

Paula Lannes Pereira Passos

**Entre o visível e o invisível: a presença da
criança na instituição de Educação
Infantil.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Sonia Kramer

Rio de Janeiro
Março de 2015

Paula Lannes Pereira Passos

**Entre o visível e o invisível: a presença da
criança na instituição de Educação
Infantil.**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo
assinada.

Profa. Sonia Kramer

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Maria Fernanda Rezende Nunes

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa Patrícia Corsino

Departamento de Educação – UFRJ

Profa. Denise Berruezo Portinari

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

Rio de Janeiro, 10 de março de 2015

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

Paula Lannes Pereira Passos

Graduou-se em Direito na PUC-Rio (2009) e em Pedagogia na PUC-Rio (2012). Tem interesses nas áreas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Ficha Catalográfica

Passos, Paula Lannes Pereira

Entre o visível e o invisível: a presença da criança na instituição de Educação Infantil / Paula Lannes Pereira Passos ; orientadora: Sonia Kramer. – 2015.

108 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Interações. 3. Crianças. 4. Presença. 5. Relações. 6. Educação Infantil. I. Kramer, Sonia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Ao meu filho David que me acompanhou ao longo de todo
esse processo, me inspirando com sua presença.

Agradecimentos

À querida professora Sonia Kramer, pela dedicação e leveza presentes em uma orientação atenta e generosa. Por ter me ensinado a ver as crianças a partir delas mesmas. Sua contribuição em minha formação deixou marcas que orientam a minha caminhada.

À querida Silvia Barbosa, pela leitura cuidadosa, delicada e pela preciosa contribuição para o processo de escrita desta Dissertação.

À professora Maria Fernanda Nunes, pela leitura e contribuições no projeto desta pesquisa, pela disponibilidade de participar da Banca Examinadora e por ser uma presença em minha formação.

À professora Patrícia Corsino, pelo convívio desde o grupo de pesquisa INFOC, no qual pude aprender muito e pela disponibilidade de participar da Banca Examinadora.

Ao professor Marcelo Andrade, pelo apoio e pelas contribuições oferecidas que enriqueceram a pesquisa.

Ao grupo de pesquisa INFOC, pela importância em minha caminhada e por ser um espaço que me proporcionou muitos encontros.

Aos colegas, professores e funcionários do Departamento de Educação da PUC-Rio, pela aprendizagem e apoio recebido.

Ao CNPq e à FAPERJ, pelas bolsas concedidas, que me possibilitaram a dedicação ao Mestrado.

À Creche pesquisada, na presença da diretora, coordenadora, professoras, auxiliares, funcionárias e as crianças, pelo acolhimento, abertura e confiança.

Às crianças da Creche, que me acompanharam com sua presença ao longo desta pesquisa, dando a essa a leveza necessária.

Ao meu marido, pela companhia, amizade, compreensão, incentivo e apoio. Sua presença me inspira e me faz ser melhor a cada dia.

À minha mãe e amiga, pela presença acolhedora e escuta, que fez com que a realização desse trabalho fosse possível.

Ao meu filho, por seu olhar generoso e interessado, pela alegria, companhia, por me ensinar tanto e me fazer tão feliz.

Aos meus irmãos, Pedro e Felipe com os quais aprendi a impotência das relações na vida.

Ao meu pai, pela presença, apoio e confiança dedicados à mim durante a minha vida.

Ao meu querido sobrinho, Paulo Vitor, pela alegria de poder conviver ao seu lado. À minha avó Daisy, que em recordação, inspira meus passos na luta por uma educação de qualidade.

À minha avó Maria Flor, que em recordação, mantém viva a alegria, virtude que me ensinou a ver o belo na simplicidade da vida.

Ao amigo Marco Cohen, por me ensinar a ser flexível, conferindo a minha vida uma maior amplitude.

Aos meus amigos, pelo carinho, apoio, escuta que contribuem para tornar meus dias mais alegres.

Ao Maestro Raumsol, por ser a minha maior fonte de estímulos.

À Deus, por me permitir viver, aprender, descobrir, criar e ser.

Resumo

Passos, Paula Lannes Pereira; Kramer, Sonia. **Entre o visível e o invisível: a presença da criança na instituição de Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2015. 108p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação, realizada em uma creche comunitária do município do Rio de Janeiro, tem o objetivo de estudar interações entre adultos e crianças. Prioriza interações e práticas que dão visibilidade à criança, a fim de perceber as potencialidades e fragilidades da instituição de Educação Infantil como espaço que favorece o *encontro* com a criança. A metodologia adotada foi observações (registros no caderno de campo) de uma turma de crianças de 3 a 4 anos; entrevistas com a coordenadora, professora, auxiliar e mãe/funcionária; e conversas informais com a diretora, professora e auxiliar. As categorias foram definidas a partir dos seguintes conceitos de Buber: presença, encontro, entre, diálogo. O primeiro capítulo trata do processo de construção da pesquisa. Contextualiza o estudo em diálogo com o referencial teórico, apresenta a Creche e os sujeitos pesquisados e a entrada no campo. O segundo capítulo é dedicado a Buber e Bakhtin. O ato de pesquisar é analisado, a partir de conceitos de Bakhtin, a fim de refletir sobre o lugar em que o pesquisador ocupa e como devem ser tratados os sujeitos de pesquisa. O terceiro capítulo analisa a observação e as entrevistas realizadas com o intuito de perceber se o espaço da Creche favorece que as crianças e os adultos que nele trabalham estabeleçam relações autênticas entre si. As considerações finais refletem sobre as positivities e como essas contribuem para relações verdadeiras, possibilitando encontros em que os sujeitos estejam presentes e em presença. As fragilidades são apontadas como possibilidades de mudança que colaborem na formação de espaços e tempos que priorizem a criança e seu desenvolvimento.

Palavras-chave

Interações; crianças; presença; relações; Educação Infantil.

Abstract

Passos, Paula Lannes Pereira; Kramer, Sonia (Advisor). **Between the visible and the invisible: the presence of the child in kindergarten institution.** Rio de Janeiro, 2015. 108p. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation, performed in a community daycare in the municipality of Rio de Janeiro, aims to study interactions between adults and children. Prioritizes interactions and practices that give visibility the child in order to understand the strengths and weaknesses of early childhood education institution as a space that favors the meeting with the child. The methodology adopted was observations (records in field book) of a group of children 3-4 years old, interviews with the coordinator, teacher, auxiliary and mother / official and informal conversations with the director, teacher and auxiliary. The categories were defined from Buber's concepts of presence, meeting, between, dialogue. The first chapter deals with the research building process. Contextualizes the study in dialogue with the theoretical framework, presents the Daycare and the subjects researched and entry into the field. The second chapter is dedicated to Buber and Bakhtin. The act of searching is analyzed, from concepts of Bakhtin in order to reflect on the place where the researcher takes and how to research subjects treated. The third chapter analyzes the observation and interviews in order to understand if the Daycare space favors that children and adults who work in establishing authentic relationships with each other. The final considerations reflect on the positive aspects and how these contribute to true relationships, enabling meetings in which subjects are present and involved. The weaknesses are cited as possibilities for change that collaborate in the formation of spaces and times that prioritize children and their development.

Keywords

Interactions; children; presence; relationships; Childhood Education.

Sumário

Introdução	12
1. Começar por mim, mas não terminar em mim: a pesquisa em construção	16
1.1 Um caminho, uma direção, uma certeza: a presença como visibilidade da criança no espaço escolar	16
1.2 A Escolha do Campo	24
1.3 A Metodologia da Pesquisa	27
1.4 A Creche e os Sujeitos de Pesquisa	30
1.5 A Entrada no Campo	38
2. Em diálogo com Buber e Bakhtin	43
2.1 Estabelecendo categorias	43
2.1.1 Do estudo ao encontro: a <i>presença</i> enquanto palavra	44
2.1.2 O Diálogo	48
2.1.3 O Encontro	51
2.1.4 O “Entre”	52
2.1.5 Uma chamada à responsabilidade	53
2.2 Bakhtin, um convite à reflexão: o <i>outro</i> e sua importância na pesquisa	54
2.2.1 Os desafios na constituição de um pesquisador	55
2.2.2 A responsabilidade na formação da criança	58
3. Ser criança é ter liberdade de criar, de falar, de expor o que sente, de vivenciar o que sente.	61

3.1 “Amanhã, você pode demorar mais?”: a relação das crianças com a pesquisadora.....	63
3.2 “A gente assiste, esqueceu? Assiste a TV”: a rotina da turma pesquisada	67
3.3 “Faz assim com as mãos” (palmas das mãos juntas em posição para rezar): a religião e a religiosidade no cotidiano da Creche.....	73
3.4 “O moço de óculos”: Presente ou presença?	77
3.5 “Vamos dormir e a mamãe vem me buscar”: a família no contexto da Creche.....	80
3.6 “Vocês são capazes”: docência, formação e gestão	84
3.7 “Mas a necessidade maior deles (crianças) é o afeto mesmo, e o cuidado”: as crianças e suas demandas	88
 4. Considerações Finais	 93
 5. Referências Bibliográficas	 100
 6. Anexos.....	 105
Anexo I: Dados dos Entrevistados	104
Anexo II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	106

Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade alegria e amor
Pois não posso
Não devo
Não quero
Viver como toda essa gente
Insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão

(Milton Nascimento)

Introdução

Fazer é criar, inventar é encontrar. Dar forma é descobrir. Ao realizar eu descubro. Eu conduzo a forma para o mundo do Isso. A obra criada é uma coisa entre coisas, experienciável e descritível como uma soma de qualidades. Porém àquele que contempla com receptividade ela pode amiúde tornar-se presente em pessoa (BUBER, 2003b, p. 12).

Dar forma constitui-se na arte de fazer escolhas, de juntar partes para que estas cheguem a ser uma unidade. O acabamento necessário é um desafio, ao mesmo tempo em que se deseja dar forma, esta parece nunca alcançar o todo vivido. A sensação de que faltam pinceladas explica que toda obra, por mais completa que seja, sempre pode ser reaberta, revista, reinterpretada e continuada.

Realizar esta pesquisa foi me colocar no lugar de um artista que diante de um grande material que o inspira tem que selecionar eventos para escrever com intuito de responder as questões que o intrigam. A forma atribuída a este trabalho possibilitou descobertas não só sobre o ato de pesquisar e de ser pesquisadora, mas sobre o universo pesquisado e os sujeitos de pesquisa. Reconhecer que a pesquisa parte sempre de um ponto: o pesquisador e o contexto em que este se encontra. Uma obra pode ser apreciada sem que se saiba o contexto em que foi produzida, contudo ao se ter acesso a ele, a obra ganha outro tom, como se naquele instante o artista se incorporasse à obra, não se vê apenas a parte, mas o todo.

O que me motiva a descobrir, conhecer e/ou entender tem origem na minha experiência de vida, na minha história. Escolher uma profissão sempre esteve associado a como esta poderia contribuir para/com a sociedade. Minha experiência acadêmica tem a ver com uma procura incansável por não ter somente uma ocupação profissional, mas, através de uma profissão, inserir-me no mundo, reconhecer-me como sujeito e agente de luta. A fim de que meus dias não fossem apenas um transitar sem direção, queria aproveitar o tempo de forma inteligente, fazendo com que minha ação contribuísse para a humanidade.

Nesse sentido, decidi cursar Direito. Compreendia ser esse campo oportuno para realizar meus ideais de justiça, em uma sociedade tão marcada pela desigualdade. Com as experiências profissionais fui percebendo que esse não era o meu lugar, não me sentia integralmente presente nesta profissão. Recordei

minha infância e adolescência, as histórias relatadas por minha avó materna sobre sua atuação na área de educação. Ao acompanhar minha mãe (pedagoga e psicóloga) em atividades pedagógicas, descobri que meu caminho na luta pela justiça não estava no Direito e sim na Educação. Concluído o curso de Direito, pude dar continuidade a minha formação acadêmica. Um novo início, contudo mais experiente e segura. O curso de Pedagogia me deu a certeza de que havia encontrado meu caminho. Caminho de muitos aprendizados, de movimento, criação, desconstrução, recriação e de relações e vínculos, pelos quais pude reconhecer, na criança, o sujeito que convida a esta renovação.

O interesse pelas crianças é fruto de um percurso iniciado nos estudos na Logosofia¹, que percebe a criança como um ser com fecundas possibilidades que se manifestam desde tenra idade.

A Logosofia revela que, durante essa primeira idade, as possibilidades humanas são assombrosamente fecundas para o desenvolvimento natural da vida consciente, com todas as prerrogativas que a evolução lhe abre no curso de sua existência. A mente da criança é terra virgem e fértil. Constitui, pois, não só uma necessidade, mas também uma obrigação moral e racional indeclinável, contribuir para que germinem, nos pequenos mas fecundos campos mentais da criança, sementes ótimas, sementes que contenham em possibilidade de manifestação os recursos de que a inteligência do homem necessita para emancipar-se de toda pressão estranha a seu pensar e sentir, e vencer as dificuldades que há de enfrentar no curso da vida (PECOTCHE, 2005c, p. 90).

Como contribuir para que essas possibilidades se constituam em realidade? A vontade de poder responder esta questão me conduziu ao estudo e à pesquisa. O curso de Pedagogia, ao me aproximar da criança, permitiu que algumas dúvidas fossem respondidas à medida que novas perguntas iam sendo elaboradas. Mais que estudá-las, percebi que era preciso estar com elas. Em relação poderia entendê-las, e também resgatar a criança que existe em mim. De criança para criança poderia encontrar a chave para algumas questões, e então, compreender o que do meu lugar de adulto e de educadora posso contribuir para que as crianças sejam seres mais felizes.

¹ A Logosofia foi criada e por Carlos Bernardo Gonzalez Pecotche – Raumsol, em 1930, na Argentina, que visa conduzir o homem ao conhecimento de si mesmo, de Deus, do Universo e de suas leis eternas. Apresenta uma concepção original do homem, em sua organização psíquica e mental, e da vida humana em suas mais amplas possibilidades e proporções (A ciência. Disponível em: <http://www.logosofia.org.br/logosofia/> Acesso em 25/11/2013).

Deste sentimento surgiu a necessidade de se pesquisar a positividade, no sentido de analisar situações em que a criança tenha espaço para se expressar, conhecer, interagir, se desenvolver. Como a criança, atualmente, passa grande parte de seu dia em instituições de educação e o ingresso nestas tem ocorrido cada vez mais cedo, adentrar nestes espaços que são voltados para educação da criança pequena foi o caminho escolhido para se aproximar da criança. Conhecê-los e analisá-los é poder compreender concepções de criança, infância, educação, **na intenção de observar que práticas e interações dão visibilidade a criança.**

A pesquisa teve como campo uma creche comunitária, em especial uma turma de crianças de 3 a 4 anos de idade. Durante os meses de março a agosto de 2014, pude observar, interagir, conviver e me relacionar com essas crianças, que são o centro dessa pesquisa. A aproximação a ela permitiu **perceber as potencialidades e fragilidades da instituição de Educação Infantil como espaço que favorece o *encontro* com a criança.**

Como referenciais teóricos, Martin Buber e Mikhail Bakhtin, contribuíram para pensar as crianças em sua integralidade nas relações que estabelecem com os demais sujeitos escolares e de entender essas relações como relações de sentido, a partir do estudo da e sobre a criança e a linguagem presente nas interações criança/criança e criança/adulto.

Esta dissertação está apresentada em três capítulos. O primeiro capítulo trata do processo de construção da pesquisa, que foi movido por inquietações da pesquisadora em busca de interações e práticas que deem visibilidade à criança. Inicia-se com contextualização do estudo proposto em diálogo com o referencial teórico adotado, identificando as categorias de pesquisa elaboradas a partir de conceitos do Martin Buber (presença, diálogo, encontro e entre) até a entrada no campo de pesquisa. A Creche e os sujeitos pesquisados são apresentados, e estes acompanham a escrita ao longo de toda dissertação.

O segundo capítulo é dedicado aos referenciais teóricos da pesquisa, Martin Buber e Mikhail Bakhtin, no qual se estabelece diálogo com eles e entre eles. O processo de categorização da pesquisa é descrito, destacando cada uma delas. No segundo momento, a partir de Bakhtin, o ato de pesquisar é analisado na intenção de refletir sobre o lugar em que o pesquisador ocupa e como devem ser tratados os sujeitos de pesquisa a fim de estudar as interações como tempo e espaço de constituição dos sujeitos, tendo como foco a criança e sua formação.

O terceiro capítulo é destinado ao estudo dos sujeitos pesquisados. Os eventos da observação no campo de pesquisa e as falas extrádas das entrevistas realizadas são apresentados. O foco da observação foram interações entre as crianças, entre as crianças e adultos e ainda entre os adultos. Perceber se o espaço da Creche favorece que as crianças e adultos que nele trabalham estabeleçam relações autênticas entre si é objetivo deste capítulo. A primeira parte trata das interações entre a pesquisadora e as crianças, no intuito de mostrar como as relações da pesquisa foram construídas. Em seguida a rotina da Creche ganha destaque, com a finalidade de mostrar como as crianças se apropriam desta rotina. Por ser a Creche uma instituição religiosa, a religião e a forma como esta se faz presente no cotidiano da instituição pesquisada foi abordada. As relações de assistência observadas, no que se refere ao chamado apadrinhamento, por envolver a criança, é tratada como um dos temas desse capítulo. A formação e os modos de gestão são trazidos ao texto para poderem ser analisados na perspectiva da criança. Por fim, as necessidades e demandas dessa são descrita como tema que encerra este capítulo.

As considerações finais retomam as questões que motivaram a pesquisa a fim de refletir sobre as positivities encontradas e como essas contribuem para promover que relações verdadeiras aconteçam, possibilitando encontros em que os sujeitos estejam presentes e em presença. As fragilidades são apontadas como possibilidades de mudança que colabore na formação de espaços e tempos que priorizem a criança e seu desenvolvimento.

Neste caminho, a dissertação pretendeu contribuir para pensar a criança e a importância das interações entre elas e entre elas e adultos como base para sustentação de vínculos, que dão aos conteúdos sentidos.

1. Começar por mim, mas não terminar em mim: a pesquisa em construção

Começar consigo, mas não terminar consigo; partir de si, mas não ter a si mesmo como fim (BUBER, 2011, p. 38).

Martin Buber ensina que na vida devemos começar por nós, mas o fim dela não pode se reduzir a nós mesmo, o fim deve ser o mundo, e o que podemos contribuir com ele. A pesquisa surgiu de inquietações pessoais, de questões que emergiram das experiências vividas, já a intenção reside no outro, em entendê-lo no sentido de poder fazer algo que não interesse só a mim, mas que se dirija ao outro, ao mundo.

Neste capítulo apresento o processo de construção da pesquisa, partindo da questão que motivou o estudo até a definição do objetivo da pesquisa, que teve como base o referencial teórico adotado. Faço um levantamento das teses e dissertações que contribuíram com o estudo do tema da pesquisa. Em seguida, o processo de escolha do campo é descrito, bem como as estratégias metodológicas. Por fim, o campo, os sujeitos pesquisados e o meu primeiro contato com o campo são apresentados.

1.1. Um caminho, uma direção, uma certeza: a presença como visibilidade da criança no espaço escolar

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 25).

Na tentativa de compreender o mundo, a começar por mim mesma, nasce uma pesquisadora. A constante vontade de investigar me move a buscar o que desconheço. Do pouco que andei, pude constatar que existe uma realidade que meu desconhecimento não permite contemplar. No desafio de tentar entendê-la, o invisível se coloca. É preciso torná-lo visível. Neste sentido, o ato de pesquisar envolve um olhar atento na intenção de ir ao encontro da pergunta, que faz do objeto um interesse, do conhecido uma questão e da dúvida uma motivação à pesquisa.

Esta pesquisa nasceu de uma inquietude, fruto da experiência que vivi no Programa de Formação e Intervenção em Escolas Comunitárias de Educação Infantil em Municípios da Baixada Fluminense²: Como as crianças se tornam invisíveis dentro de uma instituição voltada para a sua educação específica?

Tornar a criança visível tem a ver com o reconhecimento de sua singularidade, de ver a criança que está diante de nós, e não uma criança idealizada (GUIMARÃES e BARBOSA, 2009). Em relação à criança pobre, significa percebê-la para além de suas necessidades e carências, tais como: alimentação, cuidados com a saúde e higiene (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2009). Faz-se necessário vê-las como são, enquanto sujeitos criativos que podem e têm muito a oferecer. Nesse processo, *a visibilidade e a invisibilidade das crianças têm a ver tanto com a construção histórica do discurso sobre a infância e com as políticas para ela direcionadas quanto com as interações que acontecem no cotidiano das creches* (GUIMARÃES e BARBOSA, 2009, p. 151).

Fortemente tocada pela situação das creches comunitárias em que fazia intervenção, senti necessidade de entender por que os municípios dão pouca atenção às crianças pequenas e às professoras, que têm formação precária. De acordo com a Pesquisa *Infância e Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações*, 1999 -2009 (KRAMER et alii, 2011), as instituições públicas e privadas da Região Metropolitana atendem a menos de 15% da população. Isso implica *na fragilidade em assegurar a qualidade do trabalho pedagógico que se produz no vácuo deixado pelas políticas públicas municipais, na omissão na oferta de vagas para crianças de zero a três anos e nas condições de formação e manutenção* (KRAMER, NUNES, TOLEDO, PENA, 2013, p. 91).

De todas as questões, a que mais me chama atenção é a invisibilidade da criança, negligenciada pelos municípios e pouco compreendida pelas professoras, no sentido de que nas práticas, por mais que haja boa intenção por parte das professoras, há desconhecimento a respeito do que é ser criança. Segundo

² Programa coordenado pelas Professoras Sonia Kramer (PUC-Rio) e Maria Fernanda Nunes (UNIRIO e PUC-Rio) com o apoio do Instituto Dynamo, que se baseia em dois eixos: a formação de professores de Educação Infantil e a intervenção do trabalho pedagógico. A formação se dá no âmbito do Curso de “Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas”, oferecido pela PUC-Rio, e a intervenção acontece em encontros semanais nas creches e escolas comunitárias, na Baixada Fluminense, onde o trabalho pedagógico é acompanhando por uma equipe de orientação (KRAMER, NUNES, TOLEDO, PENA, 2012).

Bakhtin, *compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra* (1992, p. 132). Esta contrapalavra muitas vezes não é pronunciada, a criança fica sem respostas ou apenas com respostas vagas, vazias. Mais que saber que o sol é amarelo, que a grama é verde, que não pode pintar uma pessoa de verde, a criança quer se relacionar, quer expressar suas hipóteses sobre o mundo e testá-las. Contudo, respostas terminantes dão fim à possibilidade de diálogo.

A invisibilidade da criança também é apontada em pesquisas realizadas sobre a Educação Infantil (MOTTA, 2010; KRAMER, 2009; CRUZ e PETRALANDA, 2004, BARBOSA, 2004).

Para entender os motivos que tornam as crianças invisíveis dentro de uma instituição voltada para a sua educação específica, havia muitos caminhos possíveis. Estudar a formação, currículo, as práticas de gestão, as interações, as políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil, dentre outros. De todas essas possibilidades, decidi observar as interações das crianças com seus pares e com os adultos.

A interação como fundamento das relações sociais na escola reúne uma visão panorâmica da instituição ao mesmo tempo em que favorece captar um olhar preciso do que é único, singular. A relevância das interações se dá em razão destas acontecerem em diferentes tempos, espaços e práticas, momentos propícios para observar os sujeitos pesquisados para além das rotinas escolares, na perspectiva das relações estabelecidas, contemplando dois tempos distintos: o físico, material; e o tempo afetivo, psicológico, ético e social que permite ver a integralidade dos sujeitos em cada momento.

Nesse ponto, o estudo de Martin Buber se conecta. Conhecido como um dos principais autores do diálogo inter-religioso, Buber nos convida refletir mais a fundo sobre a relação humana. Movida por esses estudos percebi que esse autor, embora não seja um estudioso da infância, poderia contribuir para entender a criança, ao possibilitar a construção de outro olhar para observar e analisar como as relações entre as crianças e entre crianças e adultos acontecem.

O conceito de Buber de *presença*, que será analisado no próximo capítulo, se mostrou como conceito chave para estudar a visibilidade da criança em suas interações na Educação Infantil. Estudar as crianças nas relações com os demais sujeitos escolares possibilita vê-las enquanto oportunidade de *encontro*, de vínculo, de inclusão no que Buber denomina de relação dialógica. A *relação*

educativa é uma relação puramente dialógica (BUBER, 2003a, p. 26). Para que haja esta relação é preciso que se estabeleça uma autêntica interação (BUBER, 2012), um "*estar-com*" *que não é estático, mas dinâmico* (BUBER, 2012, p. 87), respeitando a pluralidade de manifestações de cada indivíduo, reconhecendo o outro.

As interações foram estudadas e analisadas na perspectiva do *encontro*, conceituado por Martin Buber como uma relação essencial, um franqueamento ser a ser, que leva a presencialização do outro (BUBER, 2011, p. 97). No intuito de entender essas relações como relações de sentido, Mikhail Bakhtin, ao lado de Buber, contribuiu com o estudo da linguagem presente nas interações criança/criança e criança/adulto. Segundo Bakhtin, *a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial* (1988, p. 95). Para analisar esses sentidos é preciso ter em conta que (...) *toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém (...) a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros* (BAKHTIN, 2002, p. 113).

Para encontrar a criança é preciso observar os outros sujeitos dessa relação. A sua visibilidade depende do outro, é preciso ver diante da face dela a do educador. Os dois presentes, inteiros, disponíveis ao encontro, estabelecem um diálogo onde cada um dos participantes considera o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva (BUBER, 2003b, p. 53), tendo em vista que ouvir o outro é tê-lo em presença. Ou como diz Bakhtin, *compreender é uma forma de diálogo* (1992, p. 132).

O diálogo presente nas interações entre crianças e entre crianças e adultos se constitui no foco da pesquisa, o seu estudo e análise se debruça na definição de Buber, que entende que o *diálogo verdadeiro é um encontro, que se dá em clima de plena reciprocidade e seu sentido se encontra no entre* (BUBER, 2009, p. 8).

Portanto, o objetivo da dissertação é analisar e compreender as relações entre as crianças e entre crianças e adultos, a partir de um olhar sobre as práticas e as interações, a fim de identificar não só em que momentos e de que modos essas práticas e interações dão visibilidade à criança, mas também às potencialidades e

fragilidades da instituição de Educação Infantil pesquisada como espaço que favorece o *encontro* com a criança.

Considerando *encontro* como conceito de Buber ora apresentado, a intenção é ir à busca da positividade, do que faz do espaço escolar um ambiente em que a criança possa se expressar, conhecer, interagir, se desenvolver.

