. 16-43. Disponível em: http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/images/stories/livros/infancia_e_adolescencia_na_cultura_do_consumo.pdf. Acesso em: Jul./2012.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

CHAMBOREDON, J.-C.; PRÉVOT, J. O ofício da criança. In: STOER, S.; GRÁCIO, S., (org.). **Sociologia da educação –I**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

CHOI, S. Financiamento da Educação Infantil: perspectiva internacional. In: COELHO, R.; BARRETO A. B. (orgs.). **Financiamento da Educação Infantil: perspectiva em debate**. Brasília, DF: UNESCO, Brasil, 2004, pp.19-30. Disponível em: http://www.oei.es/inicial/articulos/financiamento_educacao_infantil.pdf. Acesso em dez./2012.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. Pesquisando as crianças e a infância: culturas de comunicação. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005, pp. XIII-XIX .

CORAZZA, S. M. Currículo da infância e infância do currículo: uma questão de imagem. In: PARAÍSO, M. A.; VILELA, R. A.; SALES, R. S. (orgs.). **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica**. Curitiba: CVR, 2012, pp. 25-38.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças. In: MÜLLER, F.; ALMEIDA, A. M. (orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, pp. 31-50.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 91 (mai./ago.), 2005, pp.443-484.

_____. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N.J.: Ablex. (Reimpresso em: HANDEL, G. (Ed.). *Childhood socialization*. (New York: Aldine, 1989, 2001, 1985).

CORSARO, W. A.; EDER, D. Children's peer cultures. In: **Annual Review of Sociology**, v. 16, 1990, pp. 197-220. Disponível em:

<http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>. Acesso em: out./2010.

CORSARO, W. A.; MOLINARI, L. Policy and Practice in Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School. In: **Research in Comparative and International Education**, v. 3, n. 3, 2008, pp. 250-265. Disponível em: <http://www.wvwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=rcie&aid=3311>. Acesso em nov./2010.

CORSARO, W. A.; RIZZO, T. A. Discussion and Friendship: socialization processes in the peer culture of Italian nursery school children. **American Sociological Review**, v. 53, Issue, 6 (dec.), 1988, pp. 879-894. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2095897>. Acesso em: out./2010.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. R. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil. **33ª Reunião Anual da Anped**, GT7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos. Caxambu, MG, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6749--Int.pdf>. Acesso em: ago./2012.

_____. Crianças e adultos em instituições de Educação Infantil: o contexto e a pesquisa. In: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009, pp. 12-23.

_____. Buscando dados da Educação Infantil nos municípios do Estado do Rio de Janeiro. In: KRAMER, S. (coord.)... [et al.] **Relatório da pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001, pp. 9-73.

CORSINO, P. Educação Infantil no município do Rio de Janeiro: um breve histórico. **Revista Sinpro-Rio / Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região**, n. 03 (jun.), 2008, pp. 7-18.

_____. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, S. (org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, pp. 204-216, 2005.

_____. **Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio. 2003.

COUTINHO, A. M. S. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27 (set-dez), 2004, pp. 183-213.

DANTAS, A. G.; MACIEL, D. M. M. A. Ensino Fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no distrito federal: estudo de caso. **Educação e Sociedade**, vol. 31, n. 110, 2010, pp. 157-175.

DEBORTOLI, J. A. **Infâncias na creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação infantil – Um estudo de caso em Belo Horizonte**. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

DIDONET, V. **Obrigatoriedade do ensino médio e da pré-escola**. Entrevista realizada em 26/11/09. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Entrevistas> >. Acesso em: ago./2012.

EDWARDS, R. Conceptualising relationships between home and school in children's lives. In: EDWARDS, Rosalind (Ed.) **Children, home and school: regulation, autonomy or connection?** London: Routledge Falmer, 2002pp. 1-23.

Erickson, Frederick (1989). Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITTRUCK, M. C.(aut.). **La investigación de la enseñanza, II – métodos cualitativos y de observacion.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias-políticas do Welfare State. **Lua Nova**, n. 24, (set.), 1991, pp. 85-116. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n24/a06n24.pdf>. Acesso em: 20.09.12.

FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (orgs.). **Educação Infantil e pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas, SP: Autores Associados; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. . In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** Petrópolis: Vozes, 1979, pp. 153-258.