Não há pretensões de apontar um modelo ideal de instituição de Educação Infantil, mas ao trazer a criança à cena contribuir para pensar em possibilidades de práticas, interações e rotinas que deem visibilidade à criança.

Buscando a aproximação e a análise das interações, com foco nas crianças, as seguintes questões de pesquisa orientaram meu olhar ao campo.

1. Que tipo de interação entre crianças e entre crianças e adultos ocorrem na instituição de Educação Infantil? Há interações entre crianças e adultos que se constituem, segundo Buber, um *encontro* com a criança? Essas interações contribuem para o entendimento das crianças como sujeitos históricos, culturais e sociais? Se sim, como? Se não, por que elas não contribuem?
2. As práticas educacionais possibilitam interações nas quais as crianças estejam em recíproca presença? Se sim, como elas se dão? Se não, por que elas não possibilitam?
3. A instituição de Educação Infantil se constitui em um lugar específico para que esse encontro se realize? Se sim, como esse processo se dá? Se não, o que impossibilita esse encontro?

Respondê-las constituiu-se no desafio de conhecer a infância, ir ao encontro da criança, para com ela pensar a escola. Respeitando a questão de que não há neutralidade na pesquisa, e que o lugar do pesquisador está marcado, me coloquei na pesquisa, mas principalmente trazendo o foco aos sujeitos pesquisados.

O processo de construção desta pesquisa contou com muitas contribuições do grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC)³, o

³ Grupo de Pesquisa de caráter interinstitucional coordenado pelas professoras Sonia Kramer (PUC-Rio), Maria Fernanda Nunes (UNIRIO e PUC-Rio) e Patrícia Corsino (UFRJ), criado em 1993, já realizou quatro pesquisas e atualmente desenvolve o projeto, Estudos Comparativos de Interações, Práticas e Modos de Gestão em Creches, Pré-escolas e Escolas, iniciado em março de 2012.

qual integro desde agosto de 2010, como bolsista de Iniciação Científica. Nesse percurso, pude me beneficiar dos estudos já realizados e dos trabalhos produzidos, não só dos produzidos coletivamente, como também das teses e dissertações escritas por integrantes do grupo.

Dentre esses últimos, destaquei alguns que tinham mais afinidades com o tema desta pesquisa.

Barbosa (2013) faz o exercício de compreender o cotidiano de duas creches (uma comunitária e uma pública), ambas situadas em um município da Baixada Fluminense, com foco nos processos de institucionalização com a finalidade de perceber as interações de qualidade. Ao trazer a criança pequena como sujeito de pesquisa, contribui para pensar em como realizar uma pesquisa com crianças, tendo em vista suas interações e como estas repercutem na construção de uma instituição de qualidade; uma instituição aberta à prática pedagógica que dá visibilidade às crianças, sua cultura, reconhecendo as crianças como beneficiárias e participantes de processos educativos marcados pela alteridade.

Motta (2010) trata das transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis, transformando os agentes sociais crianças em agentes sociais alunos. O motivo da escolha foi a possibilidade de analisar essa passagem entre os segmentos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva da criança. No estudo de caso em questão, que aconteceu em uma escola pública do Município de Três Rios/RJ, a criança foi perdendo espaço dentro da escola para o aluno, havendo uma transformação. Contudo, percebeu-se que as crianças conservam-se ativas enquanto grupo social. Demonstra, ainda, que as crianças são mais potentes do que a ação disciplinadora permitiria pensar. Dessa forma, Motta contribui para pensar as crianças enquanto sujeitos ativos, que reagem e recriam o cotidiano através de táticas de resistências.

Zlot (2012) teve como objetivo o estudo das interações entre os sujeitos, tanto adultos como crianças, nas salas de aula e na escola. Como campo de pesquisa, observou duas turmas de Ensino Fundamental I em uma escola particular localizada no município do Rio de Janeiro. A partir das interações dos sujeitos entre si e com o conhecimento compreendeu como através das práticas os espaços e rotinas de colaboração são (ou não) construídos. A relevância desse

trabalho reside no fato da criança ser vista como participante ativa do cotidiano da escola e não apenas como integrante desta. Embora a pesquisa tenha se dado com crianças que estavam no Ensino Fundamental I, Zlot traz a visão da criança para apresentar a escola, foco que busquei dar à dissertação.

Roncarati (2012) investigou a educação dialógica, proposta por Paulo Freire, na perspectiva da creche, analisando a possibilidade de inclusão das contribuições das crianças na construção de práticas educativas destinadas a elas. Observou duas creches, uma institucional e outra comunitária, ambas situadas no município do Rio de Janeiro, com crianças de até 2 anos de idade. O objetivo foi identificar as possibilidades de diálogos no cotidiano da creche, dimensionando o impacto que o diálogo estabelecido entre criança e adulto exerce na/para as práticas educativas das creches pesquisadas. Roncarati contribui para pensar em uma educação dialógica nas creches como proposta de inclusão da expressão da criança, na qual esta é considerada como co-autora, co-contribuidora e co-criadora no processo de construção das práticas educativas.

Barbosa (2004) pesquisou as interações entre crianças de 4 e 5 anos de idade e adultos na em uma escola pública de Educação Infantil de tempo integral no município do Rio de Janeiro. Seu objetivo foi compreender, a partir das interações, como as crianças se apropriam do espaço escolar, o que fazem, falam, brincam, reconhecendo a criança enquanto sujeito histórico-social e analisar o tempo planejado e as práticas realizadas na instituição pesquisada. Barbosa ajuda a pensar uma instituição de Educação Infantil que entenda a criança enquanto produtora de cultura, criando espaços que desafiem a criança e a convide a criar e se expressar com liberdade.

Essas pesquisas entendem a criança enquanto produtora de enunciados, como sujeito de discursos, a partir da perspectiva de Bakhtin. A linguagem e as interações são apontadas como fundamentais para o desenvolvimento da criança, na construção de sua subjetividade.

Desenvolvidas no âmbito do INFOC, grupo de pesquisa que se situa no campo dos estudos da linguagem e dos estudos culturais, que tem como principais referenciais teóricos os autores Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky e Walter Benjamin. A partir desses referenciais, a criança é vista enquanto sujeito histórico, social e de direitos, que produz cultura e é nela produzida e a *infância é considerada não como um estágio ou fase, mas como categoria da história, sendo*

específico da infância, o poder de imaginação, fantasia, criação (KRAMER, 2007, p. 15).

Na intenção de olhar o que não está posto, dando atenção às insignificâncias, às dobras, ao entre, a infância é tomada como categoria central da história (KRAMER, 2011) e as crianças, centro motivador e diretriz desta pesquisa, são vistas enquanto presença, viva e interventora no mundo; como um ser que já é, que tem hipóteses do mundo, se expressa e se relaciona. Cria cultura, subverte a ordem, produz história e se posiciona no mundo de forma sensível e crítica. (KRAMER, 2007). Na brincadeira dialoga, reconstrói o que é dado, inventa e nos convida a sair de uma posição segura, daquele que sabe, que conhece, para assumir o lugar daquele que ignora, que não sabe tudo, mas é interessado, curioso diante do mundo. Como diz Paulo Freire (1996, p. 96), *não haveria existência humana sem abertura de nosso ser ao mundo, sem a transividade de nossa consciência*.

Nesse sentido, assumo enquanto pesquisadora o lugar que Paulo Freire chama de *curiosidade epistemológica* (1996, p. 96), uma curiosidade que me instiga a conhecer, e me coloco em posição dialógica com o campo pesquisado. A intenção é sair de uma resposta passiva, e *tomar conhecimento íntimo* dos sujeitos pesquisados (BUBER, 2009, p. 41). Esta forma de perceber o outro, requer, segundo Buber (2009), abertura, aceitação do outro e exige de mim, enquanto pesquisadora, um agir ético e responsável, assumindo uma postura responsiva (BAKHTIN, 2002). A responsividade engloba a responsabilidade do pesquisador, em agir eticamente, e está no respeito aos sujeitos da pesquisa, em ouvi-los e considerá-los em sua inteireza, mas sobretudo em poder responder a eles. *Cabe ao pesquisador assumir a responsabilidade de sua posição singular, ou seja, assumir a exotopia constitutiva da pesquisa* (KRAMER, 2013, p. 43). Essas questões, no que se refere à responsabilidade do pesquisador, serão tratadas de forma mais aprofundada no capítulo 2.

O estudo das interações, portanto, se apresenta *como um movimento de compreender o outro* (BARBOSA, 2009, p. 28), no reconhecimento da alteridade.

Segundo Barbosa e Guimarães,

Trata-se de focalizar a criança como aquela que altera, surpreende, desistala as convicções dos adultos. Isso só acontece em um plano dialógico, no qual a troca se apresenta como possibilidade de trabalho com os pequenos. Dessa perspectiva, a escuta assume um lugar prioritário, no sentido de dar visibilidade

às crianças e às manifestações de suas linguagens. A visibilidade supõe uma realidade compartilhada, na qual a criança pode se colocar de modo criativo, intervindo e transformando o mundo à sua volta (2009, p. 54).

Na busca de dar visibilidade à criança, decidi ir a campo. Havia a possibilidade de me debruçar sobre campos já produzidos, em pesquisas anteriores, para estudá-los e analisá-los a partir dos referenciais teóricos adotados. Contudo, por compreender que não dá para perceber, sentir a presença do outro, senão estando diante dele como presença, senti a necessidade de observar, conduzida pelos estudos realizados desses referenciais teóricos, para mais que captar eventos significativos para a pesquisa, poder me sentir parte deste processo.

O processo de escolha do campo, apresentado a seguir, tem a ver com a procura por um lugar em que pudesse ir ao *encontro* das crianças.

1.2. A Escolha do campo

A escolha do campo, como todo processo, foi um percurso marcado por idas e vindas. A partir da decisão de observar uma instituição de Educação Infantil, a escolha constituiu-se um desafio. Como o tema da pesquisa não direcionava a um campo específico, havia a possibilidade que este fosse tanto uma instituição pública como privada. O interesse em estudar uma instituição de Educação Infantil que atendesse em sua maioria as camadas populares e a participação no Programa de Formação e Intervenção em Escolas Comunitárias de Educação Infantil em Municípios da Baixada Fluminense contribuíram para que o campo de pesquisa escolhido fosse uma creche comunitária.

A aproximação à realidade das creches comunitárias, no contato direto através do trabalho de supervisão de um conjunto de creches e em reuniões de formação⁴, no trato sobre as principais questões e caminhos possíveis a serem adotados, se somou ao estudo de Buber (2012) sobre comunidade, que possibilita ver a creche pesquisada sob outra perspectiva, considerando a comunidade que ela está inserida.

⁴ Coordenados pelas Professoras Maria Fernanda Nunes e Sonia Kramer, na PUC-Rio, em que tratávamos das principais questões observadas nos trabalhos realizadas pelas supervisoras das creches que integram o Programa.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

instituições comunitárias: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade (art. 20, inciso II).

A palavra *comunitário* vem de *comunidade*, palavra que tem sua origem no latim *communis*, que significa: comum, geral, compartilhado por muitos, público⁵. Buber diferencia comunidade de coletividade, ao dizer que *a coletividade fundamenta-se numa atrofia organizada da existência pessoal; enquanto a comunidade, no aumento e na confirmação desta existência, no interior da reciprocidade*. (2009, p. 66), dá uma chave para olhar a creche comunitária e se perguntar até que ponto esta reflete a comunidade a qual pertence? Pode-se dizer que é comunitária? O que é ser comunitário?

Instigada por adentrar esse universo, a fim de poder entender essas questões e tentar respondê-las, dei início ao processo de escolha da creche, que obedeceu a três critérios: convênio com a prefeitura, acesso e qualidade. O convênio, como fator que equipara a creche comunitária a uma instituição pública, viabilizou estudar a educação que é oferecida pela rede municipal a sua população. O convênio implica em uma ação da prefeitura que deve ir além da questão financeira, conforme prescreve a orientação emitida pelo Ministério da Educação (MEC) sobre os convênios das instituições de educação com a rede municipal.

O convênio é uma estratégia presente em muitos municípios para garantir a oferta da educação infantil. Tal estratégia pressupõe que as duas partes, poder público e instituição, possuem interesses comuns – atendimento educacional à criança – e prestam mútua colaboração para atingir seus objetivos. 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 (BRASIL, 2009a, p. 14).

A localização da creche foi um critério que viabilizou o mergulho no campo. Precisava que Creche estivesse localizada na região da 7ª CRE, por ser onde resido, facilitando o acesso à escola. Atendendo aos dois primeiros critérios

⁵ O significado da palavra comunidade foi extraído do dicionário: TORRINHA, Francisco. Dicionário Latino Português. Porto, Portugal: Gráficos Reunidos, 2002.

fiz uma pesquisa no site da Prefeitura do município do Rio de Janeiro e das 166 creches conveniadas, 13 se encontram na 7ª CRE. Destas 13, selecionei 3, que ficam no bairro do Recreio dos Bandeirantes (identificado no mapa a seguir).

Mapa 1 – Mapa dos Bairros da Cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Mapoteca do Instituto Pereira Passos, Armazém de Dados, www.rj.gov.br, em maio de 2014.

O terceiro critério foi a qualidade. Busquei por uma instituição que oferecesse um atendimento de qualidade à criança pequena. O termo qualidade é um conceito amplo, que comporta muitas questões. Tem a *ver com políticas públicas e decisões políticas, o que envolve questões como financiamento, cobertura, relação público-privado, condições de acesso e concepções de Educação Infantil* (BARBOSA, 2013, p. 41).

Para Campos (2013) a qualidade é, por um lado, um conceito relativo que deve surgir de debates democráticos, mas por outro lado, significa uma educação na qual as crianças tenham direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo (p. 41).

Para encontrar o campo que atendesse a esse critério, pesquisei por referências das creches selecionadas. Não encontrei nenhum site dessas instituições. Mas duas tinham blogs. A leitura dos blogs permitiu ter uma visão

inicial da creche, sobretudo das práticas realizadas. Além disso, pude analisar os dados das creches comunitárias referentes ao Censo Escolar de 2013, o que contribuiu para ter um retrato dessas instituições, de sua estrutura, infraestrutura e condições de atendimento. A partir dessas informações, pude perceber qual creche contava com melhores condições de atendimento à criança pequena, o que ajudaria encontrar positivities nas interações criança-criança e criança-adultos, tendo em conta que:

a frequência a uma creche ou pré-escola de qualidade faz a diferença na vida das crianças não só em se tratando do impacto positivo em sua trajetória escolar posterior, mas também, e principalmente, no que diz respeito à natureza das experiências vividas durante o tempo em que frequentam estas instituições, possibilitando uma plena vivência de sua infância e ampliando suas possibilidades de compreensão e interação com o mundo e pessoas ao seu redor (CAMPOS et al, 2011, p. 28).

Como eram apenas três creches achei que seria interessante entrar em contato com todas para que pudesse verificar, pessoalmente, se essas impressões correspondiam à realidade. Em Janeiro e Fevereiro de 2014, tentei entrar em contato por telefone. Das três, uma atendeu. Justamente a Creche que na pesquisa inicial tinha me causado uma impressão positiva. Este ponto é relevante, já que o foco da pesquisa é a visibilidade da criança, o que pressupõe que a escola a ser observada possa contribuir com práticas que considere a criança como sujeito ativo. Em fevereiro, fui recebida pela diretora. relatei minhas intenções de pesquisa e ela me apresentou o espaço da Creche, as propostas pedagógicas, o corpo docente e as crianças. Do primeiro contato, a decisão: o campo havia sido escolhido.

1.3. Metodologia da pesquisa

A resposta que eu dou não se reduz a um se sentir responsável pelo outro, mas abrange o que faço, meu ato ético e o modo como o conhecimento e arte retornam ao outro em forma de resposta ética, prática, vivida (KRAMER, 2013b, p. 329).

O percurso metodológico teve como foco um olhar e uma escuta para observar e analisar crianças e adultos em suas interações e práticas. É uma pesquisa qualitativa em perspectiva micro, que visa estudar as relações presentes na instituição de Educação Infantil.

A observação como método possibilitou a aproximação dos sujeitos pesquisados, procurando perceber suas significações sobre si e sobre os outros sujeitos com o foco nas interações produzidas. De acordo com Lüdke e André: *Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, os significados que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações* (1986, p. 26).

O objetivo foi observar momentos e práticas educativas diversos: brincadeiras na sala e no terraço, atividades de pintura, desenho, modelagem, jogos, leitura e contato com os livros de literatura, descanso das crianças e as refeições. Considerando que cada dia é diferente do outro, foi feito um mergulho no campo, indo à escola três vezes por semana, a fim de ter uma visão mais real da instituição pesquisada. O tempo de estada para observação foi de cerca de uma hora, sendo cumprindo a cada dia em horários diferentes, totalizando um pouco mais que 60 horas (março a agosto de 2014).

A observação teve como foco as crianças. Inicialmente a ideia era observar todas as crianças da Creche para se ter uma visão integral da instituição pesquisada, mas em razão do tempo de estada e do número de turmas, foi escolhida uma turma específica como campo de pesquisa. Busquei observar as crianças, professora e auxiliar, analisando os discursos e as diferentes formas de expressão encontradas nas interações criança/criança e criança/adulto.

As observações foram registradas em um caderno de campo. Além delas, foram realizadas entrevistas.

A entrevista como narrativa possibilita ver a instituição pesquisada sobre a perspectiva do outro. A fala deste é tomada como evento, segundo Bakhtin: *Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado* (2010, p. 117). Nesse sentido, não só as falas extraídas das entrevistas como também os registros sobre a observação no campo de Pesquisa são consideradas como eventos. Evento é entendido como relação entre sujeitos históricos e sociais, caracterizada pela singularidade do ato concreto. Para compreendê-los é preciso conhecer o contexto. *O contexto é importante para entender o texto. Na enunciação, os lugares e as condições de onde são proferidas as palavras e produzidas as interações produzem sentidos* (KRAMER, 2009, p. 20).

Foram realizadas entrevistas com a professora e a auxiliar da turma, a funcionária e mãe e a coordenadora pedagógica da Creche. Estas possibilitaram

entender a concepção de criança e infância que os adultos que convivem com as crianças desta Creche têm. Além de conhecer trajetórias de vida que expressam um contexto e permitem compreender o porquê de determinadas ações, práticas e modos de interação.

O caderno de registro e as transcrições das entrevistas foram feitas respeitando as normas da língua escrita, excluindo marcas da oralidade sem prejuízo do que foi observado, ouvido e/ou falado.

Como instrumento de análise do material produzido foram utilizadas categorias de Martin Buber organizadas pelo grupo de pesquisa INFOC, sendo centrais: *presença*, *encontro*, *entre*, *diálogo*. Estes conceitos formulados pelo autor contribuem para pensar a criança enquanto sujeito ativo, participativo, para quem os espaços de interação são influenciados por suas ações no mundo (KRAMER, 2007, p. 21).

O primeiro conceito escolhido como categoria de análise foi o *diálogo*. A intenção é observar o porquê de nas instituições de Educação Infantil nem sempre as interações e práticas propiciarem que o *diálogo verdadeiro*⁶ seja estabelecido, mas apenas um *monólogo disfarçado de diálogo*, ou seja, *em que duas ou mais pessoas estão reunidas e falam, cada um consigo mesmo* (BUBER, 2009, p. 54). Não há escuta do outro. Desta inquietação, o conceito de *presença* mostrou-se ideal para observar a visibilidade da criança na instituição de pesquisa. Mas, para identificar essa *presença*, os conceitos de *entre*, e *encontro* fizeram-se necessários. Por ser o *entre* a ponte que vincula os sujeitos, tornando-os *presentes* e quando estão *presentes* o *encontro* acontece.⁷

Portanto, a análise das interações visa conhecer/compreender as relações existentes entre crianças e entre crianças e adultos na instituição de Educação Infantil pesquisada, uma vez que é no estudo dessas relações que posso conhecer as crianças.

⁶ Diálogo verdadeiro, também chamado de diálogo genuíno, é um conceito de Buber (2009) que significa um diálogo em que há uma escuta do outro, um respeito pelo que esse fala.

⁷ Os conceitos *Presença*, *Encontro*, *Diálogo* e *Entre* serão analisados no capítulo 2 mais detidamente.

1.4. A Creche e os sujeitos de pesquisa

Como já enunciado, a pesquisa foi realizada em uma creche comunitária que fica localizada no bairro do Recreio dos Bandeirantes, em uma comunidade formada por nordestinos e descendentes. Foi fundada em outubro de 2002, com o propósito de acolher as crianças da comunidade. Seu nome⁸ foi uma homenagem que o padre Fundador fez à sua mãe, também nordestina, pertencente a uma família humilde, que migrou para o Rio de Janeiro em busca de uma melhor condição de vida. A Creche integra a Paróquia São Marcos, que fica na Barra da Tijuca. Segundo Informativo da Paróquia:

(...) a creche é mantida por doações e campanhas realizadas na Paróquia que beneficiam 110 crianças de dois a quatro anos, regularmente matriculadas. Elas recebem atendimento inteiramente gratuito que inclui boa educação ministrada por profissionais qualificados, alimentação elaborada por nutricionistas, e o mais importante: o carinho de nossos colaboradores e mantenedores da São Marcos (LAINE, 2011, p. 1).

As crianças matriculadas na Creche são *apadrinhadas*, termo utilizado pelas professoras, por pessoas que frequentam a paróquia.

Professora Mônica: *Hoje fizeram uma festa surpresa para a Alice.*⁹

Pesquisadora: *Ela me falou quando eu cheguei. Foi surpresa? Isso eu não sabia.*

Alice fez que sim com a cabeça.

Professora Mônica: *Foi preparada pelos padrinhos dela, porque as crianças aqui são apadrinhadas por pessoas da paróquia, ganham presentes no aniversário, natal, páscoa; trouxeram um bolo para cantar parabéns para ela. Deram uma boneca.*

Pesquisadora: *Ela me falou.*

Professora Mônica: *Mas eles não conhecem as crianças. Esses vieram hoje para conhecê-la.*

(Caderno de Campo, 02/05/2014)

Os chamados padrinhos, em geral, não conhecem as crianças. O contato é feito de forma indireta, através dos presentes que esses enviam em datas comemorativas. A auxiliar da turma que estou acompanhando me contou que: *No natal, as crianças saem daqui com tantos presentes, que elas não têm nem como carregar* (Caderno de Campo, 02/05/2014).

Quanto aos dados da creche, o Censo escolar de 2013 aponta que:

⁸ Não a menção ao nome para manter o sigilo em relação à creche pesquisada.

⁹ Para não expor os sujeitos pesquisados, a opção foi não utilizar nomes verdadeiros nem das crianças e dos adultos, garantindo o anonimato. A escolha do nome foi aleatória.

Quadro I – Dados da Creche do Censo Escolar de 2013

Questões		Creche
Matrículas	nº Funcionários	22
	nº alunos	130
Alimentação	Alimentação é fornecida?	Sim
	Possui água filtrada?	Sim
Infraestrutura	Possui sanitário dentro da escola?	Sim
	Possui sanitário fora da escola?	Não
	Possui biblioteca?	Não
	Possui cozinha?	Sim
	Possui sala para a diretoria?	Sim
	Possui sala para os professores?	Sim
	Possui quadra de esportes?	Não
	Possui laboratório de informática?	Não
	Possui sala de leitura?	Sim
Equipamentos	Possui aparelho de DVD?	Sim
	Possui impressora?	Sim
	Possui copiadora?	Sim
	Possui retroprojektor?	Não
Computadores e Internet	Possui televisão?	Sim
	Possui internet?	Sim
	Possui Banda larga?	Sim
	Computadores para uso dos alunos	não
	Computadores para uso administrativos	1
Acessibilidade	A escola é acessível a portadores de deficiência?	Não
	As dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência?	Não
	Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência?	Não
Saneamento Básico	Abastecimento de água	Rede Pública
	Abastecimento de energia	Rede Pública
	Destino do esgoto	Rede Pública
	Destino do lixo	Coleta periódica

Fonte: Dados do Censo Escolar 2013 extraídos do site Qedu, organizado pela autora para esta pesquisa.

A Creche atende 130 crianças, na faixa-etária de 2 até 4 anos de idade. Possui 6 turmas, cada uma com mais ou menos 20 crianças. Há uma professora por turma e duas auxiliares, nas turmas das crianças menores e uma auxiliar, nas turmas das crianças maiores. A Creche conta com uma coordenadora pedagógica, uma diretora e, ainda com três cozinheiras. Não há homens trabalhando como funcionários da Creche.

Quanto à formação, as professoras possuem nível médio, modalidade Normal. As auxiliares têm diferentes níveis de formação, algumas nível médio completo, outras nível médio modalidade Normal incompleto. A coordenadora pedagógica é graduada em Pedagogia e a diretora graduada em Pedagogia e estava fazendo, na época em que foi realizada a pesquisa, para cumprir a exigência da SME, uma pós-graduação lato sensu em Educação Especial.

A LDB, no artigo 62, estabelece a formação mínima exigida para o exercício da função docente.

A formação dos docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Percebe-se que embora a exigência seja a formação a nível superior, é admitido, no caso da Educação Infantil, a formação a nível médio na modalidade Normal. Contudo, a formação a nível superior e continuada são importantes para que a educação oferecida à criança seja de qualidade. Para Kramer (2001, p. 99), *a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. Tenho defendido a formação como direito da população, por uma escola pública de qualidade.*

Na primeira conversa com a diretora, observei que havia uma preocupação com a formação das professoras da Creche. *Elas não têm formação em Pedagogia, mas eu incentivo muito elas a fazerem, pois a gente sabe que a formação faz a diferença na prática* (Caderno de campo, dia 23/03/2014).

Uma das auxiliares, conversando sobre a pesquisa, perguntou qual era a minha formação. Respondi que havia me formado em Pedagogia. Ela contou que cursou o Normal até o segundo ano. *Depois que a gente tem filho e marido fica difícil estudar.* Falei que havia cursos de graduação à distância, e esta podia ser uma possibilidade dela conseguir dar continuidade à sua formação. Ela se animou

e disse que ia pesquisar e quem sabe retomaria seus estudos (Caderno de Campo, 9/04/2014).

A Creche é aberta ao estágio docente curricular, constituindo-se em um espaço de formação.

No primeiro dia de observação, encontrei uma estagiária em uma das turmas da Creche. Contou-me que estava fazendo estágio de Educação Infantil, mas aquele dia não era o dia de estágio. *Tenho aprendido muito aqui, gosto muito deste estágio, a equipe é muito boa.* A professora entrevistou e disse que todas se ajudam, planejam juntas e quando entra uma pessoa nova, todas procuram ajudá-la. A estagiária teve que sair para trabalhar, se despediu e disse: *Você vai gostar muito daqui, todos que passam pela Creche gostam muito* (Caderno de Campo, 12/03/2014).