FERREIRA, M. “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Repositório Aberto.** Universidade do Porto, 2010. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35092/2/69732.pdf>. Acesso em: jan./2013.

_____ “Tá na hora d’ir pr’à escola!”; “- eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. **Revista Interações**, vol. 2, n. 2, 2006. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/290/246>. Acesso em dez./2012.

_____ **“A gente gosta é de brincar com outros meninos!”: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância.** Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **O educador: vida e morte.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, pp. 89-102.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 212-245.

GAGNEBIN, J. M. A criança no limiar do labirinto. In: GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin.** Campinas: Perspectiva, 1999, pp. 73-92.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999, pp. 145-155.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LCT Editora, 1989.

GEWIRTZ, S.; CRIBB, A. O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: teoria nos estudos educacionais. In: BALL, J. Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez Editora, 2011, pp. 100-122.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). **A linguagem e o outro no**

espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1993, pp. 101-120.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

GÓIS, C. **Dicionário de raízes e cognatos da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo Editor, 1945.

GONDRA, J. G. A emergência da infância. **Educação em Revista**, vol. 26, n. 01, (abr.), 2010, pp. 195-214, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100010&script=sci_arttext Acesso em: dez.2011.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez Editora, 2011a.

_____. As manifestações infantis e as práticas pedagógica. In: In: NASCIMENTO, Anelise Monteiro (org.). **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa.** Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011b, pp. 49-54.

_____. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado.** Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

_____. A construção da identidade educacional das creches. In: **Presença Pedagógica**, vol. 13, n. 73, (jan./fev.), 2007, pp. 44-51.

_____. Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches. **29ª reunião da Anped.** GT7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos. Caxambu, 2006a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2328--Int.pdf>. Acesso em: ago./2010.

_____. Educação Infantil: espaços e experiências. In: BRASIL. *O cotidiano da educação infantil.* **Salto para o Futuro.** Boletim 23, nov, 2006b. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175810Cotidiano.pdf>. Acesso em dez/2011.

GUIMARÃES, D.; BARBOSA, S. N. F. “Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?”: visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil.** São Paulo: Ática, 2006b, pp. 50-64.

GUIMARÃES, D.; KRAMER, S. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças e 0 a 3 anos. In: In: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil.** São Paulo: Ática, 2009, pp. 82-94.

HADDAD, L. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In: FRADE, I. C. A. (et al.) **Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização-letramento, arte-educação, Educação Infantil, ensino da língua portuguesa e ensino das línguas estrangeiras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 418-437.

JENSEN, A. Gender gaps in relationships with children: closing or widening? In: MASON, K. O.; JENSEN, A. (Ed.) **Gender and family changes in industrialized countries.** New York: Oxford University Press, 2003, pp. 223-241.

JOBIM E SOUZA, S. O olho e a câmera. In: JOBIM E SOUZA, S. (org.). **Educação@pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano.** Rio de Janeiro: 7letras, 2003, pp. 69-74.

_____ Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1997, pp. 39-56.

_____ **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

JOBIM e SOUZA, S., KRAMER, S. Professores: sujeitos na história e sujeitos da história. In: JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER S. (orgs.). **História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Editora Ática, 1996, pp. 7-12.

_____ **Educação ou Tutela: a criança de 0 a 6 anos no Brasil**. São Paulo: Ed. Loyola, 1988.

KOHAN, W. O. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 40-61.

_____ A infância da educação: O conceito devir-criança. In: KOHAN, W. O. (org.). **Lugares da Infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a, pp. 51-70.

_____ Infância: entre educação e filosofia. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. **27ª Reunião Anual da Anped**. GT7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos. Caxambu, MG, 2004b. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf. Acesso dez/2011.

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte, Ed Autêntica, 2013 (no prelo).

_____ Crianças e diversidade: questões, tensões e aprendizagens. In: NASCIMENTO, A. M. (org.). **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011, pp. 13-32.

_____ (org). **Retratos de um desafio**. São Paulo, Ática, 2009a.

_____ (coord.). **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil**. Brasília: DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13867&Itemid=936. Acesso em outubro 2011.

_____ A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007, pp. 13-24.

_____ As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96 (out.), 2006, pp. 797-818.

_____ (org.) **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005a.

_____ Formação de professores, a necessária democratização da educação infantil. In: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005b, pp. 218-288.

_____ Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. (orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 51-81.

_____ Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. IN: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116 (jul.), 2002, pp.41-59.

_____ Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. In: **24ª Reunião Anual da Anped** - GT07 – Educação da crianças de 0 a 6 anos. Caxambu, MG, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>. Acesso em out./2011.

_____ Infância, cultura e educação. In: PAIVA A.; EVANGELISTA, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, C. (orgs.). **No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 9-34.

_____ **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____ Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 1997a, pp. 13-38.

_____ Propostas Pedagógicas e Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**, ano XVIII, n.60 (dez.), 1997b, pp. 15-35.

_____ **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. Rio de Janeiro: Escola de Professores, 1995.

_____ Políticas de financiamento para creches e pré-escolas: razões políticas e razões práticas. In: JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola, 1991, pp. 85-107.

_____ **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1982.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 229-250.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA, M. S. **A criança e a cidade**. São Paulo: Nobel, 1989.

LINS, A. M.; CECILIO L. C. O. O discurso da institucionalização de práticas em saúde: uma reflexão à luz dos referenciais teóricos das ciências humanas. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, n. 18, 2008, pp. 483-499. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312008000300007. Acesso em: dezembro de 2011.

LOPES, A. E. Foto-grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial. In: In: In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 1997, pp. 75-108.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LOURAU, R.; LAPASSADE, G. **Chaves da sociologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

MACHADO D. C.; GONZAGA, G. O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. **Rev. Bras. Econ.**, vol.61, no.4 (out./dec.), 2007, pp. 449-476. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbe/v61n4/a02v61n4.pdf>. Acesso em: Jan./2013.

MAIA, M. N. V. G. **Educação Infantil - Com quantas datas se faz um currículo?** Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil : 1726-1950. In: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, pp. 53-80.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. (2007). Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL/MEC/SEB. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, pp. 17-45.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23 (maio-ago.), 2003, pp. 156-168. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em maio/2010.

MAZZOTTI, A. J. A. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, 2001, p. 39-50.

MICARELLO, H. A. L. S. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade**. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

MINAYO, M. C. S. (2002). **Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na Educação Infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

MORAES, D. S. **“Ih, vai pro milho!” – sobre as práticas de ensino religioso na Educação Infantil**. Monografia de especialização em Educação Infantil. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos : transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro : PUC-Rio, 2010.

_____ **As crianças e o exercício das práticas de autoridade**. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2007.

NASCIMENTO, A. M. et al. “Menino agitado Jesus não gosta”: Religião e ética em escolas de educação infantil. In: NASCIMENTO, A. M. (org.). **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011, pp. 69-80.

NASMAN, E. Individualização e institucionalização da infância na europa de hoje. In : **Childhood Matter : social theory, practice and politics**. Vienna, European Centre, 1994pp 165-188.

NUNES, D. G. **Da roda à creche: proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6**. Tese de doutorado em Educação. Niterói: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

NUNES, M. F. R. Questões e tensões da educação infantil: a situação da baixada fluminense. In: FRADE, I. C. A. S. et al. (Orgs. da coleção). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 327-350.

_____ **Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento**. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, 2005.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília, DF: Unesco/ME/SEB/Fundação Orsa, 2011.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Políticas públicas municipais de educação infantil: um balanço da década. **34ª Reunião Anual da Anped**. GT 7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos. Natal, RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-998%20int.pdf> . Acesso em ago./2012.

_____. Crianças e adultos em instituições de Educação Infantil: o contexto e a pesquisa. In: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio**. São Paulo, Ática, 2009, pp. 12-23.

NUNES, M. F. R.; KRAMER, S. **Programa de Formação, Intervenção e Avaliação em Escolas Comunitárias de Educação Infantil em Municípios da Baixada Fluminense**. Projeto de Formação. Rio de Janeiro, 2010.

NUNES, M. F. R.; SANTOS, P.; VARGENS, P.; KRAMER, S. Gestão da educação infantil: “a história começa quando eu entro nela. In: KRAMER, S. (org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005, pp. 218-288.

OECD. **Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios**. Brasília, DF: UNESCO/Brasil, OECD, Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136283por.pdf>. Acesso em maio/2010.

PASOLINI, P. P. Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas, In: LAHUD, M. (org.). **Os jovens infelizes – Antologia de ensaios Corsários**. São Paulo: Brasiliense, 1990, pp. 125-136.