Como consequência, a Creche recebe muitos estagiários. Além de estar próxima a uma faculdade particular que oferece o curso de Pedagogia, a Creche faz algumas parcerias com empresas que oferecem cursos e aulas. Todas as segundas e quartas, pela manhã, as crianças têm aula de capoeira com um professor que não integra o quadro de professores da Creche. Há também uma parceria com um médico, que presta assistência no ambulatório da Creche e dá alguns cursos para os pais das crianças, para as professoras e funcionárias. Recebem, também, algumas empresas que fazem atividades com as crianças, relacionadas, na maioria das vezes, a datas comemorativas.

Ao me despedir da Paola [coordenadora], ela me falou que sexta as crianças iam receber alguns profissionais da Odebrecht para fazer uma atividade com elas para comemorar o dia da água (Caderno de Campo, 19/03/2014).

Quanto ao funcionamento, a Creche é de tempo integral. Recebe as crianças às 7 horas da manhã e elas permanecem até 17 horas. São oferecidas quatro refeições às crianças: café da manhã, almoço, lanche e jantar. O café da manhã é na hora da entrada, o almoço às 10 horas 30 minutos, o lanche às 13 horas e 30 minutos e o jantar às 15 horas e 30 minutos. As crianças comem sozinhas, sem a ajuda das professoras. As professoras e auxiliares ajudam na distribuição dos pratos, na organização do refeitório e no auxílio às crianças, mas não fazem as refeições junto com elas e nem se sentam à mesa durante as refeições.

Juliano me chamou e me mostrou a sua boca aberta.

Juliano: *Vou comer tudo para ficar forte.*

Giovanna ao ver o prato de uma das crianças, disse para mim:

Giovanna: *Eu não gosto de inhame.*

Vanessa [auxiliar] traz o prato de Giovanna e quando ela vê que não tem inhame, esboça um sorriso.

A comida era arroz, feijão, carne moída e pirê de inhame.

Giovanna: *Você gosta dessa comida?*

Pesquisadora: *Sim, gosto muito.*

(Caderno de Campo, 31/03/2014)

As crianças têm direito de comer mais de uma vez. Após as refeições (almoço e jantar) são oferecidas às crianças frutas como sobremesas. A alimentação é bem variada, com legumes, frutas, arroz ou macarrão, feijão, sopas, carnes, biscoitos, pão, leite, mingau, sucos. O cardápio é elaborado pelas gestoras da Creche com base no cardápio disponibilizado pela prefeitura. *Tem um cardápio que eles [prefeitura] mandam como sugestão para gente seguir, feito por um nutricionista e em cima deste cardápio é feito o nosso cardápio e a gente faz as compras* (Entrevista, Paola – coordenadora, 21/08/2014).

Quanto à religião, essa está presente no cotidiano da Creche, tanto nas festividades católicas, como em canções cantadas nas atividades diárias e para receber visitantes e ainda nas orações ensinadas às crianças pelas professoras. Todos os dias, as crianças rezam antes das refeições e no momento da roda em que agradecem pelo dia.

Em relação às atividades, a Creche trabalha por projetos. Há um projeto anual elaborado pela gestão em conjunto com as professoras.

A gente faz no início do ano, o projeto anual e tentamos dividi-lo por mês, o que pode ser trabalhado ali, sem se prender muito as datas comemorativas, a gente até trabalha, mas não se prende a elas. Para cada mês, a gente tenta montar um projeto. Agora para o dia dos pais, a gente tentou intercalar o folclore e os pais. Mas como? Tudo é possível. Tem a parte de brincadeiras, vamos tentar colocar brincadeiras antigas que fazem parte do folclore no dia a dia dos pais. O pai vai construir com a criança o brinquedo que ele brincava na infância dele e vai mandar para Creche. Até para as crianças terem conhecimento. Ano passado a gente fez e foi uma atividade muito legal. Veio muita coisa legal e assim, deles mostrarem *meu pai é que fez* e o outro que não tinha feito dizer *Ó pai, você tem que fazer, você não fez o meu*. É até uma troca e um incentivo. Esses projetos a gente faz por mês, mas tenta sempre casar um com o outro, quando calha de pegar uma dada comemorativa junto com o tema. Na festa junina, a gente fez festa junina e alimentação de uma forma geral. Entrou alimento saudável, não saudável, até para conversar com os alimentos da festa junina. A gente sempre faz essa divisão, mas é feito um projeto anual (Entrevista, Paola – coordenadora, 21/08/2014).

Na parte da manhã, são realizadas atividades pedagógicas que têm a ver com o projeto que está sendo realizado. A expressão atividade pedagógica foi dita pela professora de turma ao me relatar como é a rotina das crianças na Creche. Segundo ela: *O que eles (as crianças) mais gostam, a minha turma, de fazer são*

as atividades (Entrevista, Mônica- professora, 21/08/2014). Fato confirmado também pela auxiliar.

Eles [as crianças] gostam de cantar, fazer brincadeiras, como você vê. Várias brincadeiras que eu faço eles participam, gostam, gostam de ir para o terraço também, gostam de participar das atividades, de todas as atividades. Todos querem participar, nenhum quer ficar de fora, todos querem ficar incluídos no grupo, no trabalho realizado (Entrevista, Vanessa – auxiliar, 21/08/2014).

Pela manhã, há, também, momentos em que as crianças brincam. À tarde o tempo é dedicado ao descanso das crianças, ao jantar e às brincadeiras, como também a atividades mais livres com massinha, quebra-cabeças, dominós, peças de encaixe.

A professora pede para as crianças guardarem os brinquedos para ir ao terraço. As crianças demonstram estarem felizes. Começam a pular, exibir sorrisos, e a falar: “Terraço!”

Uma delas virá para mim e pergunta: *Você já vai?*

Pesquisadora: *Não*

Criança: *Você vai para o terraço com a gente?*

Pesquisadora: *Sim.*

As crianças dão um sorriso.

Pesquisadora: *Vocês gostam do terraço?*

Crianças: *Sim.*

(Caderno de Campo, 19/03/2014)

O terraço é bastante usado pelas professoras e pelas crianças. Nesse espaço as crianças brincam, andam de triciclo, bicicleta, fazem capoeira, exercícios físicos, atividades de dança, apresentações para a família em dias festivos e encerramento dos projetos.

Quanto ao uniforme, o seu uso é obrigatório. Tanto as crianças como as professoras, auxiliares e funcionárias usam uniformes da escola. Apenas a coordenadora e a diretora não usam. O uniforme é a única coisa cobrada aos pais das crianças. Cada criança tem que ter pelo menos dois uniformes, pois as crianças trocam de roupa na escola, após o banho. Sobre o banho, a auxiliar conta:

Pesquisadora: *As crianças tomam banho aqui na escola?*

Auxiliar: *Tomam quando tem água, quando não tem, preferimos deixar para fazer a comida. Aí falamos para os pais, hoje não teve escovação nem banho. Aqui tem muito problema de falta de água. Mas os pais estão acostumados, todos moram por aqui e sabem desse problema* (Caderno de Campo, 02/05/2014).

Apesar da falta de água, a Creche, no que se refere à qualidade de suas instalações e de seus recursos, apresenta boas instalações e é dotada de um espaço físico amplo. A Creche fica em uma casa de 3 andares. No primeiro andar, há um

refeitório espaçoso, com quatro mesas retangulares grandes, na altura das crianças. Atrás fica a cozinha, do outro lado, a sala da direção/coordenação, a sala das professoras e um ambulatório. No lado externo há um quintal, com um tanque e duas salas, nas quais ficam guardados materiais da Creche – de limpeza em uma e na outra, materiais para uso pedagógico. No segundo andar, há quatro salas destinadas às turmas das crianças menores e dois banheiros. No terceiro andar, há duas salas das crianças maiores, que também servem, uma, de videoteca e a outra, de sala de leitura, banheiros e um terraço. No espaço da frente da casa, do outro lado da rua, há um parquinho descoberto, que pertence a Creche.

O espaço físico da Creche atende as necessidades das crianças. Mesas, cadeiras, pias, vasos sanitários, bebedouros, livros, brinquedos, fantasias e materiais de uso comum (lapis de cera, lapis de cor); tudo está ao alcance das crianças. Os murais ficam localizados na parte mais baixa da parede, próxima ao chão, o que viabiliza o acesso das crianças às suas produções.

Segundo os indicadores de qualidade na Educação Infantil:

o mobiliário deve ser planejado para o tamanho de bebês e de crianças pequenas: é preciso que os adultos reflitam sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil (BRASIL, 2009, p. 50).

Em relação à matrícula, a preferência é dada às crianças cujas mães trabalham. Segundo a diretora da Creche, há fila de espera por não haver vagas para todas as crianças. O critério de acesso é a condição da mãe da criança, se está empregada ou não.

A gente tenta usar o critério das mães que trabalham, porque há anos que a gente tem esse peso nas costas. “Porque eu trabalho eu preciso da vaga”. Então, da necessidade deles a gente usa, é um ponto a seguir (Entrevista, Paola – coordenadora, 21/08/2014).

Isso demonstra o quanto nessa Creche comunitária parece predominar iniciativas assistenciais, caracterizando-se como um espaço que atende as mães e pais que trabalham e não têm com quem deixar seus filhos.

No que se refere aos sujeitos de pesquisa, a turma observada é formada por 20 crianças de 3 a 4 anos de idade. São em maioria brancos e pardos. Há dois negros na turma. Todas as crianças moram na comunidade, o que facilita o acesso.

Viviane: *Eu venho de bicicleta para Creche.*

Bartolomeu: *Meu irmão que me traz.*

Pesquisadora: *Como você vem?*

Bartolomeu: *Venho de pés.*

(Caderno de Campo, 30/04/2014)

Em geral, as crianças vão para Creche a pé ou de bicicleta, no caso, o pai, a mãe um parente ou responsável que leva a criança. Professoras e funcionárias moram na comunidade, só há duas profissionais que moram mais distantes. Uma delas é auxiliar da turma que acompanhei, a Vanessa. Ela morava na comunidade, mas se mudou e continua a trabalhar lá.

Eu moro distante, moro lá na estrada do Gabinal, e muitas pessoas perguntam: *Vanessa, porque você sai de um lugar tão distante para vir trabalhar na Creche?* Eu gosto, a distância não importa, importa eu estar em contato com as crianças e está passando meu carinho para elas. Eu gosto de trabalhar aqui, porque aqui eu fiz muitas amizades. Todos me tratam bem e eu trato todos bem também. A amizade, acima de tudo, é muito bom (Entrevista, Vanessa – auxiliar, 21/08/2014).

Vanessa, apesar de morar longe, chegava na hora e não faltava. Mônica, professora da turma, também estava sempre presente, rara as vezes que uma delas se ausentava ou por motivo de doença ou no aniversário, pois nesse dia são liberadas a ficarem em casa.

Mônica, como a maior parte das professoras e funcionárias, é nordestina e antes de iniciar o seu trabalho na Creche, foi professora em sua cidade natal.

Antes de vir para cá, eu trabalhei na minha cidade. Trabalhei durante oito anos. Fiquei lá no maternal 1 e 2 e foi um aprendizado muito bom. Porque quando eu cheguei aqui, eu senti a mudança, porque você sabe que escola particular visa muito o tradicional, vai na área do tradicional. E aqui não, a criança constrói (Entrevista, Mônica- professora, 21/08/2014).

Mônica trabalha há 5 anos na Creche, o que totaliza 13 anos de experiência. Começou como auxiliar, mas logo assumiu turma. *Como estava precisando de professora para ficar na parte da tarde, e eu tinha o curso de professora, eu fiquei* (Entrevista, Mônica- professora, 21/08/2014).

Em relação ao processo de escolha da turma, este se deu, primeiro, pela idade das crianças.

Katarina e a Bruna estão cantando música.

Katarina vira-se para a Bruna e diz:

Katarina: *Eu já posso falar palavrão, porque já sou gente grande.*

Bruna: *Você não é gente grande.*

Katarina: *Sou sim.*

Katarina pergunta para a Vanessa.

Katarina: *Tia Vanessa, eu não sou grande?*

Vanessa que não havia escutado a conversa antes, responde que sim.

Katarina: *Viu, eu sou gente grande.*

(Caderno de Campo, 09/06/2014)

Optei pelas crianças mais velhas, em razão de terem um maior domínio da linguagem, o que viabiliza a observação dos diálogos entre as crianças e entre estas e os adultos. Segundo, por empatia, no primeiro contato, percebi que seria um espaço em que poderia observar as positivities.

Cheguei à turma dos maiores. Resolvi entrar na sala da esquerda primeiro. Uma professora me recebeu de forma muito carinhosa. A turma me deu bom dia. Estavam sentados às mesas. (...) A professora senta-se com as crianças na mesa em que há um quebra-cabeça e começa a conversar com eles sobre as figuras e contar história. Na mesa da massinha, a auxiliar brinca com as crianças, fazendo diferentes bichos. (...) Sai da sala para ir à outra turma. Mas algo me dizia que era aquela a turma que eu iria pesquisar, mesmo antes de conhecer a outra turma. Havia tido uma boa impressão de todos, senti os sujeitos *presentes* (Caderno de Campo, 19/03/2014).

A busca pela presença, pela visibilidade da criança guiou o processo de entrada no campo, que será relatado a seguir.

1.5. A Entrada no campo

Para podermos sair de nós mesmos em direção ao outro é preciso, sem dúvida, partimos do nosso próprio interior, é preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo (BUBER, 2009, p. 55).

Segunda-feira, dia 24 de fevereiro. A caminho da creche, meu olhar contemplava a paisagem da rua, bem estreita, de terra batida, com casas dos dois lados. No sacudir do carro, via pela janela pessoas sentadas próximo à entrada das casas, outras apoiadas nos muros observando o movimento. Enquanto meus olhos viam o espaço físico, minha mente ia longe, me fazendo pensar sobre como seria esse encontro. Chegando quase no final da rua, avistei a Creche, uma casa amarela, grande.

Não havia campainha, esperei para ver se passava alguém. Resolvi bater na porta. Veio uma pessoa ao meu encontro. Era a diretora da Creche. Apresentei-me e ela me convidou a entrar. Levou-me até a sua sala, bem próximo da entrada. Lá conversamos sobre a pesquisa, como conheci a Creche, o motivo de tê-la escolhido como campo de pesquisa, como também sobre o trabalho que está sendo realizado na Creche.

Ao visitar o espaço, as primeiras impressões foram positivas. A Creche conta com uma estrutura muito melhor do que as creches comunitárias que eu conhecia. Como era um dia de atividades, pude ver a Creche em funcionamento, o

que fez toda diferença. Não vi apenas um espaço vazio, sem vida, mas um lugar habitado, construído e modificado pelas crianças, professores e funcionários. Senti-me muito bem recebida e acolhida. As crianças, curiosas, se aproximavam, perguntavam quem eu era, me chamavam para brincar; algumas mais tímidas, ficavam me olhando à distância. Minha presença havia sido percebida. Com a intenção de estabelecer uma relação, que *é reciprocidade* (BUBER, 2003b, p. 18), procurei a cada olhar dirigido a mim, dar uma resposta: um sorriso, um olhar acolhedor, um oi, um bom dia. Se havia chance de ser o meu campo de pesquisa, deveria ter o cuidado de fazer-me presente. Este foi o pensamento que me conduziu.

Autorizada a realizar a pesquisa, sai com boas expectativas com relação ao trabalho de campo.

No final (da reunião), falei dos horários e dias em que eu estava pensando em ir à Creche e perguntei se havia alguma objeção. A Fabiana (diretora) respondeu que não; na medida do possível ela gosta de dar liberdade para as pessoas que vão lá estagiar ou, no meu caso, fazer pesquisa. *Tentamos facilitar, pois já ouvimos muitos não, portas que se fecharam e se a gente pode fazer diferente, a gente faz* (Caderno de Campo, 24/02/2014).

Havia, por parte da gestão da Creche, uma abertura à pesquisa.

Nas primeiras semanas, pude conhecer a Creche como um todo, passando por todas as turmas. Comecei pelas turmas das crianças menores até chegar às maiores. Durante esse tempo, percebi que não seria possível observar todas as crianças da Creche. Em conversa com a diretora, decidimos que eu escolheria uma turma para ser o campo pesquisado. A opção pode ser feita com liberdade de acordo com as necessidades da pesquisa.

Para entrar no campo me vali do método que Corsaro chamava de “reativo” (2011, p. 64).

Em meus primeiros trabalhos, descobri que seria melhor utilizar um método “reativo” de ingresso nos mundos infantis. Nesse sentido, entro em áreas de recreio, sento e espero que as crianças reajam a mim. (Devo destacar que isso é praticamente o oposto do que a maioria dos adultos faz em tais ambientes. Professores, pais e outros adultos normalmente não se sentam nas áreas de recreio e, quando o fazem, normalmente é para fazer perguntas, dar conselhos, resolver brigas. Em suma, eles são mais ativos em suas relações com as crianças).

Esse método permitiu despir uma forma de agir típica do adulto, e possibilitou abertura à experiência que o campo iria me proporcionar. Queria ir ao

encontro do outro e não me impor a ele. Não precisei esperar por muito tempo, a minha presença foi notada ao chegar. As crianças se aproximavam, logo me introduziam em suas brincadeiras, fazendo muitas perguntas. Foi assim em todas as turmas que visitei, até que a escolha por uma fosse feita.

Na turma escolhida, senti-me acolhida por todos. As crianças ficaram felizes com a minha chegada. A professora e a auxiliar, cientes que eu iria acompanhar a rotina da turma, me receberam de uma forma muito carinhosa.

Na roda, a professora perguntou as crianças sobre mim:

Professora: *Vocês sabem quem é ela? Qual o nome da tia?*

Um das crianças fizeram sim com a cabeça e outras, não.

Aline : *Qual o seu nome?*

Pesquisadora: *Meu nome é Paula.*

Professora: *Quando a gente recebe uma visita na nossa sala, o que a gente faz?*

E em seguida continuou:

Vamos cantar a música de boas vindas para a tia?

As crianças cantaram a música, fazendo gestos, muito risonhas. A parte final da música dizia: “Eu te amo, Jesus te ama, nós amamos você”.

(Caderno de Campo, 28/03/2014)

A intenção de não me tornar um adulto típico esbarrou na tia. Quando ouvi a professora me chamar de tia, pensei “tia, não”. Mas preferi silenciar; enquanto pesquisadora não cabia nenhuma correção. Mas, nas conversas com as crianças, disse que eu não era tia e que poderiam me chamar só de Paula. Um dos meninos achou que meu nome era Só Paula e começou a me chamar de tia Só Paula. Achei engraçado, pois não consegui que as crianças não me chamassem de tia e ao mesmo tempo fiz uma delas pensar que meu nome era outro. Depois disse a ele que era Paula e ela passou a me chamar por tia Paula. Percebi que a identidade das professoras da Creche estava fortemente entrelaçada com a palavra tia. Como saída a essa questão, procurei referi-me as professoras sempre pelo nome delas. O interessante é que as crianças, na maior parte das vezes, me chamavam de tia Paula, enquanto, as professoras eram chamadas apenas de tia.

O maior desafio foi saber como me colocar enquanto pesquisadora. A certeza era de que não queria apenas observar, queria fazer da observação uma aproximação às crianças, queria estar perto delas, acessível a elas. Não queria que se sentissem inibidas a vir ao meu encontro. Contudo, como saber até onde iria o limite dessa relação? Haveria limite? Afinal, estava realizando uma pesquisa e precisava ter um controle sobre o que deveria olhar. Mas o controle se mostrava tão contrário à ideia de estar presente, que ficava na dúvida de como agir.

A professora chamou as crianças para a roda e uma delas me perguntou se eu não ia me sentar também (na roda). A princípio pensei se não seria melhor ficar observando as crianças sentada na mesa onde eu estava, mas ao perceber que muitas me rodeavam, aceitei o convite e fui para a roda (Caderno de campo, 28/03/2014).

Para conseguir ver as crianças, precisava estabelecer com elas uma relação de inclusão. Esta relação pressupõe *a presença plena na realidade na qual se participa* (BUBER, 2003b, p. 25/26). Decidi que deveria estar em campo com toda a minha inteireza, para que eu pudesse ir ao encontro da criança. Para Buber, *o encontro é a vida atual* (2009, p. 13). Atual, no sentido de atuante. Não poderia me colocar como um sujeito distante.

Viver significa ser alvo da palavra dirigida; nós só precisaríamos tornar-nos presentes, só precisaríamos perceber. Mas o risco nos é por demais perigoso, trovões silenciosos parecem ameaçar-nos de aniquilação: e aperfeiçoamos, de geração em geração, o aparato de defesa (BUBER, 2009, p. 43).

Nem tão pouco, como sujeito fechado em si mesmo, que repele a palavra do outro.

Cada um de nós está preso numa couraça que, graças à força do hábito, deixa logo de sentir. São apenas instantes que atravessam a couraça e que incitam a alma à receptividade. E quando tal instante agiu sobre nós e nos tornamos então atentos, perguntamo-nos: “Que é que aconteceu aí de peculiar? Não era algo semelhante ao que me acontece todos os dias?”, então podemos nos responder: “Realmente, nada de peculiar aconteceu, é assim todos os dias, só que nós não estamos aí presentes todos os dias” (BUBER, 2009, p. 43).

Não queria vestir uma couraça enquanto pesquisadora que impedisse de criar vínculos com os sujeitos pesquisados. No caso específico desta pesquisa, minha postura diante das crianças exigia proximidade, abertura à relação. Se havia limite a ser posto, ele estava no fato de que eu não deveria assumir a posição de nenhum outro sujeito dessa relação. Não deveria me assemelhar à criança, nem tampouco assumir o lugar da professora, deveria ocupar o lugar de pesquisadora, tendo em vista que:

Não posso retratar nem descrever o homem no qual, pelo qual, algo me foi dito, nada posso contar sobre ele; se tentasse fazê-lo, já seria o fim do dizer. Este homem não é o meu objeto; cheguei a ter algo a ver com ele. Talvez tenha que realizar algo nele; mas talvez apenas tenha que aprender algo e só se trata do meu “aceitar”. É possível que eu tenha que responder imediatamente, justamente a este homem diante de mim; é igualmente possível que o dizer seja precedido de uma transmissão longa e múltipla e que eu deva responder num outro lugar, num outro instante, a uma outra pessoa, quem sabe em que idioma; e o que importa agora é unicamente que eu me encarregue deste responder. Mas em cada instância aconteceu-me uma palavra que exige uma resposta.

Chamemos esta forma de perceber de tomada de conhecimento íntimo (BUBER, 2009, p. 42/43).

Buber, no trecho acima, refere-se a relação dos seres humanos e não do lugar do pesquisador. Contudo, o seu dizer contribue para que se possa enxergar o contato do pesquisador com pesquisado, também como uma relação.

A fim de conhecer intimamente os sujeitos de pesquisa, convido os leitores a me acompanhar, no próximo capítulo, o estudo do referencial teórico e dos conceitos de Bakhtin e Buber .

2. Em diálogo com Buber e Bakhtin

A pesquisa em campo é a possibilidade de ver no micro uma amostra do macro. A entrada em um universo específico contribui para ver o que há de singular. Mas, por ser uma instituição de Educação Infantil guarda como as demais algo de semelhante, o que possibilita ver recorrências de práticas e rotinas. A fim de analisar as singularidades e recorrências, a partir da observação das interações entre crianças e entre crianças e adultos, fui ao encontro de Martin Buber e Mikhail Bakhtin.

Martin Buber (1878-1965) e Mikhail Bakhtin (1895-1975) foram contemporâneos. Ambos compreendiam como fundamental a intersubjetividade na constituição do ser humano, uma vez que a formação humana tem a ver com a possibilidade de diálogo (KRAMER, 2013, p. 309). Valorizavam o concreto, o absolutamente singular e irrepetível, o que torna cada ser único e importante no mundo. A dimensão ética é destaca como imprescindível nas relações humanas.

Este capítulo, a partir do estudo desses dois autores, estabelece um diálogo com eles e entre eles, na perspectiva da educação enquanto um *agir responsável* (KRAMER, 2013, p. 310), de modo a perceber as crianças, professoras e demais sujeitos escolares a partir de interações positivas, que favoreçam a formação humana desses sujeitos. Interações que se constituam como *espaço e experiência dialógicas para as crianças, desde pequenas* (idem, p. 323).

O capítulo está dividido em dois momentos. O primeiro descreve o processo de categorização da pesquisa, destacando cada um delas. As categorias foram estabelecidas a partir de conceitos de Martin Buber, no diálogo com o campo. O segundo traz Bakhtin para pensar sobre o lugar que o pesquisador ocupa nas pesquisas em ciências humanas, e para analisar as interações, como um tempo e espaço de constituição dos sujeitos, tendo como foco a criança e sua formação.

2.1 Estabelecendo categorias

Para estudar a visibilidade da criança nas relações entre crianças e entre crianças e adultos em uma instituição de Educação Infantil, foram escolhidas categorias que pudessem tangibilizar esse conceito. A intenção foi pesquisar

palavras que pudessem contribuir para analisar as interações em uma perspectiva mais humana, não reduzindo os sujeitos da interação a um objeto, mas conservando-os como sujeitos da pesquisa.

O estudo de Buber possibilitou conhecer conceitos centrais de sua obra, que muito têm a dizer sobre as crianças e como percebê-las a partir do outro. Dentre esses conceitos, *presença* se revelou como categoria principal da pesquisa. *Encontro*, *diálogo* e *entre* foram escolhidas também como categorias, que ao lado da *presença* ajudam a observar as interações para além do que está posto, favorecendo perceber os não ditos.

Os conceitos de *presença*, *encontro*, *diálogo* e *entre* são conceitos chave para entender a relação humana. Devido a proximidade desses, ao definir um, os outros aparecem para explicá-lo, mas isso não significa que os conceitos sejam sinônimos. Pode-se dizer que são conceitos complementares, o que reforça a necessidade de entendê-los separadamente. Desta forma, a seguir são apresentados cada um desses conceitos, tendo como objetivos compreendê-los enquanto categorias para, primeiro, olhar e se colocar no campo e depois para analisar os eventos¹⁰.

2.1.1 Do estudo ao encontro: a *presença* enquanto palavra

Quando se trata de penetrar no significado de uma palavra com o intuito de extrair dela, se não toda, pelo menos uma parte da essência que encerra, tem-se a sensação de entrar numa gruta cujo último rincão nunca se chega a descobrir e na qual, enquanto se avança em busca desse mesmo rincão, cada coisa que existe fala com uma linguagem misteriosa que muitas vezes se entende, porém nem sempre é possível explicar (PECOTCHE, 2005a, p. 203).