PINO, A. **As marcas do humano**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional**. Tese de doutorado em Educação. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2010.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. In: **Cadernos de Pesquisa**, vol. 40, n. 141 (set./dez.), 2010, pp. 729-750.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. (NASCIMENTO, M. L. Apresentação: Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup). **Pro-Posições**, vol. 22, n.1 (jan./abr.), 2011, pp. 199-211. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em: ago./2011.

PEREIRA, R. M. R. **Nossos comerciais, por favor! Infância, televisão e publicidade**. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.

RONCARATI, M. **Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa**. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2012.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, 1999 pp. 7-40.

RUA, M. das G. As Políticas Públicas e a Juventude dos anos 90. In: BRASIL. **Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas**. Brasília, DF: CNPD – Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, 1998, p. 731-752. Disponível em: http://www.cnpd.gov.br/public/obras/jovens2_frm.htm. Acesso em nov./2011.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed 2005.

SAID, E. W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SALGADO, R. **Entre as vozes da disciplina e os sonhos de liberdade: a escrita de meninos de um internato**. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1998.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. "Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96, 2006, pp. 775-796.

SARMENTO, M. J. et al. Trabalho e lazer no cotidiano das crianças exploradas. In: GARCIA, R. L. (org). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARMENTO, M. J. (2008). Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O social em questão – Infância: construções contemporâneas**. Ano XX, nº 21. Rio de Janeiro: Puc-Rio. Departamento de Serviço Social, pp. 15-45.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 91 (maio/ago), 2005, pp. 361-178.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto, PT: Asa Editores, 2004, pp. 9-34.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.) **As crianças: contextos e identidades**. Minho: Coleção Infans – Centro de estudos da criança. Universidade do Minho, 1997, pp. 9-29.

SCHMITT, R. V. **“Mas eu não falo a língua deles”’: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil**. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, 2008.

SCHOLEM, G. **O Golem, Benjamin, Buber e outros justos: judaica I**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

SCRAMINGNON, G. B. S. **“Eu lamento, mas é isto que nós temos”’: O lugar da creche e de seus profissionais no município do Rio de Janeiro**. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO, 2011.

SETÚBAL, M. A. Escola como espaço de encontro entre políticas nacionais e locais. **Cadernos de Pesquisa**, n.102 (no.), 1997, pp.121-133.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1999.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. (2005). Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, vol.23, n.01 (jan./jul.), pp.41-64.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIQUEIRA, A. C.; DELL’AGLIO, D. D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia & Sociedade**; vol. 18, n. 1 (jan/abr.), 2006, pp. 71-80. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a10v18n1.pdf> . Acesso em: set./2012.

SIROTA, R. Petit objet insolite ou champ constitué la sociologie de l'enfance est-elle encoré dans les choux. **Éléments pour une sociologie de l'enfance**. Paris: Presses Universitaires de France, 2006, pp. 13-34.

SIROTA, R. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. **Educação & Sociedade. Dossiê - Sociologia da infância: pesquisa com crianças**, vol. 26, n. 91(maio/ago.), 2005 pp.535-564.

SOBRAL, A. O Ato “Responsível”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. **Signum: Estudos da Linguagem**, n. 11/1, (jul.), 2008, pp. 219-235. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3092/2625> Acesso em: out./2012.

SOUZA, Y. C. **Atravessando a Linha Vermelha: Programa “Nova Baixada” de Educação Infantil: discutindo a diversidade étnico –racial e cultural na formação docente**. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2009.

TEDESCHI FILHO, A. **Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem histórica, com enfoque em Anísio Teixeira**. Dissertação de mestrado em Educação. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. (org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005, pp. 66-86.

TIRIBA, L. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e famílias. In: LEITE FILHO, A.; GARCIA, R. L. (orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, pp. 59-80.

TODOROV, T. A descoberta da América. In: **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1983, pp. 3-13.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2008**. Caderno Brasil. Brasília, DF: BRASIL/Unicef, 2008. Disponível em: <http://www.unicef.org/lac/cadernobrasil2008.pdf> Acesso em dez. 2012.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, pp. 36-46.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

_____ **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009b.

_____ **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____ Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In: PRESTES, Z. R. (2010). **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. Tese de doutorado em Educação. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1983.

ZARPELON, G. (2011). **A relação público-privada na educação infantil: um estudo sobre os convênios com entidades privadas na rede municipal de educação de Joinville/SC**. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2011.