A palavra “*presença*” no dicionário¹¹ significa a *existência ou a comparência de uma pessoa em um lugar*. A palavra “*presente*” como substantivo refere-se ao *tempo atual, coisa oferecida a alguém*; a palavra “*presente*” como adjetivo, significa *está em um lugar em oposição à ausência, está no tempo em que se fala – atual-* em oposição ao passado e ao futuro, *está à vista*, sinônimo de evidente, manifesto, patente, *estar gravado* em oposição ao esquecimento.

¹⁰ O conceito de evento que é adotado nesta pesquisa será descrito no próximo capítulo.

¹¹ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (online). Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/presen%C3%A7a>. Acesso em 24 de novembro de 2013.

Etimologicamente, a palavra presença vem do latim¹² *praesentia*, de *preesse* – “estar à frente, estar ao alcance”, formada por *prae*- “à frente”, mais *esse*, “ser, estar”.

Partindo dessa definição, o estudo da obra de Buber permitiu encontrar na palavra presença diferentes significados, identificando as múltiplas vozes que uma palavra pode contemplar. Um desses sentidos se coloca em oposição à ideia de tempo como algo pontual, estático.

O presente, não no sentido de instante pontual que não designa senão o término, constituído em pensamento, no tempo "expirado" ou a aparência de uma parada nesta evolução, mas o instante atual e plenamente presente, dá-se somente quando existe presença, encontro, relação. Somente na medida em que o Tu se torna presente a presença se instaura (BUBER, 2003b, p. 14).

É um tempo dinâmico, pressupõe movimento, entrega, se aproximando da presença enquanto uma coisa viva, inteira. Para estar presente é preciso que os sujeitos estejam envolvidos e comprometidos no instante atual, que para Buber significa o instante em que há atuação. Afasta-se de um tempo cronológico que demarca os acontecimentos, como passado, presente e futuro e se preocupa com o que ocorre em cada instante, com que substancia o tempo, com o que acontece, pois *presença não é algo fugaz e passageiro, mas o que aguarda e permanece diante de nós* (BUBER, 2003b, p. 14).

Estar presente é uma forma de apreensão do mundo, que vai além da observação. Ter o outro presente é contemplá-lo, *é um tornar-se presente ao ser e com o ser* (BUBER, 2003b, p. LII).

Em uma relação em que haja a presença, não há um e outro, mas um com o outro. Muitas vezes, duas pessoas estão juntas, em um mesmo ambiente, mas uma não está presente para a outra. Por exemplo, um pai que vai buscar seu filho na escola e está conversando ao celular. Ao ver seu filho, o leva até o carro, troca algumas palavras com ele, sem estar atento ao que fala. Apesar do pai e do filho estarem juntos, não estão presentes na relação.

A presença para se instaurar em uma relação necessita que a atenção dos sujeitos esteja voltada para a ação que os aproxima. Tem que haver a imediaticidade que resulta em reciprocidade na relação com o outro. Apenas estar

¹² TORRINHA, Francisco. Dicionário Latino Português. Porto, Portugal: Gráficos Reunidos, 2002.

face a face, despojado de qualquer intenção que não seja o encontro consigo mesmo e com o outro.

Esta atitude frente ao Tu pode, para além do ato de contemplar, ser ainda mais íntima, exigindo uma responsabilidade perante aquele com quem se fala, ou sobre quem se fala, que implica em um responder, denominada por Buber de *tomada de conhecimento íntimo* (BUBER, 2009, p. 41/42).

(...) o conhecimento íntimo só se torna possível quando me coloco de uma forma elementar em relação com o outro, portanto quando ele se torna presença para mim. É por isso que designo a tomada de conhecimento íntimo neste sentido especial como o tornar-se presente da pessoa (BUBER, 2009, p.147).

É uma forma de relação que considera o outro, que o inclui, não tem a finalidade de usá-lo, não tem o outro como fim. Estar presente é estar incluído naquele momento, sendo incluir a ampliação da própria concretização, que acarreta na participação plena na relação (BUBER, 2003a, p. 25). Esta forma de estar no mundo é chamada por Buber de Eu-Tu. Segundo ele, *o mundo é duplo para o ser humano, de acordo com a dualidade de sua atitude* (2003b, p. 3). O ser humano tem duas formas de se colocar no mundo: Eu-Tu e Eu-Isso, nomeadas por Buber de palavras-princípios. *Estas fundamentam uma existência* (2003b, p. 3).

Estar presente é se colocar em uma relação Eu-Tu e afastar-se de um relacionamento Eu-Isso, que coisifica, objetiva tudo¹³. Para Buber, *só no presente se vive o essencial, as objetividades pertencem ao passado* (2009, p. 14). Como se tivéssemos duas formas de estar no mundo, uma na qual nos relacionamos com o objeto - algo acabado -, de que buscamos usufruir, tirar proveito dele; e outra representada pela presença, que significa viver o essencial. A palavra essência vem do latim¹⁴ *essentia*, que quer dizer “central, básico, ato de ser”, relacionado ao verbo *esse* (latim) – “ser, estar”. Neste sentido, presença se aproxima do verbo ser no que se refere a algo permanente, do que nos constitui. Aquilo que se vive quando estamos presente associa-se à vida, tornando-se uma parte de nós.

A presença enquanto essência só é possível, segundo Buber, em uma relação Eu-Tu, pois há o reconhecimento do outro e de si mesmo enquanto

¹³ As duas formas de estar no mundo são necessárias para existência humana, não são consideradas negativas ou positivas, mas podem ser tornar positivas ou negativas se só vive uma delas. Para extrair a beleza e a bondade da relação Eu-Tu, o Tu tem que se tornar irremediavelmente um Isso. O relacionamento Eu-Isso não é ruim, mas uma vida sustentada apenas nesta forma de se colocar no mundo se afasta da humanidade, é estéril, desprovida de esperança, condenada ao passado (BUBER, 2003b).

¹⁴ TORRINHA, Francisco. Dicionário Latino Português. Porto, Portugal: Gráficos Reunidos, 2002.

peças dessa relação. *A pessoa da relação Eu-Tu é o suporte relacional que permite fazer da alteridade uma presença* (BARTHOLLO, 2001, p. 12). Só em presença os vínculos são estabelecidos, ao propiciar que o diálogo autêntico ocorra.

Para Buber, a palavra presença tem ainda outra acepção, a espiritual ou de religiosidade, em que reside a sua maior importância. A intenção sagrada da relação Eu-Tu está na possibilidade de encontrar Deus, o Tu Eterno. Esse encontro com o divino pode ser estabelecido na relação entre os homens no dia-a-dia e com a própria natureza. No cotidiano, há diferentes formas de estar na presença de Deus. Estar presente é uma maneira de estabelecer vínculo com o Tu Eterno, pois não há como estabelecer uma relação com Deus através da omissão com o mundo (BUBER, 2009). Há um sentido transcendente, que ultrapassa o limite de uma presença física. Deus, o totalmente presente, *Ele é o "mysterium tremendum" cuja aparição nos subjuga, mas Ele é também o mistério da evidência que me é mais próximo do que o meu próprio Eu* (Buber, 2003b, p. 92). Como se a presença revelasse quem somos, ou melhor, apenas em presença somos. Estar presente é revelar essa essência, é ir ao encontro do eu, e também da centelha divina que existe em cada um, uma partícula desse Tu Eterno.

Em cada uma destas esferas, em cada ato de relação, através de tudo o que se nos torna presente, vislumbramos a orla do Tu eterno, em cada uma percebemos o sopro dele, em cada Tu nós nos dirigimos ao Tu eterno, segundo o modo específico a cada esfera. Todas as esferas são incluídas nele, mas ele não está incluído em nenhuma (BUBER, 2003b, p. 117).

Presente significa estar aberto, em movimento, à busca de Deus. A relação com o Tu Eterno se dá em pequenas ações, em que recupero o que de humano existe em mim e no outro e o faço presente.

A presença, enquanto categoria, será analisada com a finalidade de observar que interações e práticas da instituição de Educação Infantil pesquisada podem ser consideradas positivas, no sentido de que expressam diálogos em que as pessoas participantes estão presentes.

2.1.2 O Diálogo

Os domínios da vida dialógica e da vida monológica não coincidem com os do diálogo e do monólogo, mesmos se nestes incluímos suas formas sem som e sem gesto. Não existem somente grandes esferas da vida dialógica que na sua aparência não são diálogo, mas existe também o diálogo que não é diálogo enquanto forma de vida, isto é, que tem aparência de um diálogo, mas não a sua essência. Aliás, parece, às vezes, que esta última espécie é a única que existe (BUBER, 2009, p. 53).

Observar as interações em uma instituição de Educação Infantil é ter como foco os diálogos estabelecidos, produzidos entre e pelos sujeitos pesquisados. Os diálogos não se resumem apenas à palavra dita, mas todo o não dito que se expressa na forma como se fala, inclusive o silêncio pode ser compreendido como uma forma de diálogo. *O diálogo humano pode, pois, existir sem o signo, apesar de ter neste, isto é, no som e no gesto, a vida que lhe é própria* (BUBER, 2009, p. 36).

A análise das interações permite conhecer os sujeitos escolares e entender como cada um atua dentro da escola, identificando concepções de mundo, de vida, de educação, de criança e de infância. Além de contribuir para perceber a dimensão do espaço que é criado pela escola para que as relações aconteçam, também possibilita identificar que tipos de relações são essas. Para Buber, a relação é da esfera do Eu-Tu, apenas nesta forma de se colocar no mundo é possível estabelecer relações. O Eu-Isso é um relacionamento.

Buber, em sua obra, apresenta três espécies de diálogo: o autêntico, o técnico e o monólogo disfarçado de diálogo. Este tópico tem por fim descrever essas formas de diálogo, por serem umas das categorias de análise desta pesquisa.

O diálogo autêntico é o diálogo em que as pessoas que dele participam se fazem presentes. Segundo Buber, *cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre ele e si próprio uma reciprocidade viva* (2009, p. 54).

Há intenção em ouvir o outro e não apenas em falar. As palavras emitidas são dirigidas ao outro, não estão soltas, sem direção, exigem do receptor uma resposta, que pode ser sem palavras, só com gestos, ou até sem estes, o que importa é que haja a resposta.

Responder significa se responsabilizar (BUBER, 2009, p. 49). Responsabilidade vem do latim *responsus*, participio passado de responder.

Responder que em latim quer dizer prometer em troca. *Re*, de volta, para trás e *Spondere*, garantir, prometer. Reponder é se comprometer com a palavra que lhe foi dirigida. Portanto, o diálogo é autêntico, porque seus participantes estão comprometidos uns com os outros. O movimento básico dialógico consiste no voltar-se para o outro (BUBER, 2009, p. 56).

O diálogo técnico é *movido pela necessidade de entendimento objetivo* (BUBER, 2009, p. 54), atende às exigências da vida moderna. Os participantes desse diálogo mantêm uma conversação a fim de se ter uma explicação objetiva sobre algo.

Professora: *No rio sujo tem peixe?*

Crianças: *Não*

Professora: *Se jogar lixo na praia o que acontece?*

Crianças: *Os peixes morrem.*

(Caderno de Campo, 19/03/2014)

O conteúdo do diálogo acima é técnico, contém informação sobre algo e o mais importante é a informação, os sujeitos do diálogo não são o foco e sim a mensagem, o que se está falando. Não há a preocupação com o outro e sim com a prática instrumental. Observa-se esse tipo de diálogo presente com grande força no cotidiano; as pessoas falam, trocam informação, mas não se vinculam.

O monólogo disfarçado de diálogo acontece quando duas ou mais pessoas estão reunidas e falam, cada um consigo mesmo (BUBER, 2009, p. 54). Não há escuta do outro, esse não é considerado enquanto presença no diálogo. A palavra não lhe é dirigida, pois não se quer ouvir sua resposta, esse não tem importância.

(...) uma conversação, que não é determinada nem pela necessidade de comunicar algo, nem por aquela de aprender algo, nem de influenciar alguém, nem de entrar em contato com alguém, mas é determinada unicamente pelo desejo de ver confirmada a própria autoconfiança, decifrando no outro a impressão deixada, ou de tê-la reforçada quando vacilante; uma conversa amistosa, na qual cada um se vê a si próprio como absoluto e legítimo e ao outro como relativizado e questionável (BUBER, 2009, p. 54).

O monólogo disfarçado de diálogo desconsidera o outro, não o reconhece, mais que isso a presença do outro é indiferente. Como diz Buber, o outro é um *fantasma sem rosto* (BUBER, 2009, p. 54). Na maioria das vezes, as pessoas que dele participam acreditam que estão dialogando, não conseguem

perceber que não há diálogo nenhum ali, apenas aparenta que há pessoas conversando, enquanto em realidade o diálogo é vazio.

Para realizar plenamente o seu Eu, o homem precisa entrar em relação dialógica com o mundo - ele precisa dizer Tu ao outro, e este dizer - Tu só se fez com a totalidade do ser. É preciso perceber e aceitar o outro "na sua totalidade, na sua unidade, na sua unicidade". É preciso que ele se torne presença para mim (BUBER, 2009, p. 8).

O intuito é ir à busca de diálogos autênticos entre as crianças, entre crianças e adultos e entre adultos, por ser essa espécie de diálogo que estabelece uma relação em que há presença. O diálogo técnico por sua finalidade está muito presente na escola, e embora não estabeleça vínculos entre os sujeitos, tem a sua importância. Não existe uma sociedade em que as pessoas só estabelecem contato através de diálogos autênticos, isso não é possível. O problema do diálogo técnico está quando este constitui-se no único tipo de diálogo que se encontra na escola ou é o predominante. Principalmente, quando se trata da criança pequena, em razão do vínculo ser importante para sua formação.

O monólogo disfarçado de diálogo por sua esterilidade não deve ser fazer presente na escola. O fato de aparentar que o outro está incluído na relação, pode dar a falsa impressão para criança que é um diálogo, contudo, ao invés de unir, separa, e reforça as pessoas a se fecharem em si mesmo, ou como Buber conceitua, *dobrar-se-em-si-mesmo* (2009, p. 58). Não se reconhece a singularidade da outra pessoa e, desta forma, o diálogo é uma ilusão (BUBER, 2009, p. 58). Não contribui nem para o conhecimento do mundo e nem para a formação de vínculos com os outros.

Buber afirma que em uma relação dialógica *o homem que está face a mim nunca pode ser o meu objeto* (2009, p. 8). Assim, os espaços de conversa e interação na instituição de Educação Infantil só se constituirão em espaço de diálogo autêntico quando existir entre os sujeitos dessa relação uma reciprocidade viva.

2.1.3 O Encontro

O encontro já se tinha dado anteriormente, quando, cada um em sua alma, voltou-se para-o-outro, de maneira que, daqui por diante, cada um, tornando o outro presente, falava-lhe e a ele se dirigia verdadeiramente (BUBER, 2009, p. 39).

Buber, ao se referir à palavra encontro, emprega a esta outro significado, que assim como a palavra presença, se aproxima de um fim espiritual. Os momentos em que o encontro acontece são momentos de aproximação com Deus, com o Tu Eterno, pois ao se encontrar com outro, com fins de encontrar com mundo, encontra-se com Deus. Conforme mencionado, o conceito em sua acepção religiosa não é o fim desta pesquisa. Contudo se faz necessário entender o pensamento de Buber presente em cada uma de suas palavras.

Buber chama atenção para fato de que o encontro, mesmo com Deus, não se dá de forma sobrenatural, ele pode se realizar no cotidiano, no contato entre as pessoas. As interações, desse modo, podem chegar a ser um encontro. A importância desta categoria é resgatar para a esfera das relações a humanidade perdida, o reconhecimento do outro e do tempo em que se está com outro. Com as exigências da vida contemporânea, as pessoas fazem mais coisas, estabelecem contato com mais pessoas, mas não aproveitam o tempo em que se está com essas pessoas. Como não se trata de um encontro físico, é preciso mais do que se estar frente a outras pessoas, tem que estar face a face delas e com elas. O encontro estabelece uma comunhão entre as pessoas que dele participam.

O encontro é sempre uma relação, mas não é qualquer relação, é uma relação essencial. Segundo Von Zuben, Buber define o encontro como *algo atual, um evento que acontece atualmente. A relação engloba o encontro. Ela abre a possibilidade da latência; ela possibilita um encontro dialógico sempre novo* (BUBER, 2003b, p. 27). A palavra atual, como dito anteriormente, não significa tempo contemporâneo e sim, ainda segundo Zuben, o que está em atividade, atuante. O encontro exige de seus participantes uma atuação. É um evento, no sentido de um acontecimento (BUBER, 2003b, p. 13).

O encontro só acontece quando duas ou mais pessoas estão presentes. Essa presença não é dada apenas pelo eu, mas principalmente pelo Tu, ou seja, só quando há reconhecimento do outro em sua unidade e unicidade. Requer percebê-lo em sua singularidade. Para tanto, qualquer meio deve ser abolido, por ser um obstáculo ao encontro (BUBER, 2003b, p. 49).

O professor e a criança ao estabelecerem uma relação, têm a possibilidade de formarem um vínculo, de em um momento se perceberem enquanto pessoas. Contudo, muitas vezes o conteúdo da atividade se interpõe à relação, e já não se vê o outro, o meio criou uma barreira impedindo que o encontro acontecesse. Como se em uma noite, em que não há energia elétrica, e se tem uma pequena vela para poder iluminar a casa, nos preocupássemos com a possibilidade da vela acabar, ao invés de aproveitar a sua luz. Não vivemos o momento, nossa mente está com atenção voltada para o problema que pode vir a ocorrer. Assim, perde-se a oportunidade de encontro.

A relação de maior valor existencial é o encontro dialógico, a relação inter-humana onde a invocação encontra sua verdadeira e plena resposta (BUBER, 2003b, p. 30). Isso não só pode como ocorre, em sua maioria, nos simples acontecimentos da vida, basta estar aberto às relações. O encontro é um franqueamento ser a ser, que leva à presencialização do outro (BUBER, 2011, p. 97).

2.1.4 O “Entre”

(...) um acontecimento fonético carregado de sentido, cujo sentido não se encontra nem em um dos parceiros, nem nos dois em conjunto, mas encontra-se somente neste encarnado jogo entre os dois, neste seu Entre (BUBER, 2009, p. 179).

O “entre” é o espaço de sentido em que ocorre o encontro. Não se pode compreender o encontro apenas pela observação das pessoas que dele participam. É preciso ver o espaço que se constitui quando um reconhece o outro enquanto presença. Esse espaço é o “entre”, o que dá sentido ao que aconteceu.

*O evento "acontece" em virtude do encontro "entre" o Eu e o Tu na reciprocidade da ação totalizadora*¹⁵ (BUBER, 2003b, p. L). Só quando se forma o “entre” que o encontro acontece, e pode-se afirmar que se estabeleceu um diálogo autêntico. Von Zuben ao se referir aos conceitos de Buber apresentados no livro *Eu e Tu*, define o “entre” como *intervalo, o lugar de revelação da palavra proferida pelo ser* (VON ZUBEN, 2003, p. XLIV).

¹⁵ A palavra totalizadora é utilizada no sentido de inteireza, de uma ação em que os sujeitos que dela participam estão inteiros.

Nas relações humanas, a *esfera primordial* é a *esfera do "entre"*, lugar primordial e existencial onde acontecem os eventos autenticamente inter-humanos (VON ZUBEN, 1981). Para Buber, os domínios do inter-humano não se reduzem ao contato que se dá entre os indivíduos em uma sociedade, está para além do social, reside na relação face a face, cujo desdobramento chama de dialógico (2009, p. 179). A esfera do inter-humano é onde se realiza a vida dialógica, no qual um confirma a presença do outro em uma atitude de reciprocidade.

O dialógico é para Buber a forma explicativa do fenômeno do inter-humano. Inter-humano implica a presença ao evento de encontro mútuo. Presença significa presentificar e ser presentificado. Reciprocidade é a marca definitiva da atualização do fenômeno da relação. O "entre" é assim considerado como a categoria ontológica onde é possível a aceitação e a confirmação ontológica dos dois pólos envolvidos no evento da relação (VON ZUBEN, 2003, p. XLVIII).

O “entre” como categoria ontológica possibilita compreender o ser. O que cada um é realmente e não em aparência. *Só o que acontece se apresenta como ser* (BUBER, 2003b, p. 36), pois Ser exige de cada um uma atuação no mundo, a omissão faz das pessoas, como dito anteriormente, *fantasmas sem rostos* (Buber, 2009, p. 54). O rosto é o que nos identifica, o que marca a nossa presença. O “entre”, nesse sentido, é a revelação desse rosto, de suas expressões, de sua resposta frente ao outro. Ser é em última instância se responsabilizar pelo outro e pelo mundo.

Para que haja relações humanas para além do utilitarismo é preciso criar elo, o “entre”, que faz com que não nos contentamos a estar apenas ao lado do outro, mas queiramos assumir a atitude essencial de se voltar-para-o-outro, vivendo em um mesmo tempo que ele – no presente – e em presença.

2.1.5 Uma chamada à responsabilidade

Definidas as categorias, é importante ressaltar que Buber, em sua obra, se mostrou comprometido com o mundo e com as pessoas. Suas palavras, que em um primeiro olhar, podem parecer contemplativas, são profundas e nos convidam a repensar a forma como devemos nos colocar no mundo. Na medida em que

somos, precisamos nos responsabilizar por nossas atitudes e responder as atitudes dos demais.

Compreender a pesquisa como oportunidade de encontro, de presença é estar aberto a ouvir, a conhecer, a entender e a compreender o outro. Neste sentido, a invisibilidade que incomodava, dá espaço para visibilidade, na intenção de ir a busca da positividade, pois se há humanos há sempre possibilidade de construir diálogos, de encontrar presenças, instalando-se o “entre”.

Bakhtin, nessa direção, contribui para perceber a importância que o outro assume na constituição de cada indivíduo, o que acarreta na responsabilidade que se tem ao estar no mundo. A vida de cada um interpenetra as dos demais, afeta e por isso não podemos assumir uma atitude de indiferença frente outro, principalmente quando se trata de crianças. Ainda mais nos espaços escolares em que as interações repercutem na formação da criança diretamente. A pensar sobre isso que o próximo tópico se apresenta.

2.2 Bakhtin, um convite à reflexão: o *outro* e sua importância na pesquisa

A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (BAKHTIN, 2003, p. 379).

Entrar em uma instituição de educação para realizar uma pesquisa exige do pesquisador se colocar em condições para observar o espaço e os sujeitos que o habitam. Contudo, mais do que isso, implica uma postura que possibilite compreender a palavra do outro, que na maior parte das vezes não é dirigida a ele e sim a uma terceira pessoa. É um desafio realizar essa tarefa, e o primeiro passo para cumpri-la está em saber que, mesmo fora da relação, a palavra do outro nos afeta. Toda a análise que se faz dela, tem algo que passa pelo foro interno do pesquisador, já não é mais só daquele que falou ou do ouvinte, o observador se insere nessa corrente para atribuir um significado, dar um sentido a essa palavra.

Bakhtin, nesse contexto, contribui para que eu assumo o lugar de pesquisadora, e possa trazer para o texto as palavras dos outros, e a partir delas, marcas de cada um dos falantes. Por outro lado, contribui para perceber a importância das interações na formação do outro, que no caso específico desta

pesquisa é a criança pequena. O diálogo com a obra de Bakhtin permite analisar as interações sob a perspectiva da responsividade que o educador tem ou deve ter ao dirigir a palavra às crianças.

Dessa forma, no primeiro momento, apresento as reflexões a respeito dos desafios de ser pesquisadora, para depois tratar as interações como espaços que possibilitam a constituição do outro e de si mesmo.

2.2.1 Os desafios na constituição de um pesquisador

O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Encontrar o ponto de equilíbrio entre manifestar a visão dos sujeitos pesquisados e assumir sua posição enquanto pesquisador é uma tarefa que se aprende à medida que se vai realizando. Pesquisar é a arte de indagar, se perguntar, investigar, ouvir o outro, analisar, avaliar e fazer novas perguntas. É o pesquisador que pergunta, que elabora um problema, mas a resposta vem do outro, do objeto pesquisado, ou no caso em questão, dos sujeitos da pesquisa. Contudo, a resposta está sempre vinculada à pergunta, assim ela não pertence exclusivamente ao outro, mas também ao pesquisador. Na ação de compreender o outro não há neutralidade. *Se o pesquisador busca compreender uma dada realidade, seu modo de compreender não se separa do seu modo de avaliar, pois ambos, compreensão e avaliação, se constituem como momentos simultâneos de um ato integral único* (JOBIM e SOUZA, ALBUQUERQUE, 2012, p. 114).

O ato de compreender, como diz Bakhtin, deve possibilitar mudança e renúncia de pontos de vista do pesquisador (2003, p. 378). Isso exige abertura para que no campo, os sujeitos de pesquisa possam surpreender o pesquisador. Dessa forma, *o lugar do pesquisador é marcado pela experiência singular, única e irrepetível do encontro do pesquisador e seu outro*, a partir de compreensões que possam dar sentidos aos acontecimentos (JOBIM e SOUZA, ALBUQUERQUE, 2012, p. 114).

Esse lugar singular que ocupa o pesquisador tem a ver com o que Bakhtin chama de excedente de visão.

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Ao olhar o outro, o pesquisador consegue dar limites a ele, que nem ele mesmo é capaz de dar, em razão de sua incompletude, da incompletude humana. No ato de tentar compreender o sujeito pesquisado, a partir de outra posição, o pesquisador traz um excedente de visão, algo que só de fora é possível ver e dá ao sujeito pesquisado uma completude provisória (GERALDI, 2013).

Vamos que haja diante de mim um indivíduo sofrendo; o horizonte da sua consciência foi preenchido pela circunstância que o faz sofrer e pelos objetos que ele vê diante de si (...). Devo vivenciá-lo esteticamente e concluí-lo (...). O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele (...). Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos dele, na categoria do outro, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda. Relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético. A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material de compenetração (...) (BAKHTIN, 2003, p. 23-25).

Bakhtin, ao se referir à posição que o autor narrador assume em relação aos personagens que criou, revela que ele tem uma prerrogativa frente a seus personagens: a possibilidade de olhá-los de forma exotópica. O narrador vive esteticamente o que o personagem tem que vivenciar, mas ao narrar volta-se ao seu papel e dá um acabamento àquela vivência. Analogamente, o pesquisador vivencia a experiência estética de se colocar no lugar dos sujeitos pesquisados, procurando sentir o que eles sentem, entender por quais pensamentos pensam. Ao fim desta, é preciso recepcionar essa experiência para poder, a partir das perguntas que o moveram a ir em busca daqueles sujeitos de pesquisada, compreender o que aconteceu, já não mais na posição daqueles, mas no lugar de pesquisador que precisa dar respostas a si mesmo, aos próprios sujeitos de pesquisa e à sociedade.

O processo de pesquisa, desde seu início até a sua culminância, deve ser pautado por um agir ético, que possibilita que a experiência estética e o conhecimento que dela se extraia respondam à responsabilidade que o pesquisador deve ter frente a todos que de alguma forma serão afetados pela pesquisa. Afetados, no sentido, de se afetar, da pesquisa em algum aspecto os tocar.

Segundo Bakhtin, o conhecimento, o agir ético e a arte constituem as três esferas da dimensão humana (KRAMER, 2013b, p. 310). Para que o conhecimento e a estética se tornem éticos, é preciso que virem ato (BAKHTIN, 1997, apud KRAMER 2013a, p. 31). Ser ato depende de um contexto histórico concreto, em que há a materialização como acontecimento singular e irrepetível (KRAMER, 2013a, p. 31).

Pesquisar, como disse no início, é uma arte, pois envolve criação, invenção, inovação. A matéria prima, por se tratar de pesquisa em ciências humanas, é viva, o que difere de todas as demais e talvez nisso resida a sua maior complexidade. Sem a possibilidade de viver a pesquisa enquanto arte, se perderia a capacidade de inventar algo novo, pois só se deixando tocar é possível transformar. A teoria sem a arte perde seu potencial transformador.

O conhecimento é o norte da pesquisa. Pesquisa-se para saber, para encontrar soluções para determinados problemas. E o agir ético garante que o processo até alcançar esse conhecimento se dê de forma responsável. Isso exige do pesquisador ser presença ativa, se colocar em uma posição que assegure a voz dos sujeitos pesquisados. A considerar que, *o discurso e modo de formular o enunciado corresponde a uma resposta. Há que decidir* (KRAMER, 2013a, p. 40/41). Isso impede que haja qualquer neutralidade, a marca do pesquisador está nas decisões que toma no curso do processo da pesquisa. Não há como não se posicionar, é preciso decidir. Dar uma resposta corresponde à responsabilidade dessa função.

O ato de responder envolve senso crítico. Para Bakhtin, o discurso crítico é ambivalente, o que implica que essa decisão pode comportar *isto e aquilo, o novo e o velho*. A mudança, dessa forma, pode coexistir com posições que se encontram, chocam, dialogam (KRAMER, 2013a, p. 38). A pesquisa para ser inovadora não precisa romper totalmente com o modelo vigente. O senso crítico possibilita compreender que há sempre aspectos positivos que podem ser conservados e aspectos negativos a serem superados.

Além disso, em se tratando de pesquisa com pessoas, a ambivalência não se faz presente apenas no senso crítico com que se analisa os sujeitos de pesquisa, mas nos próprios sujeitos, em razão da natureza humana. Para compreendê-los é necessário entender que, como humanos, o que parece incompatível deixa de ser. Alegria e tristeza, choro e riso, feio e bonito convivem, lado a lado. Não há uma

única forma certa de ver o mundo, o que de início pode-se parecer incorreto, pode-se mostrar viável. Pesquisar pessoas é ter a possibilidade de aceitar, reconhecer o outro diferente em uma atitude dialógica.

Nesse sentido, Bakhtin contribui para compreender, no estudo das interações, os sujeitos de pesquisa e o lugar que esses ocupam ou deveriam ocupar. No último caso ajuda a dar pistas de caminhos possíveis para que o lugar ideal, desejado, seja ocupado.

2.2.2 A responsabilidade na formação da criança

(...) tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entoação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 1992, p. 278).

Estudar as crianças significa colocá-las no centro de minhas observações. Será? Em diálogo com Bakhtin percebi que, por um lado, para conhecer as crianças devo observá-las, ir a seu encontro, mas parar neste ponto é ineficaz, e precipitado. Para conhecer alguém não se pode ir apenas a ele, é preciso encontrá-lo nos seres que o cercam. Estudar as crianças exige mais que observá-las, é preciso percebê-las nos outros, a partir da forma como esses se relacionam com elas.

Segundo o princípio da alteridade, *é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória, por ser a alteridade o espaço de constituição das individualidades* (GERALDI, 2013, p. 12). O outro, no caso desta pesquisa, é o professor, o que torna ainda mais relevante estudá-lo. Sabe-se que o professor desempenha um papel importante na formação da criança, mesmo quando está ausente na relação, pois o vazio desta ausência tem um peso na vida da criança, que pode deixar marcas. Isso faz com que a responsabilidade desse outro seja muito grande.

A intenção é mostrar as situações em que essa interação professor – criança seja positiva, a fim de delinear possíveis caminhos que contribuam com a formação da criança.

O diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta,

uma resposta aberta a negociações e a novas construções (GERALDI, 2013, p. 15).

A criatividade presente no diálogo se encontra na pluralidade de significados que uma palavra pode assumir. *As palavras têm franjas* (KRAMER, 2007, p. 80), e por isso é tão desafiante e convidativo penetrar na corrente da linguagem em busca dos sentidos empregados a cada palavra.

Os diálogos indicam que demandas as crianças suscitam aos professores e que saídas esses encontram como resposta. Por outro lado, as perguntas dirigidas às crianças informam concepções de infância e criança que os professores têm delas. Mas seria pouco apenas estudar a relação criança-professor, pois as interações entre pares também dizem muito sobre o seu universo específico. Assim, as interações criança-criança possibilitam compreender o que é particular desse universo, assim como a relação adulto-adulto. Contudo, não poderia ficar de fora deste campo a interação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, por ser ela que me coloca nesse campo, como o outro e eu, permitindo experimentar esse inacabamento e o acabamento que dou ao outro.

Mas o que olhar? O que pode ser criativo e produtivo? Se a linguagem é conflituosa, que conflitos podem ser considerados positivos para a formação das crianças? Aqueles em que há espaço para autoria e autonomia das pessoas que dele participam.

Compreender que autoria, autonomia e autoridade se articulam quando se pretende a formação como responsabilidade, como resposta responsável, exige considerar com mais vagar o diálogo, o agir ético e o entendimento do outro (KRAMER, 2013b, p. 313).

Para Bakhtin, o dialogismo constitui o homem e sua humanidade. (...). Minha palavra é fruto da interação com a palavra alheia, que se torna palavra própria (KRAMER, 2013b, p. 313-314).

Reconhecer a criança enquanto autora de sua própria palavra é dar a ela espaço para contar sua própria história, assegurando sua autonomia. Sabe-se que ninguém assina sozinho sua história de vida, há sempre muitos outros que nos fazem ser quem somos. Mas é preciso que haja lugar para exercermos a autoria, porque é nesses momentos que conhecemos nossos limites, nossos potenciais e fragilidades e buscamos o outro para poder ir nos superando. A criança precisa ser encorajada a assumir esse espaço em que só ela pode estar, o lugar do seu eu, para que a partir dali, mostre o que o outro precisa completar.

No próximo capítulo, com intuito de dar visibilidade às crianças; essas, as professoras e a instituição de Educação Infantil pesquisada assumem o palco, no qual serão costurados os fios da pesquisa.

3. “Ser criança é ter liberdade de criar, de falar, de expor o que sente, de vivenciar o que sente”.

Neste capítulo são apresentados os eventos da observação no campo de pesquisa e falas extraídas das entrevistas realizadas com a professora e auxiliar da turma, funcionária e mãe e a coordenadora pedagógica da Creche.

O foco da observação foi as interações entre as crianças, entre as crianças e adultos e ainda entre os adultos. O objetivo foi perceber se o espaço da Creche está adequado para as crianças e se os adultos que nele trabalham e estão em contato com as crianças, e se são estabelecidas com elas relações autênticas. Como diz Buber (2003b), a relação Eu-Tu é a que permite que a criança e o adulto sejam considerados sujeitos na relação, sendo ouvidos e ouvindo o outro. Na relação, o mais importante não é o que se tem a dizer, mas o outro a quem se fala, porque é outro que confere ao dizer um valor. Por outro lado, o relacionamento se circunscreve à esfera do Eu-Isso, sendo, portanto, uma forma de estabelecer contato que visa um fim, que é utilitária. Não quer dizer que não se pode ter entre crianças e adultos relacionamentos, mas esses não devem ser o único tipo de contato e nem tampouco o dominante.

Ser criança é ter liberdade de criar, de falar, de expor o que sente, de vivenciar o que sente (entrevista, Mônica- professora, 21/08/2014). A liberdade é um direito que se conquista quando se sabe usá-lo. Dar liberdade às crianças, diferente do que possa parecer, não é deixá-las soltas para fazer o que quiserem, é colocar-se presente na relação com elas, ensinando como lidar com cada coisa, mediando os momentos e dando o tempo necessário para que elas vivenciem e respondam a ação do adulto. Responder significa estabelecer um diálogo, no qual possam expressar seus desejos, suas hipóteses, seus conhecimentos. Quando as crianças podem se expressar e vivenciar o que sentem, elas vão se conhecendo, conhecendo o mundo e aprendem como atuar nele. A partir disso, podem criar, ao dar o seu toque singular ao que vivenciam.

O capítulo está dividido em sete partes. A primeira trata da relação das crianças com a pesquisadora. A decisão de partir da visão das crianças e das professoras sobre a pesquisadora. Além disso, com a intenção foi a de estar próxima aos sujeitos de pesquisa, analisar minhas relações com as crianças e as

professoras torna-se necessário para compreender o meu lugar, enquanto pesquisadora.

A segunda parte traça um panorama da rotina das crianças na Creche, que permite identificar como as crianças se apropriam do cotidiano da Creche e que espaços têm para dar sentido ao que internalizam e criar algo novo.

Ainda na perspectiva de apresentar a Creche pesquisada, refletindo sobre como essa impacta, interfere ou influência a criança, a religiosidade é o tema analisado na terceira parte. Por ser uma instituição religiosa, foi preciso perceber como que a religiosidade se faz presente na vida das crianças e como repercute em suas visões de mundo e de si, uma vez que isso influencia na forma como essas se posicionam e interagem com o mundo.

A figura do chamado padrinho é tema da quarta parte. O relacionamento desses com as crianças é analisado no sentido de entender que interações são promovidas e suas intenções, no que se refere às crianças.

A quinta parte fala sobre a família, sobre as relações e relacionamentos que se estabelecem entre as famílias e a Creche. Em razão de serem instituições responsáveis pela socialização das crianças pequenas, observar a abertura que a Creche confere às famílias, permite entender as interações no interior da instituição de Educação Infantil pesquisada.

O trabalho da professora e auxiliar e as trocas entre elas e a gestão são o tema da sexta parte deste capítulo. Para responder à questão apresentada no primeiro capítulo, a respeito da instituição de Educação Infantil se constituir em espaços para que encontros se realizem, fez-se necessário tratar da formação docente.

A sétima e última parte é dedicada às crianças, a entender suas necessidades e como essas são compreendidas pelos sujeitos escolares, com a finalidade de mostrar as crianças observadas nas interações entre elas, e entre elas e os adultos. O que as crianças em suas ações falam sobre a Creche, esse espaço destinado a sua educação específica?

3.1 “Amanhã, você pode demorar mais?”: a relação das crianças com a pesquisadora

Foram seis meses em companhia das crianças. Tempo em que pude conhecê-las e elas a mim. A intenção que motivou a pesquisa de campo foi possibilitar que as crianças pudessem se aproximar de mim, vir ao meu encontro. O primeiro contato não foi difícil; as crianças ávidas por conhecer o mundo, não demoraram a perceber a minha presença. Com muitas perguntas, começavam a descobrir quem era essa nova pessoa que iria fazer parte do dia-a-dia delas.

Viviane: *Qual o nome da sua mãe?*

Pesquisadora: *Eliane.*

Alice: *O nome do seu pai é Paulo, não é?*

Pesquisadora: *Sim, Paulo.*

(Caderno de Campo, 05/05/2014)

O nome, o que nos identifica, foi por onde tudo começou. O fato do meu pai se chamar Paulo e eu, Paula, divertia as crianças, que achavam curioso eu e meu pai termos nomes parecidos. Diversas vezes, repetiam: *seu pai é Paulo e você é Paula*. Embora me chamassem de tia, por entender que como adulta, deviam se dirigir a mim assim, também, sabiam o meu nome. Não era uma desconhecida. Não estava no anonimato. Não se tratava de qualquer professora, e nem tão pouco de qualquer Paula, mas a Paula, filha da Eliane e do Paulo, irmã do Pedro e do Felipe, mãe do David e casada com Rafael. Das respostas, o vínculo se constituiu, e desse, me vi como participante nas interações com as crianças.

Enquanto a chamada acontecia, Bartolomeu fazia vários penteados em meu cabelo. Depois, observou que eu tinha muitas pintas no braço e disse que eu tinha verruga. Falei para ele que eram pintas. E ele me perguntou: *Quem pintou?* Disse que nasci assim, cheia de pintas. E ele voltou a falar que eu estava cheia de dodói, verrugas. Expliquei que eram pintas, que não era uma doença. Ele ficou olhando cada uma. Depois achou meu osso na região do trapézio e me perguntou o que era aquilo e eu respondi que era um osso. Giovanna falou espantada: *osso?* Eu mostrei no corpo dela onde havia osso também. Bartolomeu me disse um pouco chateado: “não consigo quebrar o osso”. E eu respondi: *que bom. Esse osso não dá para quebrar assim. Senão eu ia ficar toda quebrada, já imaginou?* E ele riu (Caderno de campo, 02/04/2014).

As crianças mostravam que o aprendizado se fazia no contato, no olho a olho, no face a face, quando em momentos simples do dia a dia, algo novo chamava atenção e ali se abria uma oportunidade para aprender. Nessa relação, revelavam suas hipóteses sobre o mundo, e sobre o que conheciam. No evento

acima, Bartolomeu não sabia que existiam as pintas. Ao vê-las em meu corpo pensou que fossem verrugas, porque já conhecia e tinha duas: uma em cada mão. Ele não gostava delas. Havia me dito, assim que estabelecemos o primeiro contato, que seu pai iria tirá-las, por isso disse ser minhas pintas “dodóis”. Depois de entender que não se tratavam de verrugas, pôde observar as pintas do meu corpo. A mesma surpresa aconteceu em relação ao osso, pois nem ele e nem a Giovanna tinham pensado que seres humanos têm ossos também.

Percebia que esses contatos nos tornavam mais íntimos. Em tudo as crianças queriam mexer: em meus óculos, cabelos, roupa. Era a forma de se aproximarem. Queriam estar perto e deixei que estivessem. A proximidade fez com que elas também se sentissem à vontade para chamarem minha atenção. *Com a caneta na mão, me distraio e fico apertando a ponta da caneta várias vezes. Henrique vê e diz: “Assim vai quebrar a caneta”* (Caderno de Campo, 31/07/2014). A fala do Henrique fez com que eu notasse o quanto as crianças estavam atentas ao que eu fazia. De pronto, parei de apertar a caneta e agradeci. Não busquei justificar minha atitude, mas acatei o seu conselho, por entender que o Henrique tinha razão. Naquele instante, me coloquei em relação com ele e deixei que suas palavras fossem recepcionadas por mim; busquei dar a ele uma resposta. Senti-me feliz ao constatar que não havia vestido uma couraça, nem em razão de ser adulta e ele criança, nem de ser pesquisadora, e ele pesquisado. Confirmei as intenções de me fazer presente para as crianças e elas a mim.

Hora do lanche, as crianças estão sentadas às mesas. Aproximo-me de uma das mesas e as meninas pedem para eu me sentar.

Katarina chega e diz:

Katarina: *Você não pode se sentar aqui.*

Pesquisadora: *Não vou me sentar.*

As meninas que estavam à mesa, junto com Katarina, pedem para eu me sentar ali.

Pesquisadora: *Não vou me sentar, porque a Katarina não quer que eu sente.*

Katarina: *Desculpa. Senta aqui senão vai sujar a sua roupa.*

[Eu estava ajoelhada no chão para ficar na altura das crianças]. Levantei-me e sentei na cadeira (Caderno de Campo, 22/07/2014).

Katarina, em alguns momentos, demonstrava que não me queria por perto, sua fala era revestida de um tom enérgico. Em outros, manifestava afeto, me dirigia elogios, me fazia carinhos. Procurei respeitar seus sentimentos, sem forçar nenhuma relação. Embora suas palavras me atingissem, não deixei que elas criassem nenhuma barreira que me afastasse dela. Era uma criança e como tal eu

acolhia a alternância entre seus pensamentos e sentimentos, muito oscilantes nessa fase da vida em que se começa a aprender a controlá-los. Da minha parte, tentava entender o que em mim não a contentava, mas em todos os momentos que recebia dela uma palavra, busquei responder mostrando também o quanto aquilo me afetava. A criança em suas interações aprende o valor e poder que as palavras têm. Meu agir ético exigia que eu ensinasse, dentro do limite que ela podia abarcar, de acordo com sua experiência de vida, o peso que aquelas palavras tinham para mim. Seu pedido de desculpas foi espontâneo e verdadeiro. Acolhi e, em resposta, sentei-me ao seu lado.

Só pode conhecer a totalidade da pessoa e, por ela, a totalidade do homem, se não deixar fora a sua subjetividade e nem se mantiver como espectador impassível (BUBER, 1949, p. 21, tradução minha). Na busca por não ocupar o lugar de um espectador passivo, esbarrei no desafio de deixar que a experiência no campo conduzisse o meu olhar, sem querer estar o tempo todo no controle. Internamente, o desejo era anotar tudo o que via, mas sabia que o caderno em minhas mãos se tornava um obstáculo para que o encontro acontecesse. Em alguns momentos, resolvi esquecê-lo, deixando as anotações para um momento posterior ao campo.

Giovanna: *O que você está fazendo?*

Pesquisadora: *Estou escrevendo sobre vocês.*

Passa um tempo, eu paro de escrever e a Giovanna fala:

Giovanna: *Vai, escreve tudo.*

Giovanna pega o caderno e me mostra que tenho que escrever a folha toda.

Giovanna ao ver a Vanessa [auxiliar] arrumando os colchonetes diz:

Giovanna: *Nós vamos almoçar.*

[E depois de uma pausa, me pergunta].

Giovanna: *Está escrevendo tudo?*

Pesquisadora: *Sim.*

Passa mais um tempo, Giovanna ao ver que eu não parava de escrever me diz:

Giovanna: *Está bom, pode parar.*

(Caderno de Campo, 30/04/2014)

A fala de Giovanna sugere que no espaço da sala das crianças nada entrava que não fosse percebido por elas. O caderno de pesquisa foi objeto de interesse das crianças. Queriam saber o que eu anotava, pediam para desenharem nele e quando não o viam, perguntavam sobre ele. As crianças manifestavam seu assentimento em relação à pesquisa, me deixavam escrever sobre elas, mas procuravam saber o que escrevia, e me orientavam como deveria escrever. Segundo Santos (2005), a criança quando autorizar o registro de um fato é uma

forma de se colocar concretamente na condição de sujeito, o que impõe a pesquisadora uma postura ética e de reflexão sobre o que pode ser dito ou não, o que a faz buscar diferentes maneiras de significar o real. No evento acima, Giovanna ensina como devo fazer as anotações e demarca um tempo para a escrita. Ao dizer que estava bom, me convida a voltar para a brincadeira, como se não houvesse mais necessidade de estar com o caderno; havia algo mais importante para eu fazer lá.

Em várias situações, refletia sobre como me colocar, se deveria observar um pouco mais de longe determinadas interações. As crianças, como se soubessem o que eu pensava, se dirigiam a mim, dando respostas às minhas perguntas.

As crianças estão na roda e começam a cantar uma música. Estou sentada em uma mesa observando as crianças. Daniele me olha e de longe me ensina os gestos da música para que eu, também, os fizesse (Caderno de Campo, 05/05/2014).

Não podia ficar distante. Meu exercício enquanto pesquisadora era estar atenta à criança. O maior de todos os exercícios era fazê-la visível aos meus olhos, não apenas enquanto sujeito da pesquisa, a quem preciso conhecer para poder falar sobre, mas como ser humano, a quem quero conhecer, estabelecer um vínculo, me encontrar.

Eu vivo *ativamente* a empatia com uma individualidade, e, por conseguinte, nem por um instante sequer perco completamente a mim mesmo, nem perco o meu lugar único fora dela. Não é objeto que se apodera de mim, enquanto ser passivo: sou eu que *ativamente* o vivo empaticamente; a empatia é um ato meu, e somente nisso consiste a produtividade e a novidade do ato (Schopenhauer e a música). Mediante a empatia se realiza algo que não existia nem no objeto da empatia, nem em mim antes do ato da empatia, e o existir-evento se enriquece deste algo que é realizado, não permanecendo igual a si mesmo (BAKHTIN, 2012, p.62)

Compreendo que esse algo que se realiza está no “entre”, espaço em que o eu e o outro se encontram presentes em relação, e essa presença faz com que o vivido deixe marcas do encontro tanto no eu como no outro.

Vanessa disse: “Olha quem chegou. Bartolomeu, olha quem chegou.” E todas as crianças vieram até a mim, sorrindo e me abraçaram. Vanessa se vira para mim e diz que as crianças perguntaram muito por mim (Caderno de Campo, 28/04/2014).

Com essa alegria fui recebida durante o tempo em que realizei a pesquisa. Sentia que a minha chegada era esperada pelas crianças. A Professora e

Auxiliar me deixavam à vontade para pesquisar: sentia também que minha presença, longe de incomodá-las, era bem aceita. Sabiam do que se tratava a pesquisa e, mesmo quando chegava no meio de uma atividade e a interrompia, Mônica e Vanessa respeitavam o momento das crianças me cumprimentarem e, em seguida, continuavam de onde tinham parado.

Eduarda ao me ver pergunta:

Eduarda: *Hoje você vai demorar?*

Pesquisadra: *Hoje, eu vou demorar*

(Caderno de Campo, 31/07/2014).

Falas como a da Eduarda, eram ditas a todo tempo. As crianças quando viam que eu me levantava logo perguntavam se eu já ia embora e se eu não podia ficar mais. Isso respondia à questão se eu estava conseguindo ser presença para as crianças, que sempre se mostraram presentes para mim.

No intuito de conhecer como as atividades e horários são planejados para as crianças é que, a seguir, a rotina da Creche pesquisada é analisada.

3.2 “A gente assiste, esqueceu? Assiste a TV, esqueceu?”: a rotina da turma pesquisada

Ao perguntar a Eduarda sobre o que elas iriam fazer depois do lanche, ela me responde: *a gente assiste, esqueceu? Assiste a TV* (Caderno de Campo, 22/07/2014).

A rotina das atividades e horários na Creche eram conhecidos pelas crianças. Em geral não variavam de um dia para o outro. Pela manhã, um tempo era destinado a atividades sobre o projeto que estava sendo realizado. O dia começava com café da manhã no refeitório, onde as crianças se encontravam antes de subirem para as salas. Na sala, guardavam as mochilas e se sentavam à roda. A primeira parte da roda era dedicada a saber o dia da semana, as crianças que estavam presentes e como estava o tempo.

Mônica: *Que dia da semana é hoje?*

Crianças: *Quarta-feira.*

A professora cantou uma música que falava do dia da semana.

Mônica: *Hoje é quarta-feira, dia 2 de abril de 2000 e ...?*

Crianças: *14.*

Mônica: *Hoje está sol. E a janela deve ficar?*

Crianças: *Aberta.*

Depois cantaram a música: “A janelinha fecha quando está chovendo e a janelinha abre...”

Mônica: *Agora vamos prestar atenção à chamada que a Katarina vai fazer, para a gente saber que colegas que não vieram hoje.*

[Katarina é a ajudante do dia]. As crianças cantam a música da chamada, e a Katarina levanta as placas com os nomes das crianças. As crianças identificam o nome, se levantam e pegam para colocar no mural, onde há uma chamada (Caderno de Campo, 02/04/2014).

Na maior parte das vezes, o que predomina é o diálogo técnico, em que a preocupação é com o conteúdo do dizer. Não há por parte da professora intenção em estimular que as crianças observem que o que se repete todos os dias pode mudar, ou se apresentar de forma diferente. Contudo, quando as crianças traziam alguma informação nova, esta era acolhida.

Mônica: *Qual é o tempo de hoje? Está fazendo sol ou chuva?*

Crianças: *Sol.*

Juliano: *Está frio.*

Mônica: *Isso Juliano, está fazendo sol, mas está frio. Olha o que o Juliano falou, vocês ouviram?* [dirigindo-se as crianças]. Por isso, coloquei os colchões para vocês se sentarem. Porque o chão está muito frio (Caderno de Campo, 01/08/2014).

A fala do Juliano mostra o quanto a criança consegue surpreender a rotina, enquanto o adulto poderia ficar apenas na resposta que hoje está fazendo o sol, a criança questiona esta informação, como se quisesse dizer: como pode um dia de sol fazer frio? A resposta da professora valoriza a observação do Juliano. Ao falar *Isso, Juliano*, consente que apesar de estranho, há dias em que faz sol e frio. A postura da Mônica, de acolher o que as crianças falavam, dava abertura para que expressassem como viam e entendiam o mundo, oportunidade em que o adulto pode e deve intervir para fazê-las pensar, refletir e compreender suas hipóteses, não no sentido de dar um fechamento, uma resposta arbitrária, mas a resposta que leva a criança a continuar pensando sobre suas questões. No caso acima, Mônica poderia ter estendido a conversa ao ajudar as crianças a perceberem que estar fazendo sol não se reduz a um dia quente, mas a um dia claro. O sol se apresenta na forma de luz e calor e em um dia frio, pode-se ter a luz, mas ter menos calor. A mediação do adulto se faz como possibilidade de diálogo, de escuta, de acolhimento da palavra da criança e como resposta a palavra que lhe foi dirigida. Mais que isso, incentiva a o olhar atento, interessado e o encantamento diante do outro, da natureza e das coisas.

A segunda parte da roda era destinada ao projeto que estava sendo realizado e à atividade que as crianças iriam fazer.

Nesse dia, Mônica não pôde ir à Creche, quem estava realizando as atividades era Vanessa.

Vanessa conversa sobre o dia das mães. Pergunta a cada criança o que elas deram de presente para as mães e escreve. Bartlomeu disse que deu uma flor. Vanessa falou: *que romântico*. Após todas as crianças falarem, Vanessa disse que não pôde estar com a mãe dela, porque ela mora muito longe, mas ligou para ela (Caderno de Campo, 12/05/2014).

Nesta atividade sobre o dia das mães, Vanessa apresentou uma escuta sensível às crianças, ao buscar interagir com elas a cada resposta. Existia interesse em saber que presente as crianças tinham dado e se a mãe havia gostado. A pergunta não era vazia, tinha uma intenção, que não se reduzia a registrar a resposta da criança, mas, sobretudo, ouvi-las. No final, ao falar sobre sua mãe, Vanessa se inclui na relação. Ao se colocar em relação, dá visibilidade ao tu, e pode dizer eu, estabelecendo uma relação Eu-Tu.

Em outro dia, Mônica estava trabalhando com as crianças os alimentos e pediu que levassem frutas para a Creche, para fazer um mercado, no qual elas pudessem comprar as frutas e depois comê-las.

Renata levou uma goiaba e as crianças acharam que era pêra. Mônica diz que não é uma pêra e pergunta que fruta é aquela, ao ver que não sabiam, diz que é uma goiaba e passa a fruta na roda para que todas as crianças pudessem pegar e sentir o cheiro (Caderno de Campo, 01/08/2014).

A goiaba podia ter sido apresentada simplesmente pelo nome, e, provavelmente, muitas crianças continuariam sem saber o que era a goiaba, mas ao terem a oportunidade de tocar e sentir o cheiro, puderam conhecer a fruta, despertando a vontade de provar a goiaba.

Todos os dias, após a atividade, as crianças brincavam, na sala ou no terraço.

No terraço, sento-me no banco e fico observando as crianças brincarem.

Alice e Viviane, montadas em um cavalo de brinquedo, vão até mim.

Viviane: *A gente andou tudo isso, o cavalo está cansado.*

Viviane e Alice param para descansar. E, em seguida, voltam a andar a cavalo.

Juliano passa por mim e faz de conta que está com cédulas de dinheiro, me dá e diz:

Juliano: *É para comprar pão.*

Depois anda pelo terraço e volta. Faz de conta que está com o pão na mão e me entrega.

Juliano: *O pão.*

Eu entro na brincadeira e finjo que estou comendo o pão.

Viviane vendo a gente brincar, diz:

Viviane: *Eu quero pão.*

Parto meu pão imaginário e dou um pedaço para ela.

Amanda que está observando a brincadeira, fala:

Amanda: *Também quero pão.*

Parto mais um pedaço e entrego a ela.
(Caderno de Campo, 12/05/2014)

Alice e Viviane brincam com cavalos. Embora sejam de brinquedo, as meninas atribuem a ele sensações de um cavalo real. *Impedida de vivenciar a situação real, a criança inventa o faz de conta* (PRESTES, s/d, p. 3). Dessa forma, podem reelaborar situações do cotidiano construindo uma realidade nova (VIGOTSKI, 2009), como fez Juliano. Nas brincadeiras, as crianças tinham oportunidade de interagirem e entre elas emergia a cultura de pares. Corsaro define a cultura de pares infantis *como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais* (2011, p. 128).

Por volta das 10h15min, a professora e a auxiliar arrumavam os colchonetes, enquanto as crianças aguardavam o horário do almoço, assistindo DVD.

A professora reúne as crianças perto da porta, para que Vanessa possa arrumar os colchonetes. Senta-se junto com as crianças no chão e começa a conversar com elas. Pergunta sobre a aula de capoeira, sobre o que fizeram hoje. Depois pergunta o que as crianças vão fazer no feriado.

Mônica: *Amanhã não vai ter Creche, é dia de passear. Dia de ir à praia, ao shopping, ao zoológico.*

Mônica: *O que tem no Zoológico?*

Crianças: *Tem pintinho.*

Mônica: *Só tem pintinho lá?*

Bartolomeu: *Tem tudo pintinho.*

(Caderno de Campo, 30/04/2014)

Nesse dia, Mônica resolveu sentar-se com as crianças e conversar sobre as atividades do dia. Podia parecer para quem observava, apenas mais uma conversa, mas algo me chamou atenção: geralmente Mônica ajudava Vanessa a arrumar os colchonetes, mas naquele dia, sentou-se com as crianças. Algumas crianças ficaram conversando entre si, enquanto ela conversava com outras. Não tinha uma finalidade, nenhuma intenção pedagógica, apenas conversar com as crianças, enquanto aguardavam o horário do almoço. Nesse evento simples, as crianças foram inseridas no diálogo, que, para além do que falavam, as vinculavam ao momento e à professora. Esse diálogo se aproxima das conversas do dia a dia, no qual a intenção é estar com o outro, compartilhando aquele tempo.

Depois do almoço, as crianças voltavam à sala para dormir. Algumas resistiam ao sono; Vanessa e Mônica ficavam com elas, fazendo carinho, ajudando-as a dormir. Aos que não dormiam, elas pediam para ficar em silêncio.

Bartolomeu ao me ver sentada observando as crianças dormirem, começa a conversar comigo. As professoras não pediram para que ele ficasse quieto. Deixaram que conversasse comigo. Disse-me que havia ido à praia e que lá tinha visto uma sereia, mas ela não quis conversar com ele. Não quis conversar, repetiu. Contou-me que na floresta tinha um lobo mau e que o Batman apareceu e matou o lobo, mas ele [Bartolomeu] continuou vivo, ele não morreu não. Disse que tinha uma galinha, com os ovos quebrados. Perguntei se os pintinhos já tinham nascido e ele disse que sim. Mas o Batman matou a galinha também. Depois apareceu uma baleia rosa e o Batman a pegou, mas a baleia azul o Batman tem medo. Falou, depois, que tinha uma irmã, outra irmã, outra irmã, e um irmão, o pai e a mãe. Mas eles não morreram não (Caderno de campo, 31/03/2014).

Recordo-me desse dia, foi um dos primeiros nessa turma. As narrativas de Bartolomeu me chamaram atenção. Era um contador de histórias. No meio de suas falas, algumas pequenas pausas para pensar no continuar das aventuras. O processo de criação, como diz Vigotski, ocorre a partir da combinação de elementos hauridos da realidade que dão origem a algo novo, apenas a combinação dos elementos é fantasiosa, mas os elementos em si são reais. *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* (VIGOTSKI, 2009, p. 100/101).

Na turma observada, as crianças têm espaço para contar histórias, ser ouvidas, desenvolver a criatividade. Não foram observadas falas da professora e da auxiliar em que o direito das crianças a se expressarem fosse cerceado.

No evento acima, em nenhum momento Mônica e Vanessa disseram para Bartolomeu se calar e nem fizeram pouco caso de suas histórias. Percebo que elas falam com afeto de Bartolomeu. Em todo o período em que estive lá, não ouvi se referirem a nenhuma criança da turma em tom pejorativo.

Em algumas circunstâncias, quando as crianças não obedeciam, elas falavam: *vão perder o direito* ou recordavam dos combinados da turma, *se continuarem a fazer isso não vão para o terraço*, diziam. A expressão “perder o direito” parece substituir o castigo, ao se vincular à punição. O direito é um conjunto de normas que viabilizam as relações entre as pessoas em uma

sociedade, e está intimamente ligado à justiça. Refletindo sobre isso, algumas questões se apresentam: que direitos as crianças têm? Quem outorga esses direitos a elas? Que direitos são inalienáveis e intransferíveis, ou seja, que ninguém pode retirar das crianças?

Constitucionalmente é garantido às crianças o direito à educação, à alimentação, à convivência familiar e comunitária, salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (art. 227, caput). A Creche como uma instituição de Educação Infantil deve ser responsável por oferecer à criança pequena educação, que envolve o *desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade* (BRASIL, 1996, art. 29). De acordo com as diretrizes curriculares Nacionais para Educação Infantil, as instituições são responsáveis por assegurar à criança *o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças* (BRASIL, 2010, p. 18).

As crianças são sujeitos de direitos e é responsabilidade dos adultos que com elas convivem, garanti-los. Na turma observada, a expressão *perdeu o direito* era usada cotidianamente, mais como uma advertência para inibir a criança de continuar a desobedecer, do que como ameaça ou punição. Não foi observado por parte da professora e da auxiliar agressividade ao dizerem perdeu o direito, o que denota não há intenção de oprimir a criança, nem cometer contra ela nenhum tipo de violência. Essa expressão servia como uma forma de controle da turma em relação à indisciplina.

Os combinados, por sua vez, possibilitam que as crianças compreendam o que se pode e o que não se pode fazer. Aprendem que para conviver é preciso respeitar regras, e que essas mesmas regras as beneficiam, garantindo direitos e não só impondo deveres. Os combinados, por serem construídos coletivamente com a participação das crianças, contribuem para que elas entendam o porquê dessas regras e assim, passem a respeitá-las. A punição deixa de ser o centro, e o que assume importância são os valores morais, como respeito, solidariedade, dignidade, autonomia, responsabilidade.

Quando acordavam, as crianças lanchavam na sala mesmo e depois sentavam-se para ver DVD, enquanto Vanessa e Mônica chamavam cada uma para trocarem de roupa. Só tomava banho quem tivesse feito xixi na roupa.

Enquanto as crianças assistem ao DVD, observo que o Antônio demora muito a se trocar. Fica horas com a cueca na mão, com olhos fixos no desenho animado. Vanessa chama a sua atenção algumas vezes, pedindo que ele se vista. Até que ela pega a cueca e coloca na posição certa dele vestir e a entrega para ele. Mesmo assim ele demora ainda a se vestir. Mas, finalmente, se veste (Caderno de Campo, 31/07/2014).

As professoras colocam o DVD para deixar as crianças entretidas, enquanto separam os uniformes limpos para vestirem. A televisão as entretia. Contudo, as crianças precisam aprender a manter a atenção na ação ou atividade que estão executando. Desta forma, podem realizá-las com maior êxito e rapidez. Entretanto, o mais curioso desta situação residia na questão das crianças terem que trocar de roupa, mesmo sem tomar banho. Alguns uniformes estavam limpos, sem a necessidade de trocar. Isso levava as crianças a gastarem mais roupas, a terem que ter mais uniformes. Talvez pudesse ser repensado esse tempo, que obedecia a uma rotina de um banho que não existia.

Após esse momento, normalmente as crianças sentavam às mesas e a professora distribuía massinha, quebra-cabeças, jogo da memória ou dominó e as deixava brincar. As peças eram usadas como brinquedos, com elas as crianças construía estradas, castelos, casas, aviões. Em alguns momentos, as crianças brincavam com as peças, buscando identificá-las, mostravam para a pesquisadora e diziam os bichos que tinham em cada uma delas, agrupavam as peças iguais, criavam novos jogos. Contudo, durante todo período de observação, não foi percebido nenhum momento em que os adultos se sentassem com as crianças para ensinar as regras dos jogos.

Após, desciam para jantar e na volta, brincavam até a hora da saída. Nessa rotina, a religiosidade se faz presente em diferentes momentos, que serão trazidos a seguir a fim de perceber o valor dessas inserções no cotidiano das crianças.

3.3 “Faz assim com as mãos” (palmas das mãos juntas em posição de rezar): a religião e a religiosidade no cotidiano da Creche

Na Creche pesquisada a religiosidade fazia parte da rotina das crianças, trata-se de uma instituição católica, mantida por uma paróquia. Não foi observado nenhuma imposição, por parte da professora e auxiliar da turma, às crianças para

rezarem. Mas também não foram percebidas falas que dessem às crianças a liberdade de não participarem. Nas horas das refeições, em que tinha oportunidade de estar com outras turmas no refeitório, notei que algumas professoras eram mais incisivas ao pedirem para as crianças rezarem. Nesses casos, a própria maneira de exercer a religiosidade era diversa e até mesmo contraditória.

Não havia na Creche momento específico de ensino da religião ou aula de religião. Contudo, a religiosidade se fazia presente em diversos momentos do dia e mesmo que não tomasse muito tempo, a repetição e o valor dado a esses momentos, orientavam a criança em relação à religião.

Para Geertz (1989, p. 66/67), a religião está associada a um *sistema de símbolos sagrados* que *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*. Refletir sobre a religiosidade é se permitir conhecer esses símbolos, que para Geertz, estão vinculados a *uma concepção – a concepção é o “significado” do símbolo* (p. 68). Mais que isso, é poder entender a religião como a que *fundamenta as exigências mais específicas da ação humana nos contextos mais gerais da existência humana* (p. 93).

Buber (Apud Schölem, 1994, p. 143) faz uma distinção entre religião e religiosidade. Essa última é o sentimento do homem, que sempre se renova e existe acima da existência condicionada. A religião é a soma de costumes e doutrinas. Enquanto a religiosidade é o criativo, a religião é o princípio organizador.

Como o objetivo da pesquisa é ir ao encontro da criança, se faz necessário entender como na Creche a religião e a forma como essa se expressava (religiosidade) contribui (ou não) para a formação do ser humano, do sujeito criança, do sujeito da pesquisa.

A professora perguntou às crianças o que elas faziam quando uma visita chegava à sala e todas começaram a cantar uma música de boas vindas, com cunho religioso. A professora deu bom dia e, em seguida, convidou as crianças a rezarem. Fizeram o sinal da cruz e depois juntaram as palmas das mãos (Caderno de Campo, 28/03/2014).

As crianças rezavam sempre antes das refeições e no começo do dia, na roda. Há uma *relação inaugural entre a oração e as práticas* (Barbosa, 2014, p.4), o que sugere que a reza é um pré-requisito, como se a prática só pudesse

acontecer, se antes dela as crianças rezassem. Remete à ideia de um rito de iniciação.

Hora do lanche, as crianças estão sentadas à mesa. Mônica está fora da sala. Valma distribui os lanches. Antes das crianças comerem, Valma reza, agradecendo pela comida e sai da sala. Mônica entra e diz vamos rezar antes de comer. Danielle diz que já rezaram, mas Mônica, que já estava rezando, não a escutou falar (Caderno de Campo, 16/05/2014).

Percebe-se que os atos da reza obedeciam a rotina, e introduziam as crianças nos rituais da religião. Os rituais, para Geertz (1989), são *comportamentos consagrados* que envolvem a fusão simbólica do ethos com a visão do mundo. Nos rituais, *o mundo vivido e o mundo imaginado fundem-se sob a mediação de um único conjunto de formas simbólicas tornando-se um mundo único*, no qual o mais importante é sua aceitação (p. 82/83). Mas, segundo Geertz, quando é praticado de forma automática ou meramente convencional, se esvazia do caráter religioso.

No evento acima, Mônica reza de maneira mecânica. Para Buber (Apud Schölem, 1994, p. 143), quando *os ritos e os dogmas da religião se tornam tão rígidos de modo que a religiosidade seja incapaz de movê-los, a religião torna-se infrutífera, e assim, não-verdadeira*. Essa forma de orar diz algo para as crianças, uma vez que toda palavra proferida comporta não ditos e estes podem assumir uma força maior que a palavra pronunciada, pois há uma intenção por trás dessas.

Viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar, de modo algum indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de maneira emotivo-volitiva. O verdadeiro pensamento que age é pensamento emotivo-volitivo, é pensamento que entoa e tal entonação penetra de maneira essencial em todos os momentos conteudísticos do pensamento (BAKHTIN, 2012, p. 87).

Buber atribui importância à religião, por ser a forma como nos relacionamos com Deus. A relação com Deus se revela também na maneira como nos relacionamos com outros. Assim, ao analisar esses momentos, pensei que tipos de relação sugerem.

O homem recebe e o que ele recebe não é um “conteúdo”, mas uma presença, uma presença que é uma força. Esta presença e esta força encerram três fatos, que embora indivisos, podemos encará-los separadamente. Em primeiro lugar, toda plenitude da verdadeira reciprocidade, do fato de ser acolhido, de estar vinculado; sem que se possa, de algum modo dizer como é feito aquilo a que se está ligado e sem que esta ligação nos facilite a vida – ela nos torna mais pesada, *porém mais pesada de sentido*. Apresenta-se, então o segundo ponto: é inefável confirmação do sentido. Este sentido é garantido. Nada mais pode ser sem sentido. (...) é este o terceiro ponto: não se trata do sentido de outra vida, mas de nossa vida, não de um “além”, mas deste nosso mundo, e ele quer que

nós o coloquemos à prova, nesta vida, neste mundo (BUBER, 2003b, p.127, grifo meu).

Viver a religiosidade, realizá-la, é poder atribuir sentido à vida. As práticas religiosas realizadas estavam vazias de sentido. As crianças ao terem acesso a esses sentidos, veem que a prática não se limita às instituições religiosas, mas se apresentam no dia a dia, na relação com os outros. Nisto consiste a responsabilidade dos docentes. Independente do culto, da religião, o importante é entender que o sentido é o que inclui a criança na relação. É direito dela saber que visões de mundo a religião lhe oferece, para que mais tarde possa refletir e fazer suas escolhas.

Mônica chega à sala com uma imagem de Maria e pergunta para as crianças:

Mônica: *Quem é?*

Crianças: *Papai do céu, anjo.*

Mônica: *Essa é a Nossa Senhora, mãe de Jesus. A mãe de Jesus é a nossa mãe. Ela nos protege. Quando a gente reza, o que a gente pede? Prote.....ção* [completa a palavra].

Eduarda: *Pede para comer comida.*

Passa um tempo e diz:

Eduarda: *Meu pai fez churrasco e estava bêbado.*

Bartolomeu: *Meu pai parou de beber cachaça.*

Mônica: *Amém*

Vanessa: *Graças a Deus.*

Eduarda: *O nome do meu pai é Silvio.*

Mônica: *Quem sabe cantar a música de Maria?*

Eduarda: *Não sei.*

Mônica começa a cantar a música. Depois diz que a imagem vai passar pelas salas. Mônica: *Vamos dar tchau para Maria. Quem gostou da visita? Quem é ela?*

Crianças: *Maria*

Mônica: *Mãe de Jesus e de todos nós.*

Viviane: *Vamos aoquinho?*

Baruque começa cantar. . Maria, Maria.

Vanessa: *Só Maria, Bartolomeu.* [risos]

Mônica: *Quem gostou?*

Viviane: *Não aprendi a música.*

Bartolomeu: *Eu aprendi.*

Mônica: *Canta para gente.*

Bartolomeu: *Maria, Maria, Maria*

Mônica ri e canta de novo o refrão. Depois disse que trouxe aquela imagem, porque é a mãe de Jesus e que esta semana vão trabalhar com a mãe.

(Caderno de Campo, 05/05/2014).

Recordo desse momento, de como ele conseguiu me colocar no lugar do outro, da criança. Quando a professora entrou com a imagem e disse que aquela era a mãe de Jesus e mãe de todos nós, vi-me como as crianças, como se tivesse sendo apresentada Àquela imagem. Perguntei-me: como será que as crianças

percebiam essa situação? Para elas, como uma estátua podia ser a mãe de alguém? E ainda, mãe de todos nós? Uma mãe para todo mundo? Fiquei refletindo como as crianças estavam vivendo aquele momento e o que compreendiam dele. Como Geertz aponta, a concepção de um símbolo tem a ver com seu significado, as crianças precisam entender que a imagem é um símbolo.

Pelas respostas das crianças, percebe-se que não estavam entendendo a simbologia presente na imagem de Maria. A fala delas se voltava para a sua realidade, como o assunto era sobre mãe, as crianças falavam de sua família. A professora não percebeu que as crianças não estavam entendendo o que se passava. Não houve escuta, e nem tempo dedicado a explicar o que era aquela imagem, ou ainda, se não soubesse ou não tivesse como explicar, um tempo para ouvir o que as crianças sabiam sobre ela. Afinal, o tom da professora ao entrar na sala com a imagem sugeria que aquele momento tinha um valor. Faltou a Mônica e a Vanessa o exercício da alteridade, de se colocarem no lugar das crianças, pois o valor daquela imagem só podia ser compartilhado pelas pessoas que compreendiam seu significado.

Outro fator que despertou a atenção e que tem a ver com a cultura cristã foi o apadrinhamento das crianças por pessoas que frequentavam a paróquia que é mantenedora da Creche. O termo padrinho suscitou uma investigação com a finalidade de compreender o significado desta palavra, que será analisada no tópico a seguir.

3.4. O moço de óculos: Presente ou presença?

Apadrinhamento, é tipo assim o padrinho daquela criança. Ele se torna o padrinho, tem aquela criança como afilhado e todo ano ele [a criança] tem uma atenção dele [padrinho]. Os padrinhos mandam presente de aniversário, às vezes vem aqui faz uma festinha de aniversário para o seu afilhado. Tem a campanha do natal também que eles mandam presente, um doce, um sapato e, são esses padrinhos que fazem isso (Entrevista, Paola- coordenadora, 21/08/2014).

A primeira questão a ser entendida, tem a ver com o próprio nome: apadrinhamento. Padrinho é uma palavra que vem do latim *patrinus*, que deriva de *pater*¹⁶, que significa pai. O apadrinhamento é uma espécie de responsabilidade que o padrinho assume frente a uma pessoa, em geral a um menor de idade. O

¹⁶ TORRINHA, Francisco. Dicionário Latino Português. Porto, Portugal: Gráficos Reunidos, 2002.

apadrinhamento tem origem no culto cristão, e remonta o século II d.C. Em algumas religiões, o padrinho é considerado o pai espiritual, o que fez com esse fosse chamado de compadre, palavra em espanhol¹⁷ que quer dizer “como pai”. No Brasil, existe um apadrinhamento civil que consiste em uma relação jurídica em que o adulto se compromete a cuidar de uma criança e sustentá-la, sem adotá-la¹⁸. Em um aspecto, é interessante observar que há uma preocupação com as crianças da Creche em poder oferecer brinquedos, roupas, uma vez que elas precisam e, ainda, poder contribuir com a melhoria das condições da própria Creche.

Pesquisadora: Eles dão uma ajuda financeira, no caso?

Paola: Isso. Essa ajuda fica lá na paróquia e o padre repassa para cá. Essa ajuda é ou em alimentos, ou no conserto de alguma coisa, pois a gente está sempre fazendo manutenção. Essa manutenção, a gente fez agora no final do ano, trocou bancos, aumentou mais duas mesas lá no refeitório. Todo mês ele [padre] que repassa para cá, contamos essa ajuda também (Entrevista, Paola - coordenadora, 21/08/2014).

Em razão da ajuda dos padrinhos se limitar ao material, qual o sentido de se manter um padrinho para cada criança? Não poderia, quem quisesse, se vincular à Creche, contribuindo com um valor pecuniário e até com brinquedos e roupas, já que, a maioria nem chega conhecer pessoalmente as crianças?

Pesquisadora: Eles [os padres da paróquia] escolhem quem é padrinho de quem?

Patricia: Não, não, deixa aleatório. A gente até faz isso no fim de ano. No final de ano a gente vai lá, pegamos as fotos das crianças, pedimos a autorização dos pais para enviar essa foto. E aí eles [paroquianos] escolhem ou pela foto ou pelo nome, ou pelo sexo. Aí eu *quero uma menina*, ou *quero um menino*. Mas fica para eles mesmos, é o desejo deles, não é dado, *ah toma o seu*.

Pesquisadora: Eles escolhem as crianças de que eles vão ser padrinho e aí fica durante todo o período que as crianças estão aqui na creche?

Patrícia: Alguns ficam, e às vezes quando muda de ano eles mudam as crianças, outros não, preferem ficar com eles [crianças] enquanto eles estão aqui. Às vezes passa dois anos e ele continua, até que completam os dois anos que a criança fica aqui na creche. Quando ela sai, eles pegam outra criança que está entrando (Entrevista, Paola- coordenadora, 21/08/2014).

O processo de escolha da criança explica o porquê de chamarem de padrinhos, as pessoas que dão auxílio à Creche. Percebe-se que o contato entre a Creche e padrinhos se aproximam de um regime paternalista, em que cabe ao

¹⁷ Diccionaio de la lengua española. In: Real Academia Española. Disponível em <http://lema.rae.es/drae/?val=> Acesso em 20/11/2014.

¹⁸ Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Apadrinhamento>. Acesso em 30/09/2014.

padrinho o poder de escolha. O que o coloca em posição hierarquicamente mais elevada no relacionamento criança-padrinho, Creche-padrinho. A autoridade conferida aos padrinhos pela Creche, quando não reconhecida pelas crianças, perde seu sentido. Segundo Sennett (apud KRAMER, 2005, p. 106), *a autoridade se firma na relação com o outro, é o outro quem a concede*. Não há o cuidado para que a criança participe desse momento e, em geral, ela não conhece seu padrinho. Os adultos que quiserem podem ir à Creche conhecer as crianças que ajudam.

Alice me contou que um moço de óculos [seu padrinho] havia dado a ela uma boneca de aniversário. Henrique disse que também ganhou presente; uma coisa de assoprar e outra de bater e me mostrou como batia. Juliano falou que foi a surpresinha da festa da Alice. Alice contou que teve bolo de chocolate e suco, dois sucos (Caderno de Campo, 02/05/2014).

A fala de Alice ao se referir ao seu padrinho como um “moço de óculos” revela a impessoalidade e distanciamento que há nessa relação. Percebe-se que Alice não sabe que o moço é seu padrinho. Em seu relato os únicos dados que demonstra perceber são que ele usava óculos e que trouxe uma boneca para dar a ela de presente. Chama a atenção o fato do nome do padrinho não ter sido mencionado por ela. Na fala das crianças o foi que ressaltado são os presentes, o bolo, as lembrancinhas. Nada é falado sobre o padrinho. Durante a pesquisa também não foi observado nenhuma fala das crianças sobre seus padrinhos. O apadrinhamento, que aparenta ter a criança como foco, se revela distante dela.

Contudo essa não parece ser a intenção dos profissionais da Creche. Para esses, é uma maneira de presentear as crianças com o que não podem ter. Não desconsidero o valor dessa ajuda, mas questiono se a manutenção do termo padrinho seja o mais correto, porque este imprime uma carga de poder, de submissão da criança àquele que lhe presta ajuda. Se a relação pudesse ser mais próxima, a criança e o chamado padrinho sairiam beneficiados, pois o contato seria mais valioso que presentes. Nesse ponto, a própria palavra presente sugere reflexão: será que para considerar que algo material um presente, este não teria que estar associado a uma presença? O presente pressupõe uma relação que imprime em algo externo um significado que vai além do objeto. Quando duas pessoas estão em presença uma para outra, o próprio encontro constitui-se em presente. As palavras são carregadas de sentido, assumem valores que conduzem

a forma como cada um se coloca nas situações, mesmo que não se tenha consciência disso. Como diz Bakhtin (1988, p. 21):

o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ela é tomada do falante!); ela está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio.

É o contexto e a forma como é utilizada que atribuem significado à palavra. Percebe-se que a intenção que move o apadrinhamento é a situação econômica das famílias das crianças que frequentam a Creche. Como o objetivo é suprir a carência financeira das crianças, a atenção se concentra na ajuda material e a relação com as crianças acabam sendo esquecidas ou ficando em um segundo plano. Ao contrário, quando há relação a criança tem a oportunidade de também oferecer algo, saindo da posição de apenas receber, vista como menor, para se colocar lado a lado do padrinho, sendo considerada enquanto sujeito.

No próximo tópico, a relação família-Creche e suas implicações para as crianças serão apresentadas.

3.5 “Vamos dormir e a mamãe vem me buscar”: a família na Creche

A fala de Eduardo, *Vamos dormir e a mamãe vem me buscar* (Caderno de Campo, 31/03/2014), foi escolhida para ser o título deste tópico, pela sua recorrência. Muitas vezes ouvia, nas interações entre as crianças, falas como essa. As crianças demonstravam expectativa para que chegasse o momento em que seus pais iriam buscá-las na Creche. A família é central na vida da criança pequena. Como diz Corsaro, *a família de origem serve como uma ligação de todas as instituições culturais para as crianças. Elas ingressam na cultura por meio de suas famílias, ao nascerem* (2011, p. 38).

Viviane estava chorando. Aproximei-me dela e ela disse que estava com saudades de sua mãe. Alice disse que iam subir, dormir e a mamãe ia chegar depois. Eduarda disse que nem chorava mais na Creche. (Caderno de campo, 9/04/2014)

Embora chorassem com menos frequência por já frequentarem a Creche desde o ano anterior, em alguns momentos manifestavam, que estar com a mãe era algo desejado. A fala da Alice demonstra que ela já havia se acostumado com a rotina da Creche e que entendia que sua mãe viria buscá-la mais tarde, e esta

certeza a deixava tranquila. De maneira diferente, Eduarda também expressa que já consegue lidar com esse afastamento, ao dizer que nem chora mais na Creche. Diante do problema - ficar longe da mãe – Alice e Eduarda conseguem criar soluções, ao atribuírem novo sentido a esse afastamento. Corsaro chama isso de reprodução interpretativa.

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. (...) as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças são se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais (2011, p. 31/32).

No espaço da Creche, no convívio com sua cultura de pares, as crianças podem experimentar o mundo, interpretando aspectos sociais e resignificando-os. No caso das crianças pequenas, a Creche é uma das primeiras instituições sociais que integram, depois da família. Nesse espaço, podem perceber que o mundo não se reduz ao lar e com isso podem identificar semelhanças e diferenças entre os espaços que habitam/frequentam, entre os sujeitos com os quais se relacionam e até mesmo na forma de se colocar nos espaços diferentes. Isso propicia que a experiência de vida se enriqueça, ao ampliar o raio de convivência e socialização da criança.

Ao analisar as interações entre as crianças, notava o quanto a família se fazia presente. Mesmo que não falasse especificamente de sua família, a criança reproduzia práticas sociais que aprendeu em casa.

Eduarda pega a boneca Sofia e vai até mim.

Eduarda: *Você pode cuidar dela para mim, vou trabalhar.*

Ela sai e volta e me pergunta:

Eduarda: *Cadê a minha filha?*

Pesquisadora: *Eu deixei ela na creche*

Eduarda: *Por quê?*

Pesquisadora: *Para ela ir fazer atividades, ficar com os colegas.*

Eduarda: *Mas a creche é muito longe da casa.*

Pesquisadora: *Mas ela não gosta da creche?*

Eduarda: *Não, ela não gosta da creche. Calma aí que tocou o meu celular. É meu irmão, pegou a bolsa e a bebê e foi para casa, falando ao celular.* (Caderno de Campo, 02/06/2014)

A Eduarda era muito participativa, parecia gostar da Creche, mas nessa brincadeira expressa algumas questões que podem fazer parte de sua realidade e até da realidade contemporânea: mãe que trabalha, a Creche ser distante de sua

casa, o uso do celular ao invés do telefone fixo. Essas informações são trazidas para a brincadeira, na qual são reproduzidas, a fim de criar algo novo. O espaço da Creche favorece que as crianças possam expor sua visão de mundo, contrapor questões, manifestar dúvidas, surpresas e, sobretudo, conhecer aquilo que desconhecem.

Bartolomeu: *finge que está colocando algo para beber em um copo. Está brincando com Viviane e Alice e me oferece.*

Bartolomeu: *Você quer cachaça?*

Pesquisadora: *Não, eu não bebo.*

Bartolomeu: *Meu pai bebe cachaça. Eu vou beber cachaça.*

Pesquisadora: *Você já bebe cachaça?*

Bartolomeu: *Sim. Vou beber tudinho.*

Viviane: *Meu pai também bebe cachaça.*

Alice: *O meu também. Outro dia eu perguntei se ele estava bêbado e ele disse que sim.*

(Caderno de Campo, 28/04/2014)

Questões mais complicadas também surgem. A naturalidade com que as crianças falaram que seus pais bebiam bebidas alcoólicas, demonstra que esse fato é comum ao cotidiano delas. Na brincadeira, as crianças apontam seus conflitos, como se quisessem chamar atenção para eles. Ali tentam entender, reproduzem o que veem, com intenção de dialogarem consigo mesmo, com outro, com quem brincam e até com quem os observa, a fim de buscar solução para aquilo que as incomodam, ou que tenham dificuldade de compreender. Poder tratar destas questões, conversando com as crianças, criando espaço de diálogo com as famílias, contribui para que elas possam também aprender a enfrentar esses problemas.

Se, por um lado, a convivência familiar dispara questões que precisam ser observadas e trabalhadas na Creche, ao serem trazidas pelas crianças, em outros casos, oferecem à criança experiências que as ajudam a dirimir conflitos.

Juliano: *Meu irmão cortou o cabelo para fazer moquiano.*

Mônica: *Moicano. E o Aurélio gosta de estudar?*

Juliano: *Gosta. Minha mãe às vezes briga com ele para estudar.*

Mônica: *O Aurélio foi da creche, ele gostava muito daqui.*

Juliano: *Vou ser igual o meu irmão quando crescer, vou aprender a ler.*

[Depois de alguns minutos, ele continua]

Juliano: *Quando eu era bebezinho eu ia para creche, só quando tive catapora que não fui.*

[Passa mais um tempo]

Juliano: *O Aurélio é meu irmão.*

Mônica: *Eu sei, ele gostava muito de vir à Creche.*

Eduarda que estava escutando a conversa, fala:

Eduarda: *Quando crescer eu vou ser professora e minha mãe vai me dar um irmãozinho.*

Mônica: *Você quer um irmaozinho?*

Eduarda: *Sim.*

(Caderno de Campo, 22/07/2014)

Os irmãos são referências para as crianças. O convívio com eles possibilita que as crianças assimilem e compreendam melhor fatos que terão que passar, como a ida para a pré-escola, por exemplo. Aurélio, irmão de Juliano, está aprendendo a ler, e isso faz com que Juliano crie uma expectativa em relação à escola. A saída da Creche é esperada, porque a ida para a escola o aproxima do seu irmão.

Ver as crianças enquanto sujeitos, considerá-las em sua presença, exige do adulto compreensão do que é ser criança, do que é se afastar da família e passar o dia inteiro na creche. O diálogo entre a Creche e a família faz com que a experiência da criança seja mais positiva, no sentido de que a Creche reconhece a importância da família para a criança e a traz para o espaço da escola.

A gente tenta passar para os pais a importância da creche, não só no cuidar, porque muitos deixam só para ficar aqui dentro. Então, nas reuniões a gente mostra o trabalho que é feito, mostra que não é só o cuidar, mostra que eles aprendem mais coisas. Até essa troca de estar pedindo uma atividade que seja feita em casa para mandarem para creche, para eles terem essa, vamos dizer, esse peso, e verem que não é um trabalho feito de qualquer forma. Agora mesmo, dia dos pais tem as fotos. A gente está pedindo as fotos para fazer um mural aqui, porque eles passam e mostram: *oh, pai, olha você, olha meu trabalhinho, olha o que eu fiz*. Então, é até uma forma deles valorizarem o que é feito aqui dentro. Assim, aos poucos a gente está conseguindo. Já conseguimos muita coisa, antes era pior, já dão um retorno grande (Entrevista, Paola-coordenadora, 21/08/2014).

Nesse trecho da entrevista com a coordenadora, percebe-se que a relação família Creche é valorizada. A mãe, o pai, a professora, todos têm nome, e a relação se dá entre esses sujeitos e não entre suas funções.

A aproximação da Creche com as famílias é feita com seriedade. Seriedade, no sentido da responsabilidade que precisa estar presente nessa relação. A Creche mostra o trabalho que é realizado e a família reconhece o valor e a importância que é ter seu filho naquela instituição de Educação Infantil. Os pais são informados sobre o que acontece com seus filhos, sobre trabalho pedagógico realizado e como esse contribui para desenvolvimento da criança. Mais que

informados são convidados a entrarem na Creche e estabelecerem contato com a gestão e professores. Isso parece permitir que se estabeleça uma relação de confiança entre os pais e a Creche, o que facilita na adaptação e permanência, como também, o próprio desenvolvimento da criança.

Mas assim, receber um abraço deles (as crianças), receber um reconhecimento dos pais, ao dizer: “olha como ele está, olha como ele mudou, ele era assim, agora está assado, ele é independente, ele conhece, aonde a gente passa ele mostra uma coisa, ele sabe ler, só através de um encarte, ele sabe. E eu sei que foi a creche que ensinou e isso me impulsiona a estar aqui, me impulsiona a continuar (entrevista, Paola - coordenadora, 21/08/2014).

O reconhecimento do trabalho feito pela Creche é uma resposta à pergunta que toda instituição se faz ou deveria fazer: se estão fazendo um trabalho de qualidade, que seja capaz de modificar as crianças, de tocar as famílias. No que se refere à qualidade, a formação, a gestão e as práticas são quesitos relevantes. No próximo tópico, as professoras e gestoras serão apresentadas com suas falas e as interações com as crianças.

3.6 “Vocês são capazes”: docência, formação e gestão

Não há como falar da criança em uma instituição de Educação Infantil sem falar das profissionais que estão em contato com elas. Embora não tenham sido o centro das observações, se apresentam como sujeitos da pesquisa.

A professora senta-se à mesa da massinha e começa a fazer bichos com as crianças, e a brincar com elas (Caderno de Campo, 19/03/2014). A participação da Mônica nesse evento mostra que o papel do professor não se limita à orientação da atividade, a dar ordens, mas implica o comprometimento com a prática e, sobretudo, com as crianças.

Eduarda me mostra um papel que tem uns rabiscos como se fossem escritas. Diz que é uma receita de médico, que a Mônica ajudou a escrever. Receita que o médico passou para a boneca. *Às 5h, 11h e meia da tarde e à noite tem que tomar remédio* (Caderno de Campo, 16/05/2014).

A participação da professora na brincadeira denota que as crianças têm uma relação com a professora que se estende para além dos momentos de atividade.

Atividade é com eles, eles adoram participar, dramatizar. Na área de dramatização eles estão dentro, eles gostam, eles participam e falam tudo e aprendem assim, através do lúdico. Trabalhar o lúdico com eles é a melhor forma do aprendizado de cada um (Entrevista, Mônica- professora, 21/08/2014).

No relato acima, a professora trabalhou a partir do que a criança apresentou. Como se tratava de levar a boneca ao médico, Mônica ajudou a escrever a receita informando sobre os medicamentos. Através da brincadeira, Eduarda tem a possibilidade de entender que o médico prescreve receitas e que os remédios devem ser tomados nos horários estabelecidos. Conforme Mônica mencionou, pelo lúdico a criança aprende muito. O lúdico, que em sua origem significa jogo (vem do latim *ludus*), ultrapassa o significado de passatempo e diversão para ser compreendido, segundo Zóia Prestes, como uma *atividade-guia* que contribui no desenvolvimento psicológico da criança. Nesse sentido, a *brincadeira de faz-de-conta desempenha um papel de suma importância em determinada etapa da vida da criança* (PRESTES, s/d).

As professoras das turmas das crianças mais velhas, uma delas é a que eu observo, estão ornamentando o terraço para a Copa do Mundo e as crianças estão sentadas, conversando entre si. Vanessa percebe que as crianças já estão cansadas de ficarem sentadas e resolve chamá-las para brincar de ‘Seu mestre mandou’. As crianças brincam. Depois, Vanessa reúne as crianças em roda e começa a cantar música com elas. Katarina canta uma música. Vanessa diz que depois a Katarina vai ensinar esta música a ela, pois ela não sabe. As crianças ficam felizes na roda, brincando, até a hora do almoço. As professoras continuam a arrumar o salão (Caderno de Campo, 02/05/2014).

Vanessa tomou a iniciativa de convidar as crianças a brincarem, transparecendo o cuidado de olhar as crianças e notar que a agitação que demonstravam queria dizer que estavam cansadas de ficarem sentadas. Ao invés de chamar a atenção das crianças, brigando para que ficassem quietas, optou por se unir a elas. Com essa atitude, Vanessa comunicava sua preocupação com as crianças. Estar com elas era o motivo que a fazia trabalhar.

Mônica diz que irá mostrar um alimento para as crianças, para que todas possam experimentar. Traz uma bacia com cenoura. Diz que a cenoura é um alimento saudável e que as crianças comem na creche, na sopa, na comida, e pode ser crua ou cozida. A que ela trouxe para experimentarem está crua, cortada em pequenos pedaços. Passa a bacia e pede para que cada criança pegue um pedaço para comer. Mônica é a primeira a pegar. Vanessa também come. As crianças me perguntam se eu vou comer. Digo que sim. Ficam muito felizes ao me verem comer. As crianças repetem e me perguntam se eu vou repetir, digo que sim (Caderno de Campo, 23/07/2014).

Apesar das professoras não fazerem a refeição com as crianças, o que pode denotar certo distanciamento, elas procuravam participar das atividades que propunham. Ao comerem a cenoura, sem precisar falar nada, faziam-se presentes para as crianças e as tinham presentes. A cenoura não era só uma oportunidade para que as crianças conhecessem os diferentes alimentos, mas era um momento em que as crianças e os adultos podiam se relacionar, se vincular, e se identificar.

Mônica vai chamando cada uma das crianças que acordava para pôr o chinelo e se sentar, quando a professora da outra turma, que fica na sala ao lado, fala alto e acorda as crianças que ainda estavam dormindo. Mônica pede para que elas se levantem com calma para pegar os chinelos. (Caderno de Campo, 16/05/2014).

A hora de acordar as crianças era realizada com muito carinho por Mônica, ia um por um, chamando e respeitando o tempo de cada criança acordar. Isso se tornava mais evidente quando a voz da outra professora era escutada pelas crianças, que, ainda sob impacto, acordavam meio atordoadas. Mônica mantinha o seu tom de voz sereno, dando tempo para que as crianças se levantassem, com esse afeto, com o qual sempre se relacionava com as crianças. Havia um vínculo entre elas, porque, antes de tudo, existia respeito às crianças.

Segundo Buber, a criança e o professor devem estar no centro do processo de ensino aprendizagem (HILLIARD, 1973). Para tanto, ambos devem ser reconhecidos enquanto sujeitos, *buscando viabilizar espaços de fala, de partilha de experiências e de afeto* (PENA, BARROS, CASTRO, 2011, p. 86). Na partilha entres crianças, entre crianças e adultos e entre adultos, os sujeitos assumem posições, ocupam espaços, ganham visibilidade. Esta visibilidade favorece ao desenvolvimento da autonomia, ao se reconhecerem e serem reconhecidos como sujeitos se diferenciam do outro, e podem construir um espaço próprio.

Aqui na Creche, elas (coordenadora e diretora) possibilitam uma autonomia de todos. A gente trabalha em grupo, a gente decide em grupo e a gente vê a metodologia melhor, porque a gente trabalha no construtivismo (Entrevista, Mônica- professora, 21/08/2014). Percebe-se que o construtivismo não se limita às crianças, sendo parte do processo de construção de conhecimento e de planejamento pedagógico entre as professoras e a gestão da Creche. Isso demonstra que há um espaço para que as professoras se coloquem, deem suas

opiniões. A autonomia e autoria quando asseguradas nos processos de formação, se estende a criança (KRAMER, 2013a).

Porque elas [professoras] têm o que dar, só que a insegurança de saber se está fazendo certo ou não, as deixam apreensivas. Na reunião pedagógica, agora a gente está mudando a forma, a gente vê muito isso. Eu tento ali puxar delas, tirar a timidez. Elas mostraram que sabem realmente (Entrevista, Paola - coordenadora, 21/08/2014).

É bem direto, tem horas que eu sou até chata. Eu fui tachada muito por isso, de tanto sentir a necessidade de ser cobrada, para eu poder mostrar o que eu sabia, quando eu estava na sala, que eu tentei passar isso. Eu sei que elas são capazes, e então eu jogo desafios. Sei que a gente pode disso aqui fazer uma coisa maior. Puxar muito, mostrar muita coisa além. Então, estou sempre jogando desafios. E elas ficam: lá vem ela. Já vem com as ideias dela. *Vocês são capazes, por isso eu lanço isso* (Entrevista, Paola – coordenadora, 21/08/2014).

Nesse trecho da entrevista, a coordenadora demonstra abertura e diálogo com o corpo docente, ao afirmar que faz parte do seu dever mostrar às professoras e auxiliares com quem trabalha a capacidade que elas têm, procurando tirá-las da zona de conforto, inquietando-as, para que busquem saber o que ainda não sabem. Autonomia e autoria precisam ser ensinadas, principalmente quando não há, por parte do corpo docente, iniciativas que as façam superar sua condição atual.

Às vezes, um professor que dá trabalho resiste em te ouvir, resiste em seguir o que você está falando, porque, assim tem a formação que interfere. Quando eu estava do lado de lá, talvez eu pensasse igual a elas, mas como eu passei para o lado de cá, tive experiência de fora, tive a formação, então a gente pensa com outra cabeça. Tem horas aqui que eu e a Fabiana [diretora] ficamos malucas, porque a gente tenta mostrar, tenta mostrar a parte teórica que existe para a gente seguir, e elas [professoras] resistem ainda, por não conhecerem. Aí eu falo para Fabiana: *Enquanto elas não vivenciarem o que a gente vivenciou, vai ter essa resistência, porque elas acham que a gente está falando bobeira, que não é bem assim, que quem está na sala são elas*. Eu sei que tem essa parte, mas se você não tem a teoria para te ajudar, para entender porque a criança está daquela forma, porque ela está mais triste hoje, perceber no olhar que o comportamento dela está diferente, porque aqui a gente tem esse olhar, fica difícil. É isso que a gente tenta estar mostrando (Entrevista, Paola- coordenadora, 21/08/2014).

Embora em sua fala transpareça a dificuldade em mostrar às professoras a importância do estudo, da formação, Paola confia nas professoras, sabe que podem ir além e busca estimulá-las. Sua crítica não é para desmerecê-las, ou desvalorizá-las, mas para reafirmar o quanto ela acredita no potencial do seu corpo docente. Sabe que a resistência se deve ao desconhecimento e não pela falta de capacidade. Por já ter estado no lugar delas, compreende a resistência, e sabe que é seu dever quebrar essa barreira.

Paula, a gente sabe o quanto a formação ajuda. Dá vontade de fazer mais, quando estudamos algo que ainda não fazíamos, estimula – disse a diretora (Caderno de Campo, 12/03/2014). Essa visão se alinha com a valorização da criança, pois para que haja atendimento de qualidade é necessário que os docentes se capacitem, estejam em contínua formação. A formação em serviço traz sentido à profissão docente, em diálogo com outros educadores constrói-se saberes, resignificando a prática (PENA, BARROS, CASTRO, 2011, p. 89).

Eu acho muito legal [a troca que existe entre as professoras e auxiliares], porque assim, cada uma delas [professoras] tem uma maneira diferente de trabalhar. A do ano passado trabalhava super bem. Todas têm capacidade de serem professoras, todas inteligentes e a gente como auxiliar aprende muito com elas. Então, há dois anos que eu estou aqui. Eu não tenho o estudo completo, mas através do trabalho delas eu estou conseguindo, assim, aprender várias coisas. Igual a quem está estagiando, tem muita coisa para aprender, muita coisa boa (Entrevista, Vanessa, 21/08/2014).

Apesar da pouca formação, há interesse por aprender. Vanessa sempre se mostrou atenta ao que a Mônica falava, e nas oportunidades que surgiam de estar com as crianças, de orientar alguma atividade, procurava colocar em prática o que observava. Essa predisposição, tendo de Vanessa como de Mônica, e que também identifiquei em Paola (coordenadora) e Fabiana (diretora), repercutia nas crianças: sempre ativas, falantes, participativas e muito afetuosas.

A partir deste contexto, a parte final do capítulo trata das crianças, como são vistas pelos demais sujeitos escolares em relação a suas necessidades e o papel atribuído à Creche para possibilitar que a criança seja criança.

3.7 “Mas a necessidade maior deles (crianças) é o afeto mesmo, e o cuidado”: as crianças e suas demandas

A fala que intitula este tópico foi extraída da entrevista com a coordenadora, em resposta à pergunta, que necessidades observa nas crianças? Paola afirma ser o afeto a maior das necessidades, e menciona, ainda, o cuidado com o físico.

Henrique estava sentado ao lado de Vanessa, pôs a cabeça em seu ombro. E ela fez carinho nele (Caderno de campo, 16/04/2014). Sem palavras, o diálogo aconteceu. Ambos estavam vinculados naquele momento, presentes um para outro. Henrique ao se deitar no ombro de Vanessa, expressa que tem, por ela,

afeto e confiança. Em resposta, o carinho da Vanessa demonstra, explicitamente, seu afeto. Estar presente com e para a criança pode-se fazer em momentos como esse. A criança, quando estabelece relações com os adultos em seu entorno (pais, mães, professores) faz com que o desenvolvimento aconteça de forma natural e gradual, sem que nada seja forçado.

Os sentimentos, nós os possuímos, o amor acontece. Os sentimentos residem no homem mas o homem habita em seu amor. Isto não é simples metáfora mas a realidade. O amor não está ligado ao Eu de tal modo que o Tu fosse considerado um conteúdo, um objeto: ele se realiza, *entre* o Eu e o Tu (BUBER, 2003b, p. 17).

Para que a criança aprenda, o professor tem que estabelecer com ela esse *entre*, pois sem o vínculo, sem o amor, não é possível.

O amor é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes oprimidos, a ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 2005, p. 92).

Não se pode ter medo de dizer que um professor deve amar, não só sua profissão, mas também a criança que está sob sua responsabilidade. E essa precisa amar seu professor. Amor que se afasta do desconhecimento, e se aproxima do comprometimento, fruto de conhecimento, e do reconhecimento da responsabilidade da profissão docente, que exige preparo científico, gosto pelo ensino, seriedade que contribui para que os educandos se tornem presenças marcantes no mundo (FREIRE, 1997). O amor é que vincula, que une e que os compromete. Se não há amor, não há escuta, não há diálogo. Amor no sentido de afeto, daquele que se afeta e se deixa afetar. *O afeto intervém nisso como princípio fixador das relações humanas, devendo entender-se que ele só constitui uma realidade quando é conscientemente sentido e praticado entre os semelhantes* (PECOTCHE, 2005b, p. 137/138).

Bartolomeu: *Eu tenho um Huck. [Passa um tempo]. Tenho um Huck, mas meu pai jogou fora. Agora vou ter dois Huck. Um rosa e outro verde. Vou dar o rosa para Alice e o verde para o Aurélio* [Alice e Aurélio são as crianças que estão perto dele naquele momento]. *Vou te dar um Huck.* (Caderno de Campo, 05/05/2014).

O Huck para Bartolomeu serve como forma de externalizar o seu afeto. O mais importante em ter o boneco é poder dar para quem ele gosta. As crianças, em suas brincadeiras, expressam o que pensam, o que desejam fazer.

Viviane, brincando com a massinha, me perguntou se eu gostava de chocolate. Disse que sim. “Então, vou fazer um bolo de chocolate para cantar parabéns para você” – disse ela. Depois falou, que ia fazer outro para a Vanessa de morango e também cantou os parabéns (Caderno de Campo, 02/05/2014).

Ninguém vai fazer um bolo para alguém de quem não gosta, mesmo de brincadeira. Estar presente ali com a Viviane é retribuir o carinho que ela manifestou por mim. Cantei parabéns com ela, provei o bolo, participei da brincadeira. Quando o adulto se despoja do lugar em que geralmente se coloca, e se permite brincar com a criança, recupera parte de sua infância, como que se naquele instante as couraças que o impedem de ir ao encontro do outro, desaparesem. Deixa de apenas estar com a criança, para ser com ela.

O cuidado também faz parte do afeto, apesar de muitos atribuírem valor menor a ele. O cuidar, longe de se limitar a quem tem menos conhecimento, é uma tarefa que deveria ser irrenunciável por todos que se encarregam de educar um ser. A criança pequena precisa de cuidados. As relações de cuidado não são apenas ações mecânicas, configuram-se também como respostas às crianças nas suas manifestações emocionais (SCHMITT, 2013, p.22). A resposta como ação responsável (BAKHTIN, 2012) impede que haja indiferença entre o ser (criança) diante do outro (professora/auxiliar).

Na Creche, observei a autonomia das crianças, que iam ao banheiro, se alimentavam, trocavam de roupa, colocavam os sapatos, sem ajuda do adulto. A higiene pessoal das crianças era supervisionada pela professora e pela auxiliar. *Antes do almoço trouxe álcool gel e colocou um pouquinho na mão de cada criança para elas lavarem a mão (Caderno de campo, 31/03/2014).* Também, limpavam todos os dias os colchonetes onde as crianças dormiam, antes de colocar os lençóis. Por falta de água, não se podia dar banho, como já mencionado. Mas procuravam deixar as crianças limpas, com a roupa arrumada e cabelos penteados, após o descanso da tarde. Sempre que uma criança estava com nariz escorrendo, Vanessa ou Mônica a chamava para limpá-lo. Não havia divisão de tarefas, em relação ao cuidar e o educar, ambas eram exercidas tanto pela professora como pela auxiliar. Isso demonstra que o cuidado e a educação estão vinculados, e que não é possível fazer um sem o outro. E ainda que o ato de cuidar não é visto como algo menor, sem prestígio, estando o seu exercício destinado a pessoas que não aprenderam a fazer outra coisa ou não têm escolha (KRAMER et alli, 2005). O cuidado quando não se reduz a uma dimensão instrumental,

colocando-se na esfera da existencialidade, amplia as possibilidades da educação, contribuindo para o encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada (GUIMARÃES, 2013)

Do cuidado com a higiene, a única coisa que me chamou atenção negativamente foi o uso compartilhado da escova de cabelo. Não entendia, porque a Vanessa e a Mônica sempre as penteavam com a mesma escova, mesmo com as queixas das crianças de estarem com piolho e coçando a cabeça sem parar. Não acredito que seja por negligência, mas, talvez por falta de conhecimento, pois penteavam o cabelo das crianças com carinho, dedicando tempo para fazer penteados diferentes em cada uma das meninas.

Mas, uma necessidade que as crianças têm e que não foi mencionada nas entrevistas é a de conhecer. *Quando cheguei à Creche, as crianças estavam sentadas no chão, vendo os livros de forma mais livre, umas em grupo e outras, sozinhas* (Caderno de Campo, 02/06/2014). Foram poucas as vezes em que vi algum livro sendo lido para as crianças. Em geral, elas pegavam os livros e folheavam de forma livre, ou faziam, deles, brinquedo. Senti falta de momentos de leituras feito pelos adultos para as crianças.

No dia-a-dia das salas de pré-escola, um momento bastante frequente deve ser a leitura que a professora faz para as crianças, pois ela é uma figura central, na escola, que vai proporcionar o elo entre as crianças e os textos; é ela que, no cotidiano da escola, vai fazer a mediação entre os alunos, que ainda não sabem ler e o mundo escrito, no qual os livros infantis ocupam lugar muito especial (MAMEDE, 2006, p.89).

Para inserir as crianças na prática social da leitura é preciso que o professor seja também leitor. Ser leitor, neste caso, é *doar sentido ao que se lê, de ser capaz de viver, numa leitura literária, uma experiência iniciática* (CADEMARTORI, 2009, p. 24). Criar um ambiente favorável à leitura, despertando o interesse das crianças pelo livro é dar a elas a oportunidade de ampliarem suas experiências, verem a vida sob outros ângulos, o que as ajudarão a se colocarem no lugar dos outros, exercendo a alteridade. Mas não se deve ler para isso, a literatura na Creche não deve ter um fim específico. Bons livros se encarregam de fazer com que as crianças sintam a vontade de ler e ao professor cabe iniciá-las nessa prática, lendo para elas.

A literatura, os jogos, as brincadeiras, o desenho, o teatro e tantas outras formas de expressão são diferentes linguagens que as crianças precisam ter

contato, conhecer. A instituição de Educação Infantil torna-se um espaço de qualidade quando propicia que a criança possa se expressar de diferentes maneiras.

O Professor de capoeira ensina uma música para as crianças e cada parte da música as crianças tem que fazer um movimento com o corpo. A música vai acelerando e as crianças tem que fazer os movimentos mais rápidos. As crianças começam a rir e as professoras, que estão participando da atividade, também. Elas dançam e cantam junto com as crianças (Caderno de Campo, 30/04/2014).

As atividades que envolvem o corpo fazem com que as crianças possam se conhecer e entender os limites de seu corpo, compreendendo que pode controlá-lo de acordo com a sua vontade. No evento acima, a participação das professoras na atividade cria um momento de compartilhamento de experiência, de algo que tanto as crianças como elas estão vivendo juntas, sendo desafiadas juntas. A risada das crianças e das professoras sinaliza o quanto estão se divertindo. A importância da alegria torna-se evidente ao ver o sorriso de uma criança, o quanto ele nos convida ao diálogo.

Acho que [ser criança] é igual eu vi ontem. A gente propôs as brincadeiras, e fomos lá para cima pular cordar com eles [crianças], corrida de saco, e assim acho que ser criança é aquilo ali, tentar propor momentos de criança com eles, porque eles já passam dez horas aqui dentro, tem toda uma rotina, tem horas que eu falo assim: “vamos quebrar a rotina, vamos deixar eles se divertirem, deixar eles serem crianças, porque eles já seguem tanto, que por mais que a gente diga, “tem um danado, tem um levado”, mas eles seguem aquela rotina, sabem que é hora de dormir, sabem que é hora do almoço, sabem o que pode e o que não pode, então, eu acho que ser criança é a gente está propondo um ambiente saudável com a hora deles poderem extravasar, poderem brincar, poderem mostra que são crianças (entrevista, Paola - coordenadora, 21/08/2014).

Ser criança é ter espaço para ser humano, sensível, inteligente, capaz de criar, de se expressar, de errar, de aprender, de crescer e de simplesmente ser. Necessitam de acolhimento, abertura, diálogo, reconhecimento, respeito, para que possam estar em relação. Em relação, crescem, se desenvolvem, pois o contato com outro permite que a criança se conheça, e com isso, possa ser e se ver semelhante a ele. Semelhante e não igual, nesse espaço, constrói a sua singularidade, se reconhece como ser único, diferente dos demais, mas ao mesmo tempo, próximo a eles.

4. Considerações Finais

“(...) quando Deus pergunta “Onde você está?”, seja a questão dirigida a Adão ou a outro homem qualquer. Se Deus faz essa pergunta, Ele não quer saber algo que ainda não saiba sobre a pessoa; Ele quer provocar alguma coisa nessa pessoa, algo que só pode ser provocado dessa maneira – com a condição de que a pergunta atinja o coração da pessoa, de que a pessoa se permita ser atingida no coração” (BUBER, 2011, p. 10)

Ir ao encontro dos sujeitos pesquisados exigiu abertura, aceitação, acolhimento. Mais que isso, levou-me a responder a pergunta: onde você está? Respondê-la exige entender que para cada lugar que se ocupa no mundo há responsabilidades, que implicam ações. A pergunta levou-me à infância. Recordei das inquietudes que tinha. Do anelo que sentia em poder ajudar os demais. Ao crescer constatei que o impulso que me movia também impelia muitas pessoas. A vida convida ao movimento, o que faz com que ninguém possa entrar no mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é o mesmo, assim como as águas, que não são as mesmas, dizia Heráclito de Éfeso, o fluxo eterno das coisas é a própria essência do mundo. Nada é permanente, a não ser a mudança. Da intenção de realizar uma pesquisa que pudesse implicar em mudanças, descobri que a mudança antes de acontecer no mundo, aconteceu em mim. Os referenciais teóricos adotados nesta pesquisa, Martin Buber e Mikhail Bakhtin, contribuíram na percepção e compreensão do outro, a começar na responsabilidade atribuída ao pesquisador, que resulta em um agir ético, que respeite e reconheça os sujeitos pesquisados. O compromisso com a criança pequena e com a educação de qualidade orientaram a escrita a fim de contribuir com a humanidade. Teço, a seguir, as considerações finais, na certeza de que não são terminantes, e que como todas criações, precisam também se colocar em movimento constante, se renovar.

O objetivo desta pesquisa foi analisar e compreender as relações entre as crianças e entre crianças e adultos, a partir de um olhar sobre as práticas e as interações, a fim de identificar não só em que momentos e de que modos essas práticas e interações dão visibilidade à criança, mas também às potencialidades e fragilidades da instituição de Educação Infantil pesquisada como espaço que favorece o *encontro* com a criança.

Como primeiro fio, a instituição pesquisada foi analisada a partir dos sujeitos que a integram, por ter sido a partir desses que a pesquisa foi pensada,

realizada e será devolvida. A Creche, no que se refere à positividade, mostrou-se um campo fecundo. Havia, por parte da gestão, intenção de se aperfeiçoar e de oferecer um ambiente que atendesse as demandas das crianças. As falas e ações da coordenadora e da diretora demonstravam abertura ao conhecimento, às novas práticas e preocupação com a criança. Os modos de gestão eram marcados por atitudes construtivas e estimuladoras de interações e parcerias. Em relação à pesquisa, a direção se mostrou disponível, acessível e atenciosa. Todas as informações de que se necessitava eram oferecidas detalhadamente. Nota-se que o fato desta Creche ter sido escolhida como campo de pesquisa agradou à gestão, o que foi manifestado pela coordenadora na entrevista final. Isso indica compreensão sobre a importância da pesquisa na educação e como essa pode contribuir para melhorias não só na realidade local, mas em outras instituições.

A turma observada era alegre e participativa. As crianças tinham liberdade para se expressarem e suas manifestações eram acolhidas pela professora, pela auxiliar e também pelos colegas. Havia abertura à escuta e valorização das narrativas. A experiência de cada criança era valorizada, assim como as experiências do conjunto. A professora e a auxiliar se incluíam como partes da turma, manifestando também suas experiências para as crianças. Essa troca entre crianças e adultos permitiu que as interações observadas expressassem **relações verdadeiras, diálogos autênticos, encontros entre sujeitos**.

A rotina, outro fio desta trama, ao ser tecido em observações, mostrou que as atividades planejadas tinham a intenção de proporcionar às crianças vivências e não apenas ensinar conteúdos. Havia comprometimento com as crianças. Contudo, os momentos mediados pela professora e pela auxiliar poderiam ser mais explorados, no sentido de possibilitarem a criação de espaços de colaboração entre as crianças, em que o aprendizado pudesse ser compartilhado. Não foram percebidas atividades em que as crianças tivessem que trabalhar em conjunto, embora sempre se sentassem em grupos. Nas práticas observadas, poderiam ser mais incentivados a curiosidade, a criação, o questionamento diante do mundo, natureza e sociedade. A formação acadêmica e continuada, estimulada pela gestão da Creche, se constitui como importante caminho para que o comprometimento e intenção possam ser respaldados por conhecimentos que preencham as práticas de sentido.

Os momentos destinados aos livros promoviam o contato com a literatura: imagens e histórias. As crianças mostravam o quanto gostavam de contar histórias, pegavam os livros e ao folheá-lo as narrativas iam sendo criadas, reinventadas, recordadas. Não se observou muitos momentos de mediação do adulto, sendo que esses são oportunidades de oferecer às crianças acesso à leitura mais ampla, que não se limita à leitura das palavras, mas abre essas em seus múltiplos sentidos. Além de propiciar interação entre professora/auxiliar e as crianças, a leitura de história faz com que as crianças, ainda não leitoras da palavra escrita, se familiarizem com o universo letrado e se estimule a ler histórias, promovendo a inserção na prática da leitura. A partir das histórias e dos personagens, a criança pode exercer a alteridade ao se colocar no lugar do personagem, o que permite compreender situações que esteja vivendo, experimentar realidades diversas das que vive e, ainda, colabora no entendimento do outro.

O tempo disponibilizado para brincadeiras, que ocorria tanto de manhã como à tarde, indica que o brincar é visto como importante atividade para a criança. Nesses momentos, que aconteciam na sala e no terraço, as crianças tinham a oportunidade de interagirem entre si, espaço-tempo em que a cultura de pares emergia. Na brincadeira, as crianças se apropriavam, reproduziam, reinventavam o que viviam em casa e na Creche, criavam e se vinculavam entre si. Momentos de aprendizado, socialização e de desenvolvimento.

O conhecimento não se limitava às brincadeiras; as crianças manifestavam o interesse em saber e suas hipóteses sobre o mundo em diferentes espaços e tempos. Na roda de conversa, as crianças demonstravam abertura ao novo e que nada passava despercebido por elas. As perguntas sinalizavam a vontade de conhecer, rompendo com *diálogos apenas técnicos*, uma vez que o conteúdo do que queriam saber as envolvia. Percebe-se que as crianças estão interessadas nas relações, no contato com outro, no face-a-face. O *entre* como elo fazia dos contatos, *encontros verdadeiros*. O conteúdo do dizer tem sua importância, mas acima disso está o vínculo, o poder falar e ser ouvido, o poder ouvir e responder, o poder estar próximo e tocar.

O terceiro fio trata da religião, instituída pela Creche, que se fazia presente na rotina das crianças. Na maior parte das vezes, se expressava em rezas e cantigas que davam um tom inicial às práticas. Em datas comemorativas, os

símbolos da religião, tal como a imagem de Maria, eram apresentados às crianças, de forma a inserirem as mesmas nos ritos cristãos. A religiosidade tão marcada no cotidiano da Creche, aproximava-se de atos que obedeciam à rotina, muitas vezes esvaziados de sentido. Embora fosse perceptível o valor que os adultos davam a esses momentos, ao realizá-los de forma mecânica, as palavras perdiam o seu significado. Mais que falada, a religião precisa ser vivida. Dar a oportunidade às crianças para entenderem o porquê de cada rito, podendo expressar suas dúvidas e hipóteses, é permitir a sua participação plena nesses momentos, e, sobretudo é garantir o direito à escolha, sendo resguardadas àquelas que não quiserem participar.

Como quarto fio a ser tecido, a figura do padrinho se apresenta. A assistência dada por eles às crianças supria carências materiais, mas se mostrava ausente e distante das crianças em relação aos vínculos que poderiam surgir entre padrinhos e apadrinhados. A intenção de ajudar unida à disponibilidade de se doar tornaria as relações mais fecundas. A palavra “padrinho” que expressa tantos sentidos, ao se prender às necessidades visíveis, deixa escapar que mais importante que receber presentes, as crianças estão interessadas na *presença*.

O quinto fio é a família, instituição de origem, presente nas interações entre crianças, em brincadeiras de faz de conta, em produções artísticas, como desenhos, recortes, pinturas, o que indica a força que a cultura familiar tem no cotidiano das crianças e da Creche. A aproximação observada da instituição de Educação Infantil pesquisada às famílias, contribuía para que as crianças sentissem confiança, promovendo a criação de vínculos com a Creche. A localização favorecia, ainda, o sentimento de pertencimento, por estar dentro da comunidade em que as crianças moravam, sendo espaço não só de passagem como de referência, em que as crianças voltavam mesmo após a saída da Creche. Os pais e as mães também compartilhavam deste sentimento, o que fazia com que estivessem presentes para conversar, tirar dúvidas e participar do cotidiano de seus filhos e ainda permanecerem vinculados à instituição, após o término do período de creche.

Sexto fio a ser tecido refere-se às docentes, os modos de agir, sua identidade e a formação. A professora, referência para as crianças, era acessível e disponível à escuta. Nas interações entre a professora e/ou auxiliar e as crianças, os não-ditos, presentes nas entonações e gestos, deixavam transparecer o afeto,

que fazia com que houvesse relações entre os sujeitos e não relacionamentos. Como marca da *presença* da professora, a amorosidade, acolhimento e abertura, permitiam que o *diálogo* pudesse se instaurar. A relação entre professora e auxiliar era de parceria. A auxiliar não ocupava um lugar menos importante. Ela era figura central para as crianças, ao lado da professora. Atenta às ações da professora, abria-se a conhecer, demonstrando vontade de aprender. Com as crianças sabia brincar, ser alegre, divertida, e ao mesmo tempo se colocar com seriedade frente às suas responsabilidades. Professora e auxiliar demonstravam que estar na Creche era algo prazeroso e desejado.

Contudo, a identidade da educadora da Creche estava fortemente vinculado à palavra tia. A inicial sensação de que esta forma de se referir ao profissional de Educação Infantil aproxima a criança da professora, por ser uma forma carinhosa, esconde o quanto que esta palavra impede que o profissional de educação se faça *presente*. Mais do que anonimato, que leva à perda do direito ao seu nome, sua identidade, a palavra tia descaracteriza a profissão docente, como se apenas o afeto fosse requisito para ser professora de criança. Segundo Paulo Freire

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (FREIRE, 1997, p. 9).

Ser professor significa dar valor ao seu trabalho, ocupação que diferente do que se pensa, não pode ser ocupado por qualquer um, e que precisa de formação. Quando se sabe onde se está e o que tem que ser feito, há o reconhecimento não só da criança, como dos demais sujeitos escolares; da direção aos funcionários, incluindo os pais e chegando a sociedade, mas, sobretudo, o próprio reconhecimento de seu valor e da responsabilidade do que é ser docente de crianças. Responsabilidade que foi percebida e que implicava em interações ricas de *encontros e presenças*. Assumir o lugar de professora é o convite a transformar a ação educativa em compromisso político.

A alegria de ter encontrado uma Creche em que a responsividade fazia dos diálogos, relações, e essas comunicavam a ética frente à criança pequena confirmou a certeza da escolha por este campo. Como diz Buber, *unicamente na*

relação viva poderemos reconhecer a essência peculiar do homem (1949, p. 151). Professores e crianças tão disponíveis ao encontro permitiu que a pesquisa chegasse a conclusões que afirmem que mudanças são possíveis para dar às crianças espaços e tempos que precisam e merecem.

O clima e o ambiente da Creche conduziram aos seguintes apontamentos, que podem ser tomados como diretrizes que contribuam para que as instituições de Educação Infantil se constituam em espaços para criança e não de crianças.

Conclusões:

- A intervenção do adulto enriquece a experiência da criança, quando esta tem por objetivo incentivar os processos de criação da criança.
- É preciso estar aberto às manifestações das crianças, por meio de uma escuta sensível ao que dizem e principalmente, aos não-ditos.
- Considerar as manifestações das crianças como momentos pedagógicos, nos quais essas aprendem e também ensinam.
- As crianças estão ávidas a se relacionar. Nas relações aprendem. O conteúdo sem o vínculo perde seu significado.
- A família quando participa ativamente da vida escolar da criança faz com que essa possa se desenvolver em um ambiente mais seguro e propício, pois já não é só a escola responsável por este processo, este passa a ser acompanhado também pela família. Família e Creche ao estarem juntas criam um campo ideal para que a criança possa se desenvolver.
- A formação como um pilar que sustenta a educação de qualidade deve constituir-se como parte da vida do docente. O compromisso e a intenção pedagógica devem ser sustentados pelo saber que surge da prática fundamentada em estudos.
- A alegria e o amor ao presidirem as relações na creche, pré-escola e escola preenchem as práticas e o cotidiano de sentido. Sua ausência implica na esterilidade e não há como ter relação.

Estar em um espaço com crianças é ter a possibilidade de estar sempre se renovando. Nenhuma prática, nenhum olhar se mantém estável por muito tempo quando se está cercado por elas, por mais que se hesite, a criança convida a ver a vida além das concepções que se tem. Despojar-se do lugar em que o adulto se coloca, e se permitir brincar com a criança, é deixar que couraças sejam rompidas. Essas rupturas promovem a mudança. Mudar significa se movimentar. E o movimento, expressão natural da criança nos ensina a ir ao encontro do outro, do novo, a se relacionar, a se permitir. No *encontro*, na *presença* e em comunhão, deixa-se de apenas estar com a criança, para ser com ela.

5. Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V.N.). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988

BAKHTIN, Mikhail. **A Estética da criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, 2002, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 2012.

BARBOSA, Silvia Neli Falcão **“Vem, agora eu te espero”- institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo**. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.

BARBOSA, Silvia Neli Falcão. **Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a educação infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

BARBOSA, Silvia Néli Falcão; GUIMARÃES, Daniele. “Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?” – Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In: KRAMER, Sonia(org.). **Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009, pp.50-64.

BARBOSA, Silvia. Neli Falcão. “O que está escrevendo?” – Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e ser compreendido. In: KRAMER, Sonia (org.) **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009, p. 24-35.

BARBOSA, Silvia. Neli Falcão. Um anjo, dois anjos, três anjos, quatro anjos... – a presença de práticas de cunho religioso na educação infantil. In: **11º Encontro de Pesquisa em Educação na Região Suldeste**, 2014.

BARTHOLO JR, Roberto dos Santos. Você e Eu. Martin Buber: **Presença Palavra**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEB, 2009b.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BUBER, Martin. **El camino del ser humano y otros escritos**. Salamanca: Kadmos, 2003a.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2003b.

BUBER, Martin. **Qué es el hombre?** México: FCE, 1949, 2011.

BUBER, Martin. **Sobre Comunidade**. Tradução Newton Aquiles von Zubem. Introdução Marcelo Dascal e Oscar Zimmermann. Campinas, Perspectiva, 2012.

CADERMATORI, Ligia. **O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAMPOS, et all. **A Qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 41, n.142, Jan/Abril de 2011, pp.20-54.

CAMPOS, Maria Malta. **Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas**. In: Caderno de Pesquisa, v. 43, n.148- jan/abr/2013, pp. 22,43

CORSARO, Wiliam. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena de Viera (org.); PETRALANDA, Mônica (org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: UFC, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2ª edição - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1989.

GERALDI, João Wanderlei. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GUIMARÃES, Daniela . Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. In: KRAMER Sonia; ROCHA Eloisa A.C.. (Org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 1aed. Campinas: Papirus, 2013, v. 1, p. 35.

HILLIARD, F.H. A Re- examination of Buber's address on education. In: **British Journal of Educational Studies**, vol. 21, n. 1, feb. 1973, pp. 40-49.

JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, jul-dez, 2012, pp.109-122.

KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de educação infantil: Gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia (org.). **Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, Sonia et alli. **Relatório de Pesquisa Infância e Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações (1999 - 2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

KRAMER, Sonia et alli. **Relatório de pesquisa: Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Ravil, 2001.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Delo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013a, pp. 29-46.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Susan; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricléia Ribeiro do (orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, Sonia. Formação e Responsabilidade: Escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In KRAMER, Sonia, NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs). **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013b, pp. 309-329.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patricia . Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In:

Sonia Kramer. (Org.). **Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil**. 1ªed.São Paulo: Atica, 2009, v. 1, p. 12-23.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges; PENA, Alexandra. Escolas Comunitárias de Educação Infantil: formação e intervenção. In: Sonia Kramer; Maria Fernanda Nunes; Maria Cristina Carvalho. (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas-SP: Papirus, 2013, v. , p. 9-351

LAINE, Jéssica. Reforma e Inauguração do “Parquinho” da Creche. IN: **Informativo da Paróquia São Marcos; Ano II** – nº2- Janeiro de 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAMEDE, Inês. Literatura Infantil na escola pública: necessária e possível. In: LINS, Sylvie Delacours, HOLLANDA, Mônica Petralanda de; Cruz, Sílvia Helena Vieira. **Linguagens, Literatura e Escola**. Fortaleza: UFC, 2006.

MOTTA, Flávia. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC - Departamento de Educação, 2010.

PECOTCHE (RAUMSOL); Carlos Bernardo González. **Coletânea de Revista Logosofia, tomo 2**. [revisão da tradução José Dalmy Silva Gama]. -- São Paulo: Logosófica, 2005a.

PECOTCHE (RAUMSOL); Carlos Bernardo González. **Logosofia ciência e método**. [revisão da tradução José Dalmy Silva Gama]. -- São Paulo: Logosófica, 2005b.

PECOTCHE (RAUMSOL); Carlos Bernardo González. **O Espírito**. [revisão da tradução José Dalmy Silva Gama]. -- São Paulo: Logosófica, 2005c.

PENA, Alexandra ; BARROS, Camila; CASTRO, Marina. Formação de Profissionais de Educação Infantil: Ações e Desafios. **Relatório de Pesquisa Infância e Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações (1999 -2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

PRESTES, Zoia. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade guia**. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.55_23439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf. Data do acesso: 10 de novembro de 2014.

RONCARATI, Mariana. **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: UNIRIO, 2012.

SANTOS, Núbia de Oliveira. **Infância, práticas culturais e consumo: um olhar sobre crianças e adultos, numa escola pública.** Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. In: PINTO, M. ; SARMENTO, Manuel J. (coords.). **As crianças: contextos e identidades.** Braga, Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997, p.9-29. (Col. Infans)

SCHMITT, Rosinete. O Encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: Enfoques em diálogos.** Campinas, SP: Papirus, 2011, pp. 17-33

SCHOLEM, G. O Golem, Benjamin, Buber e outros justos: judaica I. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

TORRINHA, Francisco. Dicionário Latino Português. Porto, Portugal: Gráficos Reunidos, 2002.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: Livro para professores;** apresentação e comentário Ana Luiza Smolka, tradução Zoia Preste – São Paulo: ática, 2009.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Introdução. In: BUBER, Martin. **Eu e tu.** São Paulo: Centauro, 2003.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. O Primado da Presença e o Diálogo em Martin Buber. In: *Reflexão* (Campinas), Campinas, v. 23, p. 14-32, 1981.

ZLOT, Giselle. **Crianças, adultos e interações na escola: encontros no cotidiano.** Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012.

Anexos

Anexo I: FICHA COM DADOS DAS ENTREVISTADAS

(Preenchida pelas entrevistadas)

Nome: Mônica (nome fictício)

Data de Nascimento: 10/05/1980

Formação: Ensino Médio modalidade Normal

Profissão: Professora

Cargo ocupado na Creche: Professora

Bairro de Residência: Recreio

Tempo de magistério: 13 anos

Tempo em que trabalha nesta Creche? 5 anos

Nome: Paola (nome fictício)

Data de Nascimento: 06/12/1983

Formação: Ensino Superior Completo

Profissão: Pedagoga

Cargo ocupado na Creche: Coordenadora Pedagógica

Bairro de Residência: Recreio

Tempo de magistério: 14 anos

Tempo em que trabalha nesta Creche? 4 anos

Nome: Vanessa (nome fictício)

Data de Nascimento: 17/09/1987

Formação: Ensino Médio completo

Profissão: Auxiliar de Recreadora

Cargo ocupado na Creche: Professora

Bairro de Residência: Estrada do Gabinal

Tempo em que trabalha nesta Creche? 3 anos

Nome: Vilma (nome fictício-esta entrevista não foi utilizada)

Data de Nascimento: 13/08/1992

Formação: Ensino Médio modalidade Normal incompleto

Profissão: Professora

Cargo ocupado na Creche: Professora

Bairro de Residência: Recreio

Tempo em que trabalha nesta Creche? 1 ano e 6 meses

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Programa de Pós-Graduação em Educação TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Entre o visível e o invisível: a presença da criança na instituição de Educação Infantil”

Pesquisadores:

Mestranda: Paula Lannes Pereira Passos

Orientador (a): Sonia Kramer

Justificativa:

A pesquisa se justifica pelo fato da frequência desde pequeno às instituições de Educação Infantil ter impactos positivos nos outros segmentos da Educação Básica. O estudo da visibilidade da criança nesses espaços contribui para pensar sobre a qualidade do atendimento oferecido pelas instituições de Educação Infantil, principalmente, no que se refere à educação voltada para as camadas populares.

Objetivos:

Os objetivos da pesquisa são:

- Analisar e compreender as relações entre as crianças e entre crianças e adultos, a partir de um olhar sobre as práticas e as interações,
- Identificar não só em que momentos e de que modos estas práticas e interações revelam a presença da criança
- Identificar as potencialidades e fragilidades da instituição de Educação Infantil pesquisada como espaço que favorece que o encontro com a criança se realize.

Metodologia:

Entrevistas, através de áudio-gravação.

Eu, _____,
de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Declaro estar ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado (a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a vídeo-gravação e/ou áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

(assinatura do voluntário)

Nome completo: _____

Identificação (RG): _____

E-mail: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2014